



**HAL**  
open science

# La perception de l'enseignement par les élèves est elle en corrélation avec leur réussite scolaire et leur origine socioculturelle ?

Mathieu Bray, Nâzim Choukroun

## ► To cite this version:

Mathieu Bray, Nâzim Choukroun. La perception de l'enseignement par les élèves est elle en corrélation avec leur réussite scolaire et leur origine socioculturelle ?. Education. 2016. dumas-01378591

**HAL Id: dumas-01378591**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01378591>**

Submitted on 5 Dec 2016

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mention MEEF 1<sup>er</sup> degré

Mémoire de master Année universitaire 2015 - 2016

**La perception de l'enseignement par les élèves est-elle en  
corrélation avec leur réussite scolaire et leur origine  
socioculturelle ?**

Choukroun Nâzim

Bray Mathieu

Directeur de mémoire : Laurent Kuhr

Co-directeur de mémoire : Geneviève Zoia

Soutenu en mai 2016

## RÉSUMÉ

L'objet de ce travail est de vérifier la corrélation qu'il peut exister entre la perception de l'enseignement, la réussite scolaire et l'origine socioculturelle des élèves. En s'inspirant des travaux de Jean-Yves Rochex, Bernard Lahire ou Phillippe Perrenoud (entre autres), nous avons mené dans des classes de CE2 et CM2 des entretiens compréhensifs afin d'essayer de vérifier ou infirmer l'existence de ce lien entre ces trois données.

**Mots clés** : perception, enseignement, école, réussite, scolaire, socioculturel, entretien, compréhensif, élève, primaire, élémentaire.

## ABSTRACT

The purpose of this work is to verify the correlation that may exist between the perception of teaching, academic achievement and socio-cultural background of pupils. Inspired by the work of Jean-Yves Rochex Bernard Lahire or Phillippe Perrenoud (among others) we have conducted in CE2 and CM2 comprehensive interviews to try to verify or disprove the existence of the link between these three data.

**Key words** : perception, achievement, socio-cultural, interviews, school, comprehensive, primary, elementary.

## SOMMAIRE

<u>1. Introduction</u>	<u>3</u>
<u>2. Les différents concepts abordés dans la littérature</u>	<u>5</u>
<u>2.1. La réussite scolaire</u>	<u>5</u>
<u>2.1.1. Représentations du “bon” et du “mauvais” élève</u>	<u>5</u>
<u>2.1.2. Qu’en est-il dans la réalité ?</u>	<u>7</u>
<u>2.1.3. Les critères d’appréciation dans notre cas</u>	<u>8</u>
<u>2.1.3.1. La réussite aux évaluations</u>	<u>8</u>
<u>2.1.3.2. L’attitude en classe</u>	<u>10</u>
<u>2.1.3.3. La motivation</u>	<u>12</u>
<u>2.1.3.3.1. Approche générale</u>	<u>13</u>
<u>2.1.3.3.2. Dans le cadre scolaire</u>	<u>13</u>
<u>2.2. Perception de l’enseignement, rapport au savoir</u>	<u>15</u>
<u>2.3. Origine socioculturelle</u>	<u>16</u>
<u>3. Approche méthodologique</u>	<u>19</u>
<u>3.1. Méthodologie du recueil des données</u>	<u>19</u>
<u>3.1.1. Entretien ou questionnaire ?</u>	<u>19</u>
<u>3.1.2. Spécificités de l’entretien</u>	<u>20</u>
<u>3.1.3. Quel type d’entretien choisir ?</u>	<u>21</u>
<u>3.2. Présentation de la méthodologie mise en œuvre</u>	<u>23</u>
<u>3.2.1. La constitution des groupes d’entretien</u>	<u>23</u>
<u>3.2.2. La trame des questions et la conduite de l’entretien</u>	<u>25</u>
<u>4. Analyse des entretiens</u>	<u>28</u>
<u>4.1. Constitution des groupes</u>	<u>28</u>
<u>4.2. Origines socioculturelles des élèves</u>	<u>29</u>
<u>4.3. Socialisation et rapport aux savoirs</u>	<u>31</u>
<u>4.4. Notation, motivation et représentation de l’école</u>	<u>39</u>
<u>4.5. Rôle de l’enseignant</u>	<u>44</u>
<u>4.6. Le rapport aux devoirs et à l’autonomie</u>	<u>46</u>
<u>4.7. Synthèse générale des analyses</u>	<u>49</u>
<u>4.7.1. Tableau récapitulatif</u>	<u>49</u>
<u>4.7.2. Synthèse</u>	<u>51</u>
<u>5. Conclusion</u>	<u>53</u>
<u>6. Bibliographie</u>	<u>55</u>
<u>7. Annexes</u>	<u>57</u>

# 1. Introduction

Dans le domaine de l'enseignement - apprentissage, un sujet de recherche n'est jamais choisi au hasard; il est généralement issu d'une problématique réellement rencontrée sur le terrain, et tente idéalement d'apporter quelques éléments de solutions pour y remédier.

Le choix du sujet de notre travail de recherche ne déroge pas à la règle, et nous avons donc décidé de vérifier - dans le cadre de nos classes - les théories mettant en relation étroite réussite scolaire, perception de l'enseignement (au quotidien : enjeux des enseignements et en tant qu'institution) et origine socioculturelle des élèves.

Cette année de stage en responsabilité nous a conduits à enseigner dans des contextes assez différents. L'un d'entre nous (Mathieu) enseigne dans une classe de CE2 au sein de l'unique école d'une commune de 2 500 habitants de la périphérie de Montpellier. L'autre (Nâzim) enseigne dans une classe de CM2 au sein d'une école située dans un quartier plutôt défavorisé de Montpellier (la Croix d'Argent, qui comporte 44% de logements sociaux) mais pas au point d'être identifié au titre du réseau d'éducation prioritaire.

Toute classe d'école élémentaire présente généralement des variations importantes entre les élèves tant au niveau de leur réussite scolaire qu'au niveau de leur implication dans le travail scolaire.

Or, après un premier survol des différents travaux réalisés par des sociologues de l'éducation tels que Jean-Yves Rochex ou Bernard Lahire, il apparaît que, outre l'importance de la composante sociale et culturelle du contexte familial, c'est bien la relation que l'élève construit avec l'école qui est la clé de la compréhension de ce phénomène.

Il nous a donc semblé intéressant de nous interroger sur le lien qui pourrait exister entre la "réussite scolaire" et la perception qu'ont les élèves de l'école en général et du sens du travail scolaire en particulier.

Mais cette corrélation éventuelle ne saurait être étudiée sans y intégrer le facteur de l'origine socio-culturelle des élèves. En effet notre questionnement est provenu d'un constat établi en comparant nos deux classes : des deux côtés nous observions une diversité importante des résultats alors que la composante sociale était bien différente. En effet dans la

classe de Mathieu on était en présence d'une mixité importante des profils socioculturels des élèves, tandis que dans la classe de Nazim, il semblait y avoir une plus grande homogénéité.

**Nous avons donc orienté notre travail vers la problématique suivante : peut-on établir un lien avéré entre les trois composantes que sont la réussite scolaire, la perception de l'enseignement (de l'école) et enfin l'origine socioculturelle ?**

Pour cela, nous définirons dans un premier temps les différentes notions qui serviront de bases théoriques à nos observations, et présenterons les thèses des principaux auteurs sur lesquels nous comptons nous appuyer pour notre recherche. Dans un second temps, nous expliciterons la méthodologie employée pour tenter de répondre à notre question.

Puis, dans un troisième temps, nous présenterons les résultats de notre étude, leur analyse, ainsi qu'une mise en relation avec les théories déjà présentées dans notre première partie.

## 2. Les différents concepts abordés dans la littérature

### 2.1. La réussite scolaire

Afin de caractériser notre étude, il conviendra de définir la notion de réussite scolaire. En effet, nous avons scindé nos entretiens en deux groupes d'élèves : ceux en réussite et ceux en difficulté.

On ne peut parler d'échec ou de réussite scolaires que par rapport à un système susceptible de les apprécier. Il faut respecter un protocole établi à l'avance conformément à un certain plan d'exécution, prédéterminé par les autorités appelées à en juger. Même si la définition d'un élève en réussite ou en échec n'est pas le coeur de notre étude, il convient néanmoins de présenter les grandes orientations qui permettent d'apprécier cette notion et qui sont à l'origine (directement ou non) de nos propres représentations.

#### 2.1.1. Représentations du "bon" et du "mauvais" élève

Pierre Mannoni dans son livre "Des bons et des mauvais élèves" a mené une étude auprès de 63 enseignants et de 115 élèves d'établissements publics des Alpes-Maritimes afin d'approcher les représentations sur la manière dont les enseignants se représentent les "bons" et les "mauvais" élèves, et les images que se forment les élèves eux-mêmes à leur propos. Pour réaliser son enquête il s'est servi d'un questionnaire comportant deux questions de type ouvert :

- 1) Qu'est-ce qu'un bon élève ?
- 2) Qu'est-ce qu'un mauvais élève ?

On peut toujours s'interroger sur la pertinence des termes "bon" ou "mauvais" et sur leur définition. Mais il semble que l'impact de ce vocable soit aussi de nature à faire ressurgir les représentations de chacun. L'auteur souligne d'ailleurs que seuls certains enseignants ont posé le problème de l'utilisation de tels termes, aucun des 115 élèves interrogés n'a formulé

de commentaires sur les questions posées, et tous, avec une belle unanimité, semblent tenir les “bons” et les “mauvais” élèves pour bien réels, dans les faits comme dans les mots.

Les résultats de cette étude se trouvent dans le tableau suivant :

Fréquence d'évocation des caractères principaux		
	Bon	Mauvais
Maîtres	1. 73% : attention - participation - motivation 2. 66% : travailleur - studieux - effort 3. 36% : capacités intellectuelles 4. 22% : bons résultats 5. 9,5% : autonomie, travail personnel, discipline	1. 46% : capacités intellectuelles 2. 42% : refus du travail - effort - paresse 3. 39% : inattention - absence de motivation 4. 31% : indiscipline 5. 26% : problèmes affectifs et de personnalité 6. 15% : mauvais résultats 7. 9,5% : défaut d'organisation - brouillon
Élèves	1. 92% : travailleur - studieux - effort 2. 61% : attention - participation - motivation 3. 28% : bons résultats - autonomie - travail personnel 4. 26% : capacités intellectuelles 5. 12% : discipline	1. 72% : refus du travail - effort - paresse 2. 43% : inattention - absence de motivation 3. 37% : indiscipline 4. 19% : capacités intellectuelles 5. 18% : mauvais résultats 6. 8,6% : défaut d'organisation - brouillon 7. 1,7% : problèmes affectifs et de personnalité

Si on se réfère à ce sondage, on peut dégager les caractéristiques principales du “bon” et du “mauvais” élève dans les représentations des enseignants et des élèves. On peut remarquer aussi qu'à quelques différences près (la position des capacités intellectuelles concernant les représentations du “mauvais” élève) les élèves comme les enseignants se rejoignent dans leurs représentations.

Le “bon” élève le serait donc grâce, principalement, à son travail, à sa motivation et à ses capacités intellectuelles tandis que le “mauvais” élève le serait à cause, notamment, du manque d’effort, de son absence de motivation, de son indiscipline et de ses capacités intellectuelles.

On remarque donc que cette étude met en lumière trois caractéristiques principales de l’élève face à la réussite scolaire : le travail, la motivation et les capacités intellectuelles.

Il faut bien insister sur le fait que ces résultats sont le fruit de représentations et n’ont aucun fondement scientifique dans la définition d’un élève.

### 2.1.2. Qu’en est-il dans la réalité ?

Ce petit sondage, en plus de montrer une certaine uniformité dans les représentations du “bon” et du “mauvais” élève, permet de mettre en évidence une pluralité de causes dans la réussite ou non d’un élève dans un système donné (ici le système scolaire bien évidemment).

Cette caractérisation assez caricaturale et réductrice pose néanmoins la question de savoir comment définir la réussite d’un élève. Nous sommes bien évidemment conscients que cette question ne peut se résumer dans une dichotomie entre les “bons” et les “mauvais” et comme le souligne Pierre Mannoni : “Il ne saurait s’agir, pour un éducateur de faire le tri entre les “bons” élèves d’une part et des “mauvais” de l’autre mais de faire des uns et des autres, au terme de leur scolarité, des adultes accomplis après qu’ils aient été des enfants heureux”. Les seuls résultats scolaires ne peuvent caractériser la réussite d’un élève et l’évolution des programmes, mettant l’accent sur les compétences d’un élève et sur la progression de ce dernier plutôt que sur la réussite à un examen à un instant donné vont évidemment dans ce sens. Les performances ne sauraient donc constituer à elles seules le principal objectif de l’éducation ni être le tout de l’élève.

Forts de ces conclusions, le but n’est donc pas de caractériser précisément la réussite d’un élève (est-ce d’ailleurs possible ?) mais au moins de définir quelques critères permettant d’exploiter les résultats de nos entretiens. Ces différentes considérations nous permettent néanmoins de choisir trois axes possibles pour définir des critères d’étude. Un premier, très “scolaire”, consiste à évaluer un élève par rapport aux contenus d’un programme, le deuxième, plus social, amène à observer l’attitude de l’élève en classe, enfin le dernier serait d’évaluer la motivation de l’élève au travail.

Ces critères, nous souhaitons qu'ils soient les plus objectifs possibles mais évaluer une attitude ou une compétence sociale au sein d'une classe comporte nécessairement une part de subjectivité de la part de l'observateur.

### 2.1.3. Les critères d'appréciation dans notre cas

Afin de définir si nous pouvons considérer un élève en situation de réussite ou d'échec en milieu scolaire, nous avons donc isolé trois critères : la réussite aux évaluations, l'attitude en classe et la motivation au regard du travail et de l'institution.

#### 2.1.3.1. La réussite aux évaluations

Ce premier critère est complètement lié avec le système éducatif qui vise par un contrôle à sanctionner l'acquisition d'un certain nombre de connaissances et compétences à un instant donné par un élève, en accord avec des programmes définis en amont. Cette notion est développée par Philippe Perrenoud dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire* comme étant "le savoir obligatoire" résultant du souci de transmission de certains savoirs visant à préparer les enfants à succéder à leurs aînés.

Les différentes sociétés ont défini des savoirs et des savoir-faire de base que chacun est censé acquérir, quels que soient sa condition d'origine, son envie d'apprendre, ses besoins et ses projets. [...] Astreints à un travail scolaire régulier, qui doit en principe assurer leur maîtrise progressive des savoirs et savoir-faire inscrits au programme, les élèves doivent manifester dès les premiers degrés, devant une évaluation constante, un minimum d'excellence scolaire, [...] Pendant près de dix ans de la vie de chaque individu, le rapport aux savoirs scolaires est, en dernière instance, basé sur une obligation légale.

Philippe Perrenoud souligne ici deux éléments importants, les évaluations sont omniprésentes dès le plus jeune âge de la scolarisation des élèves et surtout elles ont pour but de vérifier l'appropriation progressive d'un programme (et le fait de suivre ce programme est une obligation légale sur une tranche d'âge définie).

La réussite aux évaluations est un critère objectif dans sa lecture (il est assez facile de dire si un élève a réussi ou non une évaluation) mais il doit tout de même être manié avec précaution car de nombreux facteurs peuvent venir en fausser les résultats. Là encore, Philippe Perrenoud présente comment l'élève peut s'adapter au système évaluatif pour s'en approprier les codes et développer des stratégies qui lui permettront de paraître en meilleure réussite qu'il ne l'est vraiment :

(...) tout au long de sa carrière scolaire, l'élève est censé apprendre pour réussir. Or, il peut s'épargner une partie du travail s'il apprend à réussir, à jouer sur les apparences, à agir sur les signes extérieurs de compétence, chaque fois qu'il le peut. Cela ne suffira pas à transformer un cancre potentiel en élève irréprochable. Mais cela peut, aux environs du seuil qui sépare la réussite de l'échec, suffire à "faire la différence". Il est impossible de saisir directement les compétences. On ne peut que les inférer à partir de ce que dit ou fait l'élève, de l'excellence observable.

Il met ici en lumière la difficulté d'une véritable évaluation objective en particulier lorsque l'on recherche à évaluer une compétence et non un savoir. L'observation des élèves reste un indicateur bien plus pertinent mais plus difficilement quantifiable, la connaissance que l'on a de ses élèves n'est parfois pas le reflet des résultats aux évaluations car "d'année en année, l'élève apprend à être évalué, il repère sur quoi le maître fonde ordinairement son appréciation, il identifie les signes extérieurs de compétence [...] Manipuler les signes extérieurs de compétence, ce peut-être, en recourant à divers types de "fraudes", s'arranger pour livrer au jugement du maître des productions qui n'auront pas fait appel aux seules compétences de l'élève."

Par exemple :

- lorsque l'évaluation porte sur des travaux faits hors de la classe et pour lesquels l'élève pourra bénéficier de l'aide de ses parents ou d'autres personnes,
- l'évaluation se fait souvent par des épreuves écrites proposées à l'ensemble de la classe, le but étant bien sûr d'évaluer chaque élève de façon individuelle mais les techniques pour éviter de se retrouver seul face à sa feuille sont nombreuses (regards sur la feuille du voisin, chuchotements, anti-sèches diverses et variées...),
- les évaluations qui sont auto-corrigées par les élèves permettant de faire disparaître quelques erreurs in extremis.

Enfin il ne faut pas oublier aussi la notion de bachotage, apprendre au dernier moment une certaine quantité d'informations afin de les restituer instantanément et ce, sans forcément considérer la compréhension de ces informations (informations fréquemment oubliées l'instant suivant la fin de l'évaluation).

Tous ces éléments montrent bien la difficulté d'utiliser l'évaluation comme critère objectif de réussite pour un élève. Néanmoins, si toutes ces techniques permettent de biaiser les résultats, il faut aussi considérer que tous les élèves ne les maîtrisent pas (ou pas encore) et, de plus, sur une échelle de temps assez longue (à la différence d'un contrôle très ponctuel) il est plus difficile de réussir à jouer avec le système (et surtout à gagner à chaque fois).

Nous sommes donc bien conscients des lacunes de l'évaluation mais elle constitue tout de même un indicateur non négligeable de la situation globale de réussite d'un élève.

#### 2.1.3.2. L'attitude en classe

Moins facilement quantifiable que les résultats d'une évaluation, l'attitude en classe permet néanmoins de mieux comprendre la relation que l'élève entretient avec l'environnement scolaire en général et les tâches qui lui sont demandées en particulier.

La vie dans la classe suppose l'établissement de règles de fonctionnement et les élèves sont donc en interaction continue avec ces règles. C'est ce qu'explique Philippe Perrenoud :

l'organisation didactique instaurée dans une classe règle notamment la nature et l'intensité du travail demandé aux élèves. Comme dans n'importe quelle organisation, les élèves entretiennent avec les règles censées gouverner leur participation au travail un rapport stratégique. Bien loin de faire constamment tout ce qu'on leur demande, ils tentent, avec un succès inégal, de négocier ou de tourner les règles et les consignes.

Les différentes attitudes que l'élève peut adopter dans une classe dépendent bien évidemment du système d'apprentissage proposé, des degrés de liberté qu'il offre et du contrat didactique qu'il met en place face aux tâches proposées. La gamme des stratégies disponibles variera donc entre un enseignement classique et un enseignement plus inspiré des principes de l'école active et du constructivisme.

Concernant les différentes stratégies que les élèves peuvent adopter, on peut les classer dans deux grandes attitudes face au système mis en place :

- agir sur le système (contrôler les règles du jeu, maîtriser les codes et les objectifs) et donc accepter ce système et participer pleinement aux activités,
- jouer avec le système (essayer de contourner le système) et entrer dans certaines stratégies d'évitement.

On pourra donc distinguer différentes attitudes face à la tâche à réaliser, certaines dites "classiques" plus fortement liées à un enseignement standard et à une posture assez individuelle et d'autres liées aux nouvelles didactiques et se développant dans le travail de groupe (classification tirée de *Métier d'élève et sens du travail scolaire* de Philippe Perrenoud). Ces attitudes ne concernent bien évidemment pas les élèves qui apprécient les tâches proposées et s'en acquittent sans trop de difficultés.

## Les attitudes classiques :

- Boire le calice jusqu'à la lie

Plutôt que de se battre contre le système, l'élève en accepte toute la logique, renonce à toute révolte, fait docilement ce qu'on lui dit de faire, comme il doit le faire, sans discuter, sans se poser de questions. Il investit peu de lui-même, ayant la satisfaction d'être, sinon irréprochable quant au résultat, du moins peu suspect de mauvaise volonté, ce qui lui vaut la confiance du maître et une certaine autonomie.

- Vite! Vite! Vite! ou comment s'en débarrasser

Il s'agit alors d'expédier le plus rapidement possible les tâches scolaires pour s'occuper à autre chose. L'élève bâcle ses exercices, met des abréviations ou des guillemets chaque fois qu'il peut, copie éventuellement sur un voisin plus avancé, prend le minimum de temps pour réfléchir, pour vérifier son raisonnement ou ses calculs, pour se relire ; l'essentiel est d'avoir fini assez vite pour bénéficier d'un petit moment de répit jusqu'au moment où le maître donnera à tous un nouveau travail.

- Hâte-toi lentement

La stratégie est alors, sans refuser ouvertement le travail, de trouver mille manières d'en différer le début, puis de s'interrompre sous prétexte de tailler son crayon, de chercher un cahier ou de demander une explication. Il faut avant tout gagner du temps, avoir l'air occupé sans faire d'efforts, feindre de s'intéresser aux problèmes et exercices proposés. Cette stratégie est risquée, surtout si le maître exige que tous les élèves finissent le travail commencé, au besoin en restant en classe à la récréation ou après les heures, ou en achevant le travail à la maison. Dans certaines classes, où le contrôle est moins strict, beaucoup d'élèves n'arrivent pas à la fin du travail demandé parce qu'ils ont avancé trop lentement, sans qu'on puisse ouvertement le leur reprocher.

- "J'y comprends rien!"

S'avouer incompetent devant la tâche est une autre stratégie permettant d'échapper à une partie du travail. L'incompétence, l'incapacité de comprendre les consignes ou de trouver une voie vers la solution permet de justifier de longs moments d'inactivité, surtout si le maître refuse de répondre aux questions ou est occupé avec d'autres élèves. S'il est disponible, cette stratégie permet de lui faire faire une partie du travail, en lui soutirant des informations et des indices, en lui demandant de confirmer des réponses incertaines, en le mettant en situation, par impatience ou par charité, de piloter l'activité de l'élève.

- Contestation ouverte

Cette stratégie est la plus dangereuse. Elle consiste à nier ouvertement l'utilité du travail demandé, voire à refuser explicitement de le faire en invoquant son peu d'intérêt, l'absence d'envie, la fatigue ou la mauvaise humeur. Peu d'élèves ont les moyens d'adopter régulièrement cette attitude sans courir au-devant de graves ennuis disciplinaires. C'est pourquoi il s'agit plutôt d'une stratégie occasionnelle.

[...]

## Les nouvelles attitudes (liées au travail de groupe) :

- Accaparer des tâches sécurisantes

Certains élèves détestent les tâches ouvertes, n'aiment pas réfléchir, sont découragés à la simple idée de se poser des questions. Parmi plusieurs activités possibles, ils choisissent celles qui se rapprochent le plus du travail scolaire traditionnel, par exemple recopier un texte, classer des fiches, mettre en ordre des documents, chercher des mots ou des renseignements dans une liste, réaliser minutieusement les découpages ou les graphiques requis pour faire certains essais. Il y a toujours, dans des activités complexes et collectives, place pour des

tâches d'exécution relativement stéréotypées. Certains élèves se les attribuent systématiquement, ayant l'air de participer à une pédagogie nouvelle, reproduisant en réalité des conduites très conformistes.

- Organiser le travail des autres

Les tâches ouvertes et collectives permettent l'émergence d'un rôle nouveau, qui est d'organiser, de coordonner le travail des autres élèves. Dans une didactique traditionnelle, ce rôle est monopolisé par le maître. Dans une didactique nouvelle, il ne peut plus animer et coordonner seul toutes les tâches parallèles et, souvent, il ne le souhaite pas, pensant que le leadership est aussi formateur que toute autre tâche. Certains élèves, qui n'ont qu'un intérêt limité pour le programme, trouvent des satisfactions intellectuelles et relationnelles dans l'exercice d'un leadership dont ils prennent l'initiative ou qui leur est délégué par le maître ou par leurs camarades. Ils deviennent les porte-parole du groupe, ils organisent la discussion, ils rappellent les uns et les autres à leurs engagements.

- Disparaître dans les interstices

Dans n'importe quelle classe, certains élèves tentent de "passer entre les gouttes", d'échapper à certaines tâches, mais c'est assez difficile lorsque le maître donne systématiquement le même exercice à tout le monde. Lorsque les tâches se diversifient, lorsque le maître sollicite des initiatives, attend des propositions, il devient possible de ne rien proposer du tout! Encore faut-il le faire avec une certaine habileté : un élève qui, ouvertement, ne jouerait pas le jeu, qui montrerait qu'il n'a aucune envie d'inventer une histoire ou de trouver une démarche pour calculer l'aire d'un polygone, courrait le risque d'être rappelé à l'ordre et, éventuellement, de se voir assigner des tâches plus conventionnelles. Certains élèves sont assez subtils pour ne pas afficher leur manque d'intérêt ; ils feignent avec application de se creuser la tête désespérément. Mais si on les observe assez longtemps, on s'aperçoit qu'ils passent d'un groupe à l'autre, constamment sur le point de se mettre au travail, mais que vingt minutes plus tard, ils n'ont toujours rien fait et ne savent toujours pas ce qu'ils veulent faire. Le maître est souvent trop occupé par ceux qui s'investissent dans la tâche pour repérer rapidement les élèves habilement inactifs. Même lorsqu'il les surveille du coin de l'œil, il lui est difficile, dans une telle didactique, de leur imposer d'emblée un travail structuré, alors que la règle du jeu est de faire preuve d'initiative et de créativité.

- L'activisme désordonné

Au contraire des élèves qui ne font rien, d'autres sont en permanence occupés, on pourrait même dire hyperactifs. Mais si l'on regarde de près ce qu'ils font, on se rend compte que, souvent, ils s'engagent dans des tâches qui n'ont peu de rapport avec la situation définie par la maître, qui n'ont qu'une utilité limitée et dont personne ne se servira vraiment. Certains élèves vérifient fébrilement dans le dictionnaire des mots dont nul n'a besoin, font des calculs sans rapport avec le problème, mesurent, découpent, dessinent n'importe quoi sous prétexte de contribuer à la tâche commune. Cette agitation ne paraît guère source d'apprentissages, mais elle fait illusion.

- Faire cavalier seul

Les didactiques nouvelles permettent à certains élèves, individuellement ou à deux, de se détacher complètement du groupe et de s'inventer un curriculum et des objectifs particuliers, avec la bénédiction du maître. C'est évidemment un privilège réservé aux meilleurs élèves, qui peuvent alors, plutôt que de chercher à combattre l'ennui par diverses formes d'indiscipline, se distancer des tâches communes et trouver des activités à leur mesure. Si le maître tente de différencier son enseignement, une didactique nouvelle lui permet aussi, dans certaines limites, d'établir pour les élèves les plus faibles un régime de travail partiellement indépendant des activités du groupe, ce qui peut les aider à retrouver un intérêt, donc à recourir moins souvent aux stratégies défensives auxquelles les condamne le travail scolaire traditionnel.

### 2.1.3.3. La motivation

Nous aborderons ici les différentes approches pour définir la motivation, dans un cadre général dans un premier temps et ensuite dans le cadre scolaire.

#### 2.1.3.3.1. Approche générale

Dans le langage courant, la motivation est “ce qui motive, explique, justifie une action quelconque” (définition du Larousse). Les différentes conceptions de la motivation selon les auteurs rend difficile une définition précise du concept mais on peut tout de même constater que cette définition trouve souvent ses fondements grâce à une approche soit physiologique soit psychologique. En effet pour Joseph Nuttin (1996), “la motivation c’est l’aspect dynamique et directionnel du comportement.” Elle désigne “l’ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l’action, l’orientation, l’intensité et la persistance.” Il précise d’ailleurs dans *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* que “la motivation prend naissance lorsque l’individu est en situation de tension. Il perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle elle serait devenue satisfaisante”.

Joseph Nuttin distingue deux grands types de motivation :

- La motivation dite intrinsèque “dépend de l’individu lui-même. L’individu se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l’atteinte des objectifs qu’il s’est lui-même fixé.”
- La motivation dite extrinsèque est “provoquée par une force extérieure à l’apprenant, c’est-à-dire lorsqu’elle est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l’extérieur.”

La motivation intrinsèque s’impose comme étant la plus propice à favoriser un apprentissage efficace et à rendre les individus plus autonomes et responsables.

#### 2.1.3.3.2. Dans le cadre scolaire

Les enseignants définissent intuitivement la motivation comme “ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort” (Rolland Viau, 1997, p. 6). Cette définition

manque de précision car il est difficile de définir ce que l'on entend par "écouter attentivement" et "travailler fort". Rolland Viau (1994, p.6) précise donc que:

la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Cette définition est reprise par Bernard André (1998) dans son ouvrage *Motiver pour enseigner* et pour lui elle contient trois caractéristiques :

- c'est un état dynamique, parce que susceptible de varier dans le temps et au gré des matières étudiées,
- elle se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les activités qui lui sont proposées,
- elle dépend de la perception de l'élève, plus précisément de la manière dont il perçoit son environnement, plus directement l'école et ses buts.

Il est intéressant de constater que Bernard André établit un lien important entre la motivation et la perception qu'a l'élève de l'école. Cette idée rapproche fortement le concept de motivation et le sens que l'élève peut trouver dans les apprentissages. Cette idée est clairement défendue par Philippe Perrenoud (1993) qui trouve que la motivation

est un concept qui s'enracine avant tout en psychologie. Or les besoins, les désirs, les envies, les intérêts relèvent tout autant d'une approche anthropologique et sociologique, en termes d'appartenance à une communauté, à une culture, à une classe sociale, à une organisation, en termes aussi de stratégies d'acteurs, de rapports de pouvoir, de conformisme.

Il propose de parler "du sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires". Bernard André confirme cette idée en disant que motiver c'est "créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L'élève n'arrive pas "neutre" devant l'apprentissage." (p. 41). Il préconise d'ailleurs de "donner du sens à ses apprentissages en les finalisant autrement que par une motivation extrinsèque" (Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, 1997, p. 239).

On constate donc que l'on retrouve ici les notions de motivations intrinsèque et extrinsèque présentées par J. Nuttin. Ces définitions se retrouvent donc au niveau des élèves : certains élèves seraient motivés à travailler pour le plaisir d'apprendre (motivation intrinsèque), alors que d'autres seraient motivés par le résultat, par les notes (ou simplement

pour être tranquilles vis-à-vis des attentes familiales), ces motivations étant, bien entendu, extrinsèques.

## 2.2. Perception de l'enseignement, rapport au savoir

Pour Bautier et Rochex (1998, p. 34), le rapport au savoir est “rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère”, et donc se mobilise ou non pour les apprendre. Ainsi, pour Charlot (2001, p.5), la question du rapport au savoir se pose “lorsque l'on constate que certains individus, jeunes ou adultes, ont envie d'apprendre alors que d'autres ne manifestent pas cette envie”, lorsqu'il s'agit de comprendre quel sens cela a “d'aller à l'école, de travailler, d'apprendre” (Charlot, 1999, p. 7).

Du point de vue théorique (Charlot et al., 1992 ; Rochex, 1995 ; Bautier et Rochex, 1998), les recherches posent la question du sens en rupture aux autres sociologies de la reproduction et du handicap socioculturel pour lesquelles le sujet n'est pas central.

Se demander quels sont les mobiles de l'enfant qui travaille à l'école, c'est s'interroger sur le sens que l'école et le savoir présentent pour lui. Quel sens cela a-t-il pour un enfant d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre des choses ? Telle est notre question centrale. (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

Ces interrogations posent la questions du rapport qu'entretient l'élève avec l'école, à la fois en tant qu'institution (quel est son rôle, quelles sont les valeurs qu'elle véhicule) mais aussi en tant que pourvoyeur d'une connaissance, de savoirs ou de savoir-faire (quel est le rôle de ce que j'apprends, à quoi cela va me servir). Sans pour autant analyser la capacité de l'élève à adopter cette posture réflexive par rapport à l'enseignement il est intéressant d'essayer de comprendre ce que ressent l'enfant face à l'école. Dans son article “Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ?”, Jean-Yves Rochex met en lumière certaines caractéristiques du positionnement face à l'école d'élèves qui se trouvent dans une situation difficile qui “ne pensent leur scolarité que comme passage obligé “pour plus tard”.”

Ils considèrent leur scolarité comme

vide de contenus signifiants et d'exigences d'activité intellectuelle. Vécue en termes de niveau et de durée plutôt que d'activités et de contenus [...] L'importance accordée au relationnel et à

“l’ambiance” apparaît très souvent démesurée au détriment de la nécessaire distinction des rôles de la famille et de l’école.

Ces différentes réflexions mettent en avant le lien existant entre la perception de l’enseignement par l’élève et sa réussite scolaire comme nous avons pu la définir précédemment. Elles précisent également que la possibilité d’adopter cette posture réflexive face à l’école n’est pas uniquement intrinsèque à l’enfant lui-même mais est aussi liée à l’environnement de l’élève en dehors de l’école (principalement familial) et trouve aussi des fondements dans son histoire propre :

étudier le sens que les élèves donnent à leur expérience scolaire, c’est à dire à la fois aux contenus et apprentissages et à la part que la scolarisation prend dans leur histoire personnelle, permet de mieux comprendre les processus par lesquels les inégalités sociales se transforment en différences et inégalités scolaires au travers d’histoires individuelles.

Une grande majorité des difficultés des enfants vient de leur aptitude ou non à “construire une posture d’étude face à leur expérience quotidienne” (Jean-Yves Rochex : “les inégalités scolaires se construisent aussi dans la classe”), avoir un recul suffisant pour considérer le temps scolaire comme un temps particulier nécessitant une posture et une attitude particulière. Avoir une perception de l’enseignement permettant la maîtrise des codes de l’institution, avoir conscience des responsabilités liées à la posture d’élève et avoir une posture réflexive permettant de percevoir les buts de l’éducation à l’école permettraient donc à l’élève de profiter pleinement de ce que l’école peut lui apporter et donc d’être en réussite.

Au travers de nos différents entretiens, nous essaierons donc d’“apercevoir” ce genre d’attitude chez les élèves en les mettant en parallèle avec leur réussite scolaire et leur origine socioculturelle.

### 2.3. Origine socioculturelle

Depuis Bourdieu, il apparaît indéniable que la famille joue un rôle déterminant dans la « réussite scolaire » (concept large que nous avons évoqué précédemment) de l’enfant. Quels que soient les efforts fournis par l’ensemble du paysage éducatif français durant les dernières décennies, les enfants issus d’un milieu dit « favorisé » ont plus que jamais une probabilité plus élevée de réaliser une scolarité réussie que leurs camarades issus des milieux plus populaires.

Mais sans remettre en cause l'évidence même et le bon sens des thèses de Bourdieu sur l'importance du capital culturel transmis par la famille à l'enfant-élève, il apparaît primordial d'abandonner le cas général et les statistiques implacables pour aller disséquer le cas particulier et ainsi tenter de comprendre le fonctionnement des mécanismes invisibles qui permettent à certains élèves de contredire le déterminisme social et de réussir à l'école malgré leur situation socioculturelle défavorable (ou à d'autres élèves d'échouer alors qu'ils appartiennent aux milieux « favorisés » socioculturellement).

Les travaux de Bernard Lahire ont retenu toute notre attention parce qu'ils cherchent à expliquer pourquoi des enfants ayant des « origines socioculturelles » semblables, héritant d'un capital culturel a priori similaire, peuvent à l'arrivée devenir des élèves avec des niveaux d'adaptation scolaire très différents. En effet, il cherche à analyser et comprendre les différences internes aux milieux populaires susceptibles d'expliquer les écarts importants dans la scolarité des enfants, remettant ainsi en cause le caractère mécanique ou automatique de la transmission du capital culturel, ou plutôt de la construction du capital culturel, puisqu'il s'agit ici de familles ayant peu d'éléments à transmettre en terme d'habitus culturel.

Dans son étude monographique de 26 familles d'élèves de CE2 (*Tableaux de familles*, 1995), B. Lahire retient cinq nouveaux critères pour différencier les contextes familiaux a priori similaires si l'on s'en tient aux items classiques (profession et catégorie socioprofessionnelle, niveau de diplôme des parents, taille de la famille, ...) : les formes familiales de la culture écrite (thème qu'il avait développé dans son ouvrage *Culture écrite et inégalités scolaires*, 1993, autour de pratiques quotidiennes telles que la tenue d'agenda, l'usage de calendriers, l'écriture de listes de choses à faire, le classement des papiers,...), les conditions (cadre de vie ordonné ou désordonné, calme ou bruyant, clair ou obscur,...) et les dispositions économiques, l'ordre moral domestique (horaires réguliers, règles de vie strictes, univers domestique matériellement ordonné), les formes domestiques de l'autorité familiale et les modes familiaux d'investissement pédagogique.

Ainsi, l'on découvre qu'il suffit bien souvent d'un haut degré de vigilance de l'entourage familial (ou même d'un seul adulte, le plus souvent la mère) même si cet entourage n'exprime aucune intention pédagogique précise dans son attitude, même s'il est lui-même dépourvu du moindre capital scolaire et incapable d'apporter une aide effective. De la même manière, ce qui importe, ce n'est pas la pratique familiale de l'écrit, mais la place symbolique que l'on confère ou non à l'écriture et à la lecture dans la famille ; ce n'est pas le

patrimoine scolaire parental mais la reconnaissance au sein de la famille, collectivement ou par l'intermédiaire d'un seul de ses membres (grand frère ou grande sœur par exemple), de son importance et de ses exigences ; comme sont primordiales la place et les fonctions qu'on confère à l'enfant "lettré" et le statut qu'il acquiert. Et, paradoxe, les enfants de milieux populaires qui réussissent à l'école sont aussi en quelque sorte les "héritiers" d'un "capital" caractérisé par un ensemble de dispositions au sein de la famille : des manières d'être, un état d'esprit, une vision allant jusqu'à une surévaluation du savoir scolaire et de la chose écrite pourtant quelquefois absents. Une culture, en définitive, faite d'attentes et de représentations.

Dans un registre plus conventionnel, B.Lahire met en lumière l'importance de formes d'autorité parentale en harmonie avec les pédagogies scolaires d'aujourd'hui, fondées sur l'auto contrainte et l'autodiscipline. En définitive, en disséquant en profondeur les habitudes familiales, il met à mal le « mythe enseignant de la démission des parents » tout en démontrant l'importance de la place symbolique que la famille fait au travail scolaire ; c'est bien l'ensemble des valeurs de l'ethos familial que l'enfant incorpore qui doit être compatible avec l'école. Ainsi, aucun modèle familial ne semble être plus efficace qu'un autre pour constituer cet ethos, alors qu'au contraire c'est bien le contenu de la socialisation familiale qui est primordial : la manière dont elle organise un cadre d'exigences stable, un réseau de solidarité et d'attention autour de l'enfant lettré, lui assure une reconnaissance qui le valorise tout en donnant sens et sérieux à son effort.

## 3. Approche méthodologique

### 3.1. Méthodologie du recueil des données

#### 3.1.1. Entretien ou questionnaire ?

L'une des premières questions que nous avons eu à nous poser en débutant notre travail de recherche a été le choix du mode de recueil des données. Il existe quatre grands types de méthodes pour recueillir des informations en sciences humaines : la recherche documentaire, l'observation, le questionnaire, et l'entretien. Mais seuls le questionnaire et l'entretien sont des méthodes de production de données verbales, les plus à même selon nous de nous renseigner sur les questions que nous nous posons, dont les réponses sont particulièrement enfouies à l'intérieur même du système de pensée de l'élève, et dont il peut parfois n'avoir pas du tout pris conscience. C'est pourquoi nous n'avons rapidement envisagé que ces deux modes de fonctionnement : le questionnaire ou l'entretien ? La question restait entière, et dépendait de plusieurs facteurs : sur quelle taille d'échantillon souhaitions-nous travailler ? Quels obstacles devions-nous anticiper ?

La question du nombre de participants à notre enquête était double : souhaitions-nous tester les conclusions de Jean-Yves Rochex et de Bernard Lahire sur un ensemble relativement important d'élèves dans nos écoles et celles de nos collègues stagiaires du département, ou bien allions-nous cibler seulement une petite partie de nos propres élèves, pour lesquels nous disposions déjà d'éléments d'informations nous permettant par exemple de cibler spécifiquement les élèves en réussite scolaire pour mieux analyser leurs représentations de l'école et des apprentissages qui y sont dispensés ?

Mais c'est finalement une autre problématique qui nous fit opter pour l'entretien ; en effet, l'une des principales différences entre les deux modes de recueil des données est que le questionnaire produit une opinion en réaction à une question, alors que l'entretien fait produire un discours beaucoup plus complexe. Ainsi, d'après Blanchet et Gotman l'entretien s'impose « chaque fois que l'on ignore le monde de référence, ou que l'on ne veut pas décider a priori du système de cohérence interne des informations recherchées ». D'autre part, le

questionnaire suppose que l'on dispose « d'attitudes échelonnables, alors que l'entretien ne préjuge ni d'une hiérarchie ni du caractère discontinu des domaines d'action » (2010, page 11). Et c'est en effet cette caractéristique de différenciation a posteriori des schémas de pensée qui nous a spécifiquement conduits à choisir l'entretien comme mode de recueil des données pour notre travail de recherche.

Nous allons à présent revenir rapidement sur les spécificités intrinsèques de l'entretien, afin de présenter les avantages pour les chercheurs novices que nous sommes, mais aussi les écueils à éviter dans la mise en œuvre de ce difficile exercice.

### 3.1.2. Spécificités de l'entretien

Qu'elle ait pour objectif ultime une analyse clairement quantitative sur un échantillon d'un grand nombre de personnes (entretiens à usage exploratoire), ou qu'elle ait une vocation purement qualitative sur un échantillon des plus restreint (entretiens à usage principal), toute enquête dans le domaine des sciences sociales passe aujourd'hui par une phase plus ou moins développée de recueil des données par l'intermédiaire d'entretiens.

La difficulté pour l'enquêteur inexpérimenté réside donc dans le choix du type d'entretien et dans sa conduite, sachant que tout enquêteur chevronné aura acquis son savoir-faire sur le tas, en pratiquant un véritable métier : il s'agit pour l'enquêteur de minimiser autant que faire se peut l'impact de sa position sur l'information recueillie auprès des personnes interviewées.

Historiquement, l'entretien ne s'est imposé que tardivement dans le domaine des sciences sociales, si l'on excepte l'école de Chicago et ses prédécesseurs ; le perfectionnement des méthodes quantitatives entraîna pendant longtemps une vision très restreinte du concept d'interview. Celui-ci désignait alors le plus souvent un questionnaire où les questions étaient très majoritairement fermées, ceci afin d'éliminer le plus possible les « biais » impliqués par le mode d'administration et la subjectivité des enquêteurs (Blanchet et Gotman, 2007, page 14).

Ce sont donc les sociologues de la seconde moitié du vingtième siècle qui vont consacrer la méthode de l'entretien, éloignant leur science de l'objectif d'extraction de

données telle qu'on peut le rencontrer dans les sciences physiques. Il s'agit désormais d'accepter l'entretien en tant qu'objet à part entière de l'étude sociologique, étant par essence même une « situation sociale de rencontre et d'échange, et non pas un simple prélèvement d'information » (Blanchet et Gotman, 2007).

La standardisation parfaite du recueil des données étant difficile à obtenir dans le cadre d'un entretien, il convient alors de maximiser les avantages de cette situation particulière. Toujours selon Blanchet et Gotman, l'entretien n'est « ni une manipulation technique, ni une rencontre comme une autre » et s'apparente alors plus à un parcours duquel « l'intervieweur dresse la carte au fur et à mesure de ses déplacements », en opposition à la situation du « questionneur [qui] avance sur un terrain entièrement balisé » (2007, p.18). Et c'est bien cette démarche participative qui va nous permettre d'avancer rapidement, sans perdre un temps précieux dans l'élaboration d'un questionnaire exhaustif où chaque réponse doit être anticipée, provoquée, codable, et décodable (ces phases préparatoires étant bien entendu primordiales dans le cadre d'un questionnaire administré à grande échelle).

Une fois retenu l'entretien comme mode de recueil de données pour notre étude, il restait encore à définir quel type d'entretiens nous allions conduire. L'oxymore de Bourdieu, qualifiant l'entretien d' « improvisation réglée » nous ayant mis en garde sur une trop grande flexibilité dans la mise en place de cette situation particulière de recueil des données, il convenait de nous interroger encore sur plusieurs éléments pratiques : quelles seraient les modalités d'organisation de ces entretiens et quelle serait la meilleure attitude à adopter lors de leur conduite pour nous permettre d'obtenir les réponses les plus fournies, les plus intéressantes, et les moins biaisées à analyser ? Et enfin, sur quelle taille d'échantillon allions-nous travailler ?

### 3.1.3. Quel type d'entretien choisir ?

Entretien directif, entretien semi-directif, entretien non directif, entretien compréhensif, entretien individuel, entretien collectif, récit de vie... La palette à la disposition de l'apprenti chercheur en sciences sociales semble bien large. Mais un examen plus approfondi nous a rapidement permis de faire un choix adapté – nous a-t-il semblé – à nos besoins.

Si l'enquête quantitative permet de recueillir des données fournissant des descriptions statistiques fiables de phénomènes collectifs constitués par l'agrégation de comportements, d'attitudes, ou d'opinions individuelles, en revanche, les enquêtes ethnosociologiques, et parmi elles le récit de vie, permettent une description en profondeur (*thick description*, Clifford Geertz, 1973) de l'objet social. Selon Bertaux, le danger est alors pour le chercheur d'accorder une trop grande importance à certaines hypothèses issues des théories existantes, et de vouloir inconsciemment les voir s'appliquer (inconvenient de la démarche hypothético-déductive). Tout l'intérêt du récit de vie consiste donc à donner abondamment la parole (entretien « non directif » ou « libre ») à quelques individus seulement afin de développer une fonction de « contre-généralisation » capable de remettre en cause les représentations de sens commun et les généralisations abusives (Daniel Bertaux, 2010, page 23).

Plus précisément, cette démarche « ethnosociologique » consiste à enquêter sur le terrain sans hypothèse construite à l'avance. Le but de l'enquête n'est alors pas tant de vérifier des hypothèses posées a priori, mais de comprendre le fonctionnement interne de l'objet social étudié.

En résumé, le récit de vie est particulièrement adapté pour des recherches portant sur des « trajectoires sociales » ou encore des « mondes sociaux » comme par exemple « la réussite sociale », « la chute sociale », « comment devient-on homme ou femme politique », « comment devient-on SDF », etc... (D. Bertaux, 2010, page 18). Ainsi, il aurait pu être envisagé si notre objet d'étude avait été la compréhension des mécanismes de la réussite scolaire à travers l'analyse de parcours d'étudiants en Master 2 issus de classes sociales défavorisées. Cependant notre problématique et surtout le public que nous souhaitons étudier (des élèves de CE2 et de CM2) ne nous ont pas permis de recourir à ce type de recueil de données.

L'entretien directif générant par ailleurs trop souvent des réponses de surface et stéréotypées, surtout avec un public d'enfants de 8 à 11 ans, c'est donc l'entretien semi-directif qui a retenu toute notre attention. Ni entièrement ouvert, ni entièrement fermé, sa trame repose sur des thèmes et des questions ouvertes établis par l'intervieweur, auxquels il souhaite que l'interviewé réponde. Mais toute la flexibilité du dispositif réside dans la façon dont

l'intervieweur mène l'entretien : l'ordre des questions et leur formulation importent peu, ce qui compte c'est la profondeur du corpus des réponses obtenues.

Il existe alors deux tendances dans la conduite d'entretien : la première consiste à tenter de gommer toute influence de l'intervieweur sur l'interviewé, en positionnant l'intervieweur comme une personne ne montrant pas ses sentiments ou ses opinions. Selon Kaufman (L'entretien compréhensif, 2011) :

la retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses. (...) Le matériau aseptisé recueilli de cette façon est idéal pour une analyse de contenu elle-même impersonnelle, où le chercheur tente de réduire autant que possible ses propres interprétations. (2011, p.18)

La seconde tendance consiste au contraire à proposer des questions provoquant un engagement de l'enquêté. Cependant, il convient de souligner que la phase d'analyse du contenu mettra alors l'accent sur l'interprétation du matériau, qui devient ainsi un élément décisif et non une étape à éviter. C'est dans cette seconde tendance que s'inscrit l'entretien compréhensif, que nous avons finalement retenu pour notre mode de recueil des données.

Le qualificatif « compréhensif » est à interpréter ici « au sens wébérien le plus strict, c'est-à-dire quand l'intropathie n'est qu'un instrument visant l'explication, et non un but en soi ou une compréhension intuitive qui se suffirait à elle-même » (J.C. Kaufman, 2011, page 11).

Enfin, il restait à définir le nombre de participants à ces entretiens : individuels, ou collectifs ? Si collectifs, combien de participants ?

Nous nous sommes alors tournés vers l'entretien collectif car il a pour avantage de faciliter le recueil de la parole individuelle, en permettant de multiplier le nombre d'enquêtés et d'élargir l'éventail des réponses recueillies, et par là-même de faire gagner du temps au chercheur. En effet, par cette méthode, les individus inhibés dans leur parole sont bien souvent entraînés par un participant plus enclin à partager ses pensées, plus « bavard », autant par mimétisme que grâce au travail de « remémoration » (S.Duchesne et F. Haegel, L'entretien collectif, 2008) : l'échange des souvenirs et des perceptions de certains participants agit comme un déclencheur pour d'autres.

La dimension collective et les interactions entre participants (détournant l'entretien du thème discuté) représentent alors le principal inconvénient de la méthode ; il incombera donc à l'enquêteur-animateur du groupe de réduire ces échanges parasites.

## 3.2. Présentation de la méthodologie mise en œuvre

### 3.2.1. La constitution des groupes d'entretiens

Pour mener à bien nos entretiens compréhensifs, et compte tenu des éléments décrits ci-avant, nous avons décidé de limiter les groupes à trois ou quatre participants au maximum. En outre, nous avons choisi de constituer des groupes dits « naturels » c'est-à-dire composés d'individus qui se connaissent (issus de la même classe), en conduisant les entretiens de manière à obtenir un type de conversation le plus spontané possible, tout en conservant bien entendu en tête notre trame de questions pour lesquelles nous souhaitions des réponses (voir page suivante).

En effet, certains praticiens préconisent pour l'entretien collectif une mise en œuvre de situations « construites » et « artificielles », se rapprochant d'observations recueillies en « laboratoire », afin d'opérer une véritable coupure entre l'individu et les milieux sociaux et institutionnels auxquels il appartient (S. Duchesne et F. Haegel, 2010, page 22). Malheureusement, nos moyens en terme de temps et d'infrastructure (il aurait alors fallu réunir des enfants de différentes écoles dans un lieu neutre) ne nous ont pas permis de procéder de la sorte.

Cependant, afin d'obtenir le meilleur corpus de réponses possible, nous avons tenté de prendre en compte l'environnement spatial et matériel : d'après Blanchet et Gotman (1992)<sup>1</sup>, la construction discursive varie fortement selon le contexte dans lequel ils sont interviewés. L'analyse des transcriptions d'interviews d'enfants réalisés dans trois espaces différents à savoir la classe, le cabinet médical, et la cour de récréation ont démontré que c'était dans cette dernière que les enfants étaient les plus prolixes, avec des phrases plus longues, des

---

<sup>1</sup> Etude citée dans Blanchet A. et Gotman A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin. Pages 69-70.

propositions s'enchaînant les unes aux autres par de nombreux joncteurs, et des thèmes plus orientés sur l'aspect ludique de leurs apprentissages.

C'est pourquoi nous avons réalisé nos entretiens dans la cour de nos écoles respectives, avec des groupes de trois ou quatre enfants issus des mêmes classes. Nous avons décidé de subdiviser les groupes en «bons élèves» et «mauvais élèves » (suivant les critères explicités dans la première partie de ce mémoire), et ce pour chacune des classes ; ainsi, nous avons constitué deux groupes pour les CM2, et deux groupes pour les CE2. Au total, ce sont donc six élèves de CM2 et huit élèves de CE2 qui ont participé aux entretiens collectifs.

Cet échantillon peut paraître à première vue modeste, mais il est adapté à notre capacité de recherche, compte tenu du peu de temps qui nous était imparti pour réaliser cette enquête, en retranscrire puis ordonner les données obtenues, et enfin les analyser. Enfin, sachant que la généralisation des résultats serait de toute façon compromise de par la typologie qualitative de notre enquête, un nombre de participants plus élevé (vingt ou trente) n'aurait pas donné plus de légitimité à nos résultats sachant que l'échantillon ne pouvait pas être totalement représentatif de la population scolaire française.

En effet, le choix des élèves répondait à deux critères : ils ne devaient pas être des archétypes des bons élèves issus de catégories socioprofessionnelles obtenant généralement de bons résultats à l'école, ni des élèves en échec total en raison de leurs difficultés cognitives ou comportementales.

Il convient de revenir rapidement sur notre décision de séparer les « bons élèves » des « mauvais » lors de la constitution des groupes : les bons élèves étant plus à l'aise pour prendre la parole en public sur des thèmes liés à l'école ou aux apprentissages, nos premiers essais d'entretiens avec des groupes hétérogènes ont donné des résultats complètement faussés, avec des réponses fortement similaires pour la totalité des élèves présents; en effet, l'intervieweur étant identifié comme le professeur, la recherche des “bonnes réponses” était flagrante, quand bien même il s'agissait de réaliser une enquête sur l'école en général, et non une évaluation trimestrielle. C'est pourquoi nous n'avons pas souhaité conservé ces premiers entretiens, et qu'une nouvelle série d'entretiens a été réalisée avec des groupes composés d'élèves de niveaux similaires.

### 3.2.2. La trame des questions et la conduite de l'entretien

Notre « grille d'entretien », ou plutôt la trame sur laquelle nous comptons nous appuyer lors de la conduite de cette « conversation spontanée autour du thème de l'école », nous a été inspirée par deux documents. Le premier est intitulé « Aide aux élèves dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) » (émis par l'Académie de Montpellier, DSDEN de l'Hérault en 2013, mais non publié), et le second est la présentation de l'enquête déjà citée (Blanchet et Blanchet, 1992).

Le premier document préconise la réalisation d'un entretien préalable à la mise en place d'un programme personnalisé pour les « APC », et donne ainsi de nombreux conseils quant à la conduite de cet entretien. Ainsi, sur l'école et le travail scolaire en général, une série de questions est proposée (pages 13 et 14):

Quelles questions poser ?

Les questions générales de départ servent d'introduction avant d'aborder les questions centrales de rapport à l'apprentissage.

· Sur l'école et le travail scolaire en général

Comment te sens-tu à l'école ? Est-ce que cela change ou est-ce toujours pareil ?

Est-ce que tu aimes aller à l'école ?

A quoi sert l'école pour toi ?

Qu'est-ce qui te plaît le plus à l'école ?

Qu'est-ce que tu aimes le plus faire ?

Qu'est-ce que tu préfères apprendre à l'école ?

Qu'est-ce qui te plaît le moins à l'école ?

Quelles sont les matières où tu réussis le mieux ?

Et parmi les différentes matières (les citer) ? Et le sport ? Les éventuels ateliers ?

Quels sont les moments dans la journée de la classe ou dans l'année que tu aimes particulièrement ?

Quels sont ceux que tu aimes le moins ?

Et en récréation, à quoi joues-tu ? Toujours avec les mêmes camarades ?

As-tu des copains dans la classe ?

Dans d'autres classes ?

Après l'école, comment se passe le travail à faire à la maison ?

Pratiques-tu un sport ou une autre activité après l'école ?

A l'école, qu'est-ce qui est facile pour toi ?

Qu'est-ce que tu réussis ?

Où fais-tu des progrès ?

Qu'est-ce qui est difficile ?

Qu'est-ce qui te fait le plus progresser ?

Sans en reprendre la totalité de ses items (voir la trame définitive retenue et complétée en annexe), nous nous sommes donc appuyés sur ce document qui propose selon nous une couverture globale intéressante de l'école sous ses différents aspects.

Dans un registre beaucoup plus ouvert, les « consignes » (et non « questions ») présentées par le deuxième document cité nous ont permis de trouver la formulation adéquate pour aborder les thèmes que nous souhaitions évoquer :

première consigne = j'aimerais que tu me dises ce que c'est pour toi l'école  
relances : et puis ? Oui, et puis, quoi encore, qu'est-ce qu'on peut dire encore sur ... (le thème),  
quelles idées tu as encore sur .....(le thème)  
deuxième consigne : maintenant j'aimerais que tu me parles des amis à l'école ;  
troisième consigne : maintenant j'aimerais que tu me parles du travail à l'école.<sup>2</sup>

Ainsi, nous avons pu démarrer les entretiens en posant des questions faciles du type « qu'est-ce que tu aimes le plus à l'école ? » ou « qu'est-ce qui te plaît le moins ? », sans oublier les questions sur les camarades, la cour de récréation, ou les activités périscolaires pour ensuite aborder les questions du travail en classe, à la maison, les évaluations, et ce que représente l'école, le maître ou la maîtresse pour l'enfant. La question était essentiellement de savoir si les participants considéraient l'école comme un devoir, un passage obligé (voire même une « obligation légale ») dans leur vie pour pouvoir accéder par exemple à « un bon métier » ou de « bonnes études », ou bien s'ils en tiraient dès à présent un plaisir lié à la découverte de nouvelles notions et de nouveaux apprentissages.

C'est précisément ce que nous allons maintenant aborder dans le chapitre suivant avec la présentation et l'analyse de nos résultats.

---

<sup>2</sup> Blanchet A. et Gotman A. (2007). Pages 69-70.

## 4. Analyse des entretiens

Analyse des entretiens pour les élèves de CM2 et de CE2.

### 4.1. Constitution des groupes

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre présentant notre méthodologie, les entretiens avec les élèves de CM2 ont été réalisés dans la cour de l'école, au sein de deux groupes de trois élèves, l'un regroupant des élèves que l'on pourrait qualifier de « bons » au sens que l'on a défini dans notre première partie (c'est à dire répondant à des critères plus ou moins objectifs d'obtention de bons résultats scolaires, d'attitude en classe, et de motivation vis-à-vis des efforts demandés par l'institution pour le bon accomplissement des différentes obligations du métier d'élève), l'autre réunissant plutôt les « mauvais » élèves, en prenant soin d'écartier toutefois les élèves en grande difficulté de par leur comportement ou leurs lacunes cognitives.

Les entretiens concernant les CE2 se sont déroulés dans deux endroits différents, une fois dans l'atelier de la classe et l'autre fois dans la salle informatique. Les deux fois nous étions assis par terre dans un but de dédramatiser l'exercice et pour casser la position dominante de l'adulte et tenter de libérer au maximum la parole.

Comme pour les CM2, il y a ici deux groupes de niveaux scolaires différents : un groupe d'élèves plutôt en réussite et un autre qui rencontre plus de difficultés.

Présentation des groupes :

Pour les CM2 :

Groupe des « bons élèves » (que nous appellerons le premier groupe):

I. (garçon) : père informaticien à l'usine Perrier – mère assistante maternelle à domicile

S. (fille) : père gérant d'une entreprise de livraison de colis – mère au foyer

A. (garçon): père facteur, et mère employée dans les assurances

Groupe des « mauvais élèves » (que nous appellerons le deuxième groupe):

F. (garçon) : père patron d'une entreprise de maçonnerie – mère au foyer

S. (garçon) : les deux parents travaillent (« la mère de 8h jusqu'à 14h, et le père de 14h à 23h » ; mère auxiliaire ambulancière – père ouvrier)

L. (fille, vit avec sa mère) : père maçon - mère au foyer.

Pour les CE2 :

Groupe des “bons élèves” (que nous appellerons le troisième groupe) :

A. (fille) : mère documentaliste et père sapeur-pompier

J. (fille) : mère responsable qualité dans l'industrie et père commercial

F. (garçon) : mère infirmière et père infirmier (parents séparés)

L. (garçon) : mère sage-femme et père agent territorial SDIS

Groupe des “élèves en difficultés” (que nous appellerons le quatrième groupe) :

S. (garçon) : mère salariée et père chef d'entreprise dans le bâtiment

J. (garçon) : mère sans emploi et père maçon

L. (fille) : mère sans emploi et père chauffeur de taxi

D. (garçon) : mère adjointe technique et père directeur commercial (parents séparés)

## 4.2. Origines socioculturelles des élèves

### Concernant les CM2 :

Les origines socioculturelles des élèves étaient relativement homogènes, même si nous n'avons pas pu valider finement des éléments tels que l'obtention de diplômes, la maîtrise plus ou moins grande de l'écrit par les parents ou le niveau scolaire des autres éléments de la fratrie. Sur les six élèves participants, quatre d'entre eux étaient d'origine nord africaine, mais il nous a semblé délicat d'insister sur cet aspect et d'enquêter sur la date d'installation de la famille sur le territoire français, il nous sera donc impossible de déterminer s'il s'agissait d'enfants issus de la deuxième, troisième, voire même quatrième génération d'immigrés.

Quatre d'entre eux présentaient des structures familiales où le père travaillait et la mère était femme au foyer (dont un cas où la mère travaillait à domicile comme assistante maternelle) ; dans un cas seulement les deux parents travaillaient comme employés (la mère

de 8h à 14h, le père de 14h à 20h), et enfin dans un autre cas, les parents étaient tout deux salariés, mais séparés (père facteur et mère dans les assurances). Il est à noter que dans deux cas, les pères sont présentés comme « patrons » : l'un dans une petite entreprise de maçonnerie, l'autre dans le transport logistique ; les autres ayant pour statut celui d'employé.

Ainsi, sans pouvoir réellement accéder aux niveaux de revenus des familles concernées, nous avons déjà pu observer une tendance significative : à CSP similaires, ce sont toutefois les élèves dont les parents travaillent essentiellement dans le secteur tertiaire qui constituaient notre échantillon de bons élèves (parents informaticien, facteur, gérant dans la livraison de colis, employée dans les assurances), par opposition au second groupe d'élèves, dont les pères étaient essentiellement impliqués dans le secteur de la construction (maçonnerie) ou ouvrier. Cette remarque semble donc corroborer la thèse de Bernard Lahire pour qui la culture écrite familiale au sens large est essentielle dans la transmission du capital culturel : au-delà même des diplômes et de l'accès à la littérature, on peut facilement imaginer la différence de l'importance de l'écrit dans la vie quotidienne d'un patron d'une entreprise familiale de maçonnerie comparée à son utilisation pour un gérant d'une petite entreprise de livraison de colis, un facteur, ou une employée dans les assurances.

#### Concernant les CE2 :

Il y a ici, contrairement aux CM2, une certaine hétérogénéité concernant les origines socioculturelles des élèves interrogés. On notera que 3 élèves sont d'origines étrangères (les 3 sont dans le groupe des élèves en difficultés) mais surtout sur ces 3 élèves, il y a un élève dont les deux parents ont des grosses difficultés avec la langue française (J.) et un autre dont un des deux parents est aussi en difficulté avec le français (S.).

Par contre on constate un clivage important concernant les activités professionnelles des parents. En effet, concernant le groupe considéré comme "bon", aucun des parents n'est sans emploi (contre deux dans l'autre groupe), on trouve deux cadres (un dans l'autre groupe mais séparée de la mère avec qui vit l'élève), 3 professions médicales (zéro dans l'autre groupe) et une mère dans l'enseignement. On trouvera par contre 3 activités d'artisanat dans le groupe des élèves en difficultés (deux dans le bâtiment et un taxi).

Les structures familiales sont assez similaires avec uniquement un couple séparé dans chaque groupe.

Sans pour autant avoir tous les détails de la place de l'écrit dans les familles, on peut tout de même dans ce cas aussi se rapprocher de la thèse de Bernard Lahire en estimant qu'il peut y avoir une différence de place de l'écrit au sein d'une famille dont la mère est documentaliste et le père sapeur-pompier par rapport à une famille dont la mère est sans emploi et le père maçon. Nous sommes bien sûr conscient du raccourci pris ici mais, tout en restant au stade des suppositions, on note tout de même que la présence du livre dans la famille n'est évoqué que dans le groupe des "bons" (en lien avec la limitation de l'exposition aux écrans) :

**M : Qu'est ce qui vous motive, qu'est ce qui vous fait progresser ?**

A : Moi c'est de travailler un peu tous les jours et de faire pas beaucoup d'écrans et aussi c'est de progresser, de savoir de plus en plus de choses, de faire petit à petit les choses et après ça rentre dans ma tête... moi c'est un peu facile... enfin moi ça rentre facilement

F : Moi euh moi de faire un peu plus de devoirs que quand tu en donnes ou quand la maîtresse en donne de lire un peu plus, ma mère m'achète des livres de 100 ou 200 pages et comme ça je mémorise les mots qu'il y a dedans et je fais moins de fautes

**M : D'accord**

L : Moi un peu comme A

**M : D'accord**

J : Et moi euh... moi aussi je lis beaucoup, je lis un peu tous les jours et je fais un peu plus de devoirs

A : Moi aussi je lis tous les jours, là je suis en train de lire un livre de 700 ou 800 pages, j'en ai lu déjà deux de 300 pages, j'adore lire

**M : C'est très bien**

A : Parce que ma mère est documentaliste, j'ai beaucoup de livres à disposition

### 4.3. Socialisation et rapport aux savoirs

#### Concernant les CM2 :

Nous avons choisi d'engager les entretiens en posant une question très générale, qui permettrait aux élèves d'aborder le sujet de l'école relativement librement : « qu'est-ce que vous aimez le plus, et ce que vous aimez le moins à l'école ».

Dans le premier groupe, les réponses se sont tout d'abord orientées vers la fonction de socialisation de l'école (se faire de nouveaux amis ou avoir des problèmes avec certains élèves dans la cour de récréation) :

S. : Ben, j'aime tout, je vois pas le truc que j'aime pas. J'aime tout.

**M. : Qu'est-ce que tu aimes ?**

S. : Ben moi, le truc que j'aime bien à l'école, c'est ... déjà on se fait de nouveaux amis... et on apprend beaucoup de choses. C'est qu'on apprend beaucoup de choses et qu'on se fait de nouveaux amis.

**M. : D'accord.**

A. : Je peux dire un truc ? Toi t'aimes pas des choses parce que souvent les garçons ils viennent pas te chercher, c'est pour ça ; mais nous en tant que garçons, souvent il y a d'autres garçons qui viennent te chercher. Vous, non, parce que ... comment dire ?

S. : Nous on cherche, mais on frappe pas ! On cherche en rigolant !

A. : Ouais.

S. : Ouais, c'est vrai, c'est vrai, parfois y a des garçons qui embêtent les filles donc... Je pense que c'est le seul point négatif dans l'école : c'est que les garçons ils viennent tout le temps pratiquement, des fois ils viennent embêter les filles, je sais pas, ça dépend des fois, pour eux c'est jouer, pour nous c'est des fois embêter. Voilà.

Puis, les élèves ont abordé la question des activités périscolaires (TAP), et en particulier des activités sportives :

I. : Moi j'aime bien le foot.

**M. : Tu aimes bien le foot ? A l'école, ou le foot en général ?**

I. : A l'école, tout.

A. : Et ce qui est bien aussi c'est qu'à la cantine on peut le faire le foot, et avec un ballon en cuir, à la cantine ils proposent des activités aussi, c'est ça qui est bien... Parce que la maîtresse elle nous disait, dans d'autres écoles ils le font pas, ça, les activités à la cantine.

S. : Le TAP aussi c'est pas mal... Moi j'aime juste le TAP ; après, l'étude surveillée c'est pas très bien. Moi, j'aime pas l'étude surveillée.

**M. : Pourquoi ?**

S. : Ben, je préfère mieux les TAP parce qu'il y a des animateurs qui proposent plein de jeux, on peut choisir déjà le jeu qu'on veut et ...

A. : ... aussi, il y a des sports, il y a des sports qu'on connaît pas.

S. : Ouais, c'est vrai !

A. : Il y a des tambourins, même si le tambourin on l'a fait l'année dernière, mais sinon on connaissait pas.

Enfin, les domaines disciplinaires sont apparus :

**M. : Et alors, sinon, quelles sont les matières que vous aimez ou que vous n'aimez pas ?**

S. : Le français j'adore.

I. : Moi j'aime pas l'histoire.

S. : T'aimes pas l'histoire ? T'es grave, toi !

A. : Mathématiques : j'adore.

I. : Moi je préfère les mathématiques. Mathématiques et français.

A. : Moi suivant la ... cette année, je sais pas si vous le savez, mais, en sciences .... d'habitude j'aime la science, mais là, franchement ! Ce qu'on a fait et ce qu'on va faire, franchement...

S. : Oui, c'est vrai, la science en ce moment ...

**M. : C'est dur ?**

S. : Déjà, de une, c'est dur, et ...

A. : On a fait la Lune, et là on va faire la reproduction humaine, alors c'est encore pire ...

S. : En ce moment les notes en sciences elles baissent ! Si la science elle pouvait pas exister, ça serait bien !

Les mêmes questions ont entraîné des réponses bien différentes dans le groupe 2, où les domaines disciplinaires sont apparus dès le début, avec en premier lieu des appréciations négatives : on sait surtout ce qu'on n'aime pas, même si on a du mal à expliquer pourquoi <sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> La récurrence de la réponse « géométrie » venant peut-être simplement du fait que les élèves sont venus participer à l'entretien alors qu'ils étaient au beau milieu d'une séance de géométrie...

L. : Moi, j'aime pas travailler. Enfin, ça dépend sur quoi.  
**M. : ça dépend des matières, tu veux dire ? Il y a des matières que tu préfères ?**  
L. : Oui, la géométrie.  
**M. : Pourquoi ?**  
L. : Je sais pas ; j'aime bien.  
F. : Parce qu'on fait des formes.  
**M. : Toi aussi, tu aimes bien la géométrie ?**  
F. : Moi j'aime pas les maths.  
S. : Moi j'aime pas l'école, parce que ça dure trop longtemps par rapport à la récré. Et je m'ennuie des fois.  
**M. : Des fois, c'est à dire ? Il y a des moments de la journée, ou des matières où tu t'ennuies plus que d'autres ?**  
F. : Que je m'ennuie plus, je sais pas, mais il y en a que j'aime moins que d'autres.  
**M. : Lesquelles ?**  
F. : ça dépend : les maths des fois j'aime bien, des fois j'aime pas.  
**M. : Quand est-ce que tu n'aimes pas ?**  
F. : En fait c'est comme les maths géométrie, des trucs comme ça ; géographie....  
**M. : Pourquoi tu n'aimes pas ?**  
F. : Je sais pas ; j'y arrive pas trop.  
**M. : Et toi ?**  
S. : Moi c'est les maths, et la géométrie.  
F. : Pourquoi ?  
S. : Parce que j'aime pas les calculs, j'aime pas la géométrie, parce que ... enfin, j'y arrive pas trop.

Les matières appréciées ne sont abordées qu'après une relance de l'enquêteur ; on remarquera d'ailleurs que les réponses sont bien plus brèves et moins argumentées en comparaison avec le premier groupe, et que le nombre d'interventions de l'enquêteur est deux fois plus élevés que pour le premier groupe dans ce début d'entretien. Mais là encore, les élèves ne savent pas expliquer pourquoi ils aiment la matière, et lient directement leurs préférences avec leur réussite.

**M. : Et qu'est-ce que tu préfères ?**  
S. : Avoir des bonnes notes.  
F. : Moi aussi, avoir des bonnes notes et aussi le français.  
**M. : Le français, d'accord ; et pourquoi ?**  
F. : Je sais pas pourquoi j'aime.

Cette attitude vis-à-vis de la matière où l'élève est en réussite nous semble somme toute logique, et se rapproche de celle de l'élève S. du groupe 1, qui souhaite voir disparaître les sciences sous prétexte que les « notes baissent » (voir page précédente). Cependant, il apparaît clair que les « bons élèves » ont plus de facilité dans leurs réponses, car ayant des bons résultats dans plusieurs matières, leur réponse concernant leur matière préférée semble plus sincère.

L'analyse des réponses à travers le prisme des activités périscolaires ou des activités sportives nous permet d'entrevoir une attitude radicalement opposée vis-à-vis des nouveaux savoirs. En effet, si nous avons déjà vu que les élèves du groupe 1 apprécient la découverte de nouvelles activités proposées par les animateurs des « T.A.P », en revanche les élèves du groupe 2 sont très critiques et se plaignent de ne pas « faire ce qu'ils veulent et aiment » :

**M. : Bon, alors parlez-moi un peu des récréations .... Qu'est-ce que vous faites, comment ça se passe ? Pareil pour les TAP, la cantine : tous les temps où vous n'êtes pas dans la classe.**

F. : Les TAP j'aime pas parce que j'aime pas les animateurs. On fait pas les trucs qu'on veut.

S. : Oui, on fait pas les trucs qu'on aime bien. Alors qu'à la cantine on fait ce qu'on veut !

**M. : Et qu'est-ce que vous faites alors ?**

S. : Tout ! Foot, tout ce qu'on veut !

F. : On fait foot, on joue dans la cour en fait ; si on demande quelque chose, on nous le ramène à la salle...

L. : Moi j'aime pas parce que dès que je demande quelque chose, il veut pas ! Il veut tout le temps faire foot !

**M. : Qui « il » ?**

L. : L'animateur.

S. : Oui, mais c'est n'importe quoi !

L. : Vous courez partout sur le terrain !

S. : Depuis le CP, ils ont programmé le foot et ...

L. : Oui, mais ils pourraient changer, hein !

S. : Et tu veux faire quoi, toi ?

L. : Ben, je sais pas.

F. : Corde à sauter !

S. : Ben, tu peux faire corde à sauter : tu vas dans la cour, tu prends une corde à sauter, et puis voilà ! Et aux TAP, des fois ils font des obstacles et nous on n'a pas envie de le faire, mais on doit le faire quand même ; même si on n'aime pas, on doit le faire. Par exemple notre animateur il fait danse avec des filles, ben nous on doit faire pareil.

**M. : Et tu n'aimes pas ? Pourquoi ?**

S. : Non ! Parce que c'est pour les filles !

**M. : Ah bon ?!**

F. : ça dépend.

S. : Non, mais c'est pas danse euh, c'est vraiment danse classique, genre battle...

**M. : Battle ? C'est quoi ça ?**

L. : Il y en a un qui danse, et l'autre aussi, et il faut voir lequel danse le mieux.

**M. : Ah ! D'accord ; vous apprenez ça ? Des « battle » de danse classique ?**

S. : Non, on peut faire ce qu'on veut ! Break dance ....

**M. : Ah, donc vous faites les mouvements que vous voulez, mais qui c'est qui vote après ?**

S. : Ben, c'est l'animateur.

Comme pour les domaines disciplinaires, les explications concernant les activités nouvelles appréciées restent très évasives et surtout très concises :

**M. : D'accord. Et à part le foot, qu'est-ce que vous aimeriez faire comme activité ?**

F. : Théâtre on aime bien.

**M. : Qu'est-ce que vous faites en théâtre ?**

F. : Par exemple il y a deux chaises, il y a trois personnes, et on fait du théâtre.

(...)

**M. : (...) Vous aimez bien l'allemand ?**

L. : Ah, non !

**M. : Pourquoi ?**

L. : Je comprends rien, et j'arrive pas à parler.

**M. : Ah, oui, mais c'est normal, c'est une langue différente, on ne peut pas parler tout de suite ! Et vous apprenez quelque chose ?**

L. : Non.

Ainsi, même si l'on peut expliquer ces différences sensibles dans le développement des réponses et des arguments par les disparités dans la maîtrise de l'expression orale et de la prise de parole dans le cadre d'un petit groupe, on peut toutefois dégager une tendance assez claire.

D'un côté, les « bons élèves » aiment l'école en général, la considèrent dans sa globalité (les moments en classe, mais aussi la récréation, la cantine et les TAP), et apprécient généralement la découverte de nouvelles activités, et de nouveaux savoirs. Cette tendance sera confirmée un peu plus tard dans l'entretien lors de l'évocation de l'absentéisme des professeurs:

I. : Les profs ils sont souvent malades là-bas [au collège], donc les évaluations elles sont souvent reportées. C'est mon cousin qui m'a dit ça.

S. : Mais moi je voudrais bien que les profs ils soient tout le temps là. Tous les jours, tous les jours.

**M. : Pourquoi ?**

S. : Parce que sinon on va dans d'autres classes, ou à la maison, et c'est ennuyant ! Une journée entière...

**M. : Tu préfères être à l'école qu'être à la maison en fait ?**

S. : Oui, c'est trop ennuyant la maison. Je préfère mieux l'école, c'est pour ça que j'essaie d'être le moins malade possible.

**M. : D'accord ! Et vous [les garçons], vous préférez être à l'école ou à la maison ?**

A. : ça dépend ce qu'on va faire à la maison.

I. : Ouais !

A. : Si c'est pour faire des choses qui ne sont pas intéressantes à la maison, c'est sûr que, autant venir à l'école et rester par exemple le mercredi après-midi aux TAP, euh, non au centre aéré. Mais sinon, suivant ce qu'on fait, moi personnellement j'aime bien les jeux vidéos, si c'est pour jouer de temps en temps, oui, je préfère rester à la maison.

S. : Non moi j'aimerais pas rester à la maison : je préfère mieux l'école !

**M. : Et toi I. ?**

I. : Je préfère rester à la maison ; mais j'aime bien l'école !

En résumé, on peut donc constater que contrairement au premier groupe, les « mauvais élèves » n'aiment pas être à l'école, et distinguent clairement les moments en classe des moments en dehors de la classe : dans les premiers, on sait qu'on ne peut pas faire ce que l'on veut, on peut s'y ennuyer, et on est confronté à la difficulté de réussir ce qui nous est demandé ; dans les seconds, on souhaiterait avoir une liberté totale, et la contrainte ou l'activité non choisie, y compris porteuse de nouveauté est mal acceptée.

C'est tout cela que nous allons développer dans notre prochain sous-chapitre, à travers la perception des notes, des évaluations, et du rôle de l'école en général.

### Concernant les CE2 :

On constate en premier lieu que les deux groupes apprécient l'école et sont contents d'y aller, ils s'y sentent tous bien :

#### Groupe 4 :

**M : Et, ça veut dire... Déjà, à l'école, dans cette école forcément, est-ce que... comment vous vous sentez à l'école ?**

D et S : Bien !

[...]

**M : Oui, bon alors, donc là vous m'avez dit ce que vous aimiez bien dans l'école et alors qu'est-ce que vous préférez apprendre ? Tu me l'as dit déjà un petit peu toi mais...**

D : Les maths, l'écriture, la dictée

S : La dictée et les évaluations

**M : Tu préfères apprendre les évaluations ?**

S : Oui

L : Les évaluations, la dictée, l'écriture et la géométrie

D : Et moi j'aime bien l'écriture, la dictée, les maths, les verbes et la géométrie et la grammaire et grandeurs et mesures

**M : En gros, tout le programme, c'est bien**

D : Ha, j'ai dit tout le programme

On remarque que les élèves citent quasiment exclusivement les matières enseignées par le professeur des écoles qui effectue l'entretien, il y a sûrement là le but de satisfaire le maître mais au quotidien il est intéressant de noter que ces élèves sont plutôt motivés lors des activités en classe et rarement réfractaires quelle que soit la matière. On peut donc supposer une certaine sincérité sur le fait qu'ils apprécient réellement être en classe.

#### Groupe 3 :

**M : Bon déjà, comment vous vous sentez à l'école**

Tous : Bien

**M : Oui, pas de... Vous aimez aller à l'école**

Tous : Oui

A : Juste moi quand je suis fatiguée que je me lève trop tôt

**M : Quand tu te lèves tôt, c'est normal ça**

A : Je me lève à 7h et quart car j'ai 20 minutes - un quart d'heure de route

**M : Oui, booooh après 7h - 7h et quart c'est l'heure un peu normale pour se lever, c'est rare qu'on puisse se lever beaucoup plus tard mais bon quand on est fatigué, on n'aime aller nulle part en règle générale, on veut juste dormir. Ça vous plaît de venir à l'école ?**

Tous : Oui

**M : D'accord... Est-ce que vous trouvez que c'est toujours pareil ...**

Tous : Non !

**M : ... l'école ou que ça change ?**

F : Oui ça change beaucoup

A : Par exemple en géographie on fait pas toujours les mêmes cartes

F : Oui parce que sinon ça serait ennuyeux, si on faisait toujours la même chose, on fait de la science et c'est bien car on apprend des choses sur les phasmes, même si on fait pas assez de sciences

**M : Ça c'est vrai.**

A : Par exemple en écriture, on fait pas tout le temps la même lettre

F : Oui ça serait ennuyeux

A : Et là on a changé, on fait plus le même exercice, on fait la copie

Les 4 élèves se sentent bien et aiment l'école, le seul problème soulevé vient d'un confort matériel relatif concernant l'heure du lever. Leur enthousiasme concernant le changement et la variété des activités semble même disproportionné si l'on considère la réalité de ce changement (changer de lettre pour les exercices d'écriture).

Il est intéressant de constater que "bons" élèves et élèves en difficulté se sentent bien à l'école et sont plutôt heureux d'y être. On constate aussi une certaine focalisation sur les activités "en classe", les activités en dehors de la classe ne sont que peu évoquées (comme la récréation) :

**M : Et, ça veut dire... Déjà, à l'école, dans cette école forcément, est-ce que... comment vous vous sentez à l'école ?**

D et S : Bien !

D : Moi j'aime bien être à la récré, jouer avec mes amis

[...]

**M : Tu ne sais pas une deuxième chose que tu aimes ?**

D : En fait elle...

S : T'aimes le sport ?

L : Oui

S : T'aimes la récré ?

L : Ah oui

S : Alors tu vois !

**M : Dans une journée de classe, vous préférez quel moment ?**

F : La récré

A : Moi c'est plutôt quand on fait les choses que je préfère

**M : Les matières que tu préfères, et toi L ?**

L : ...

J : Moi classe et récré

D'autres activités périscolaires ne sont d'ailleurs même pas citées (les TAP par exemple). La présence du maître pour les entretiens a peut-être implicitement orienté le débat. Une autre hypothèse concernerait plutôt l'âge des enfants, en effet les CM2 ont plus volontairement évoqué le "hors classe", peut-être sont-ils plus à même de considérer l'école comme un ensemble d'activités ne se résumant pas seulement à ce qui se passe pendant le temps dédié à l'enseignement scolaire.

Si l'on considère maintenant ce que préfèrent étudier les élèves, quelles sont leurs matières favorites, on constate une grande différence de traitement de ce type de question. En effet, les élèves du groupe en difficulté répondent fréquemment de façon très impulsive, sans prendre le temps d'une réflexion, ils aiment toutes les matières et parfois non, ils en arrivent à se contredire comme S. :

**M : Sur cette question mais il y en a d'autres. Qu'est ce que vous trouvez facile à l'école ?**

D : Facile ? Les maths

S : L'écriture, la dictée

D : Euh la dictée, c'est pas trop pour moi parce que des fois je me trompe et j'ai beaucoup de fautes

S : Moi depuis trente ans j'ai que des "J" à la dictée

Ou comme D. :

**M : Sur cette question mais il y en a d'autres. Qu'est ce que vous trouvez facile à l'école ?**

[...]

D : Les verbes, les verbes, les verbes !!!

**M : Qu'est ce que vous trouvez très difficile ?**

D : Heu moi je dirai... Verbes

[...]

**M : C'est ce que tu trouves difficile ou facile ?**

L : Difficile

D : Moi je trouve les évaluations de maths, de géométrie, de grammaire, de grandeurs et mesures

J : Géométrie

D : Maître, maître, c'que moi que j'aime bien c'est les verbes

Dans l'autre groupe, les réponses sont plus réfléchies et on ne trouve pas de contradiction dans les matières appréciées mais on trouve quand même une élève qui aime tout (J.) :

**M : D'accord. Autre chose sur ce qu'on apprend à l'école ? Non. Très bien. Qu'est ce que vous préférez à l'école ?**

A : Moi ce serait plutôt la rédaction, la géographie et la science

J : Moi j'aime tout

**M : Toi tu aimes tout, c'est bien. Et toi L qu'est ce que tu préfères ?**

L : Les maths

**M : Tu préfères les maths, c'est bizarre ça (note du transcripteur : ironie). Et toi F ?**

F : Les maths, l'orthographe et les évaluations

Par contre A., L. et F. sont plus catégoriques et ciblent clairement leurs matières préférées. Il est intéressant de noter que A. est la seule qui cite une matière qui n'est pas directement enseignée par le professeur stagiaire (la rédaction). C'est d'ailleurs cette même

élève qui apportera une justification à son choix, montrant de ce fait que cette réponse était réellement quelque chose qui avait du sens pour elle :

**M : Là on a vu les matières que vous aimiez le plus ou pas, ou pas de matière qu'on n'aime pas. A votre avis dans quelles matières vous réussissez le mieux ?**

.... silence...

A : Alors moi comme j'aime bien le monde, tout ça, ce serait plutôt la science, la géographie et en rédaction parce que j'aime écrire aussi et lire

Ces différentes observations sont encore un peu légères pour conclure à une perception de l'école et de l'enseignement beaucoup plus développée dans un groupe plutôt que dans l'autre ; néanmoins on peut déjà constater certaines différences :

- des réponses plus spontanées et des temps de réflexion moindre dans le groupe des élèves en difficultés (il est intéressant de noter que pour une durée d'entretien équivalente, le groupe des "bons" utilisera 1700 mots environ tandis que l'autre groupe plus de 2400 mots).
- un certain flottement dans le choix des matières préférées et même certaines contradictions alors que les autres choix sont plus catégoriques et même expliqués.

Il sera donc intéressant de voir si ces différences se retrouvent dans la suite de cette analyse.

#### 4.4. Notation, motivation et représentation de l'école

##### Concernant les CM2 :

Dans le premier groupe, les notes sont perçues comme quelque chose d'important, et de directement connecté à la possibilité de « faire un bon travail quand je serai grand », ou « avoir un bon métier et bien gagner sa vie » ; cependant, il semble que ce discours soit plus un écho de ce qui est asséné à la maison, plutôt qu'un réel élément de motivation.

**M. : Et alors, ça, c'est important, pour vous ? Les notes ?**

S. : Oui, pour moi c'est important !

A. : Pour moi oui, parce que ma mère elle va me donner des objectifs à chaque bulletin, à chaque moyenne générale il faut que je dépasse un chiffre.

I. : Ma mère elle regarde tout ; pour que je fasse un bon travail, quand je serai grand.

S. : Moi c'est le seize : il faut pas que je dépasse, mais il faut pas que je sois en dessous. Pour moi les notes c'est important.

**M. : D'accord. Et ça sert à quoi d'après vous l'école ?**

À l'unisson : à apprendre !

A. : A apprendre des choses, et après pour avoir un bon métier et gagner bien sa vie... bien gagner sa vie.

S. : Ouh, tu vois loin ! Moi je... c'est juste pour apprendre, l'école !  
 A. : Moi c'est ce qu'on me dit chez moi, mais après... ma famille... avec l'école  
 S. : Ouais, avec l'école on peut aller loin.  
**M. : Mais tu dis « c'est ce qu'on me dit chez moi », mais toi, tu penses la même chose ou ... ?**  
 A. : Oui. Après, si on a des bonnes notes à l'école primaire, au collège c'est deux fois plus dur et au lycée ça sera pareil, du coup les notes elles vont baisser et après on ... Comme l'école pour moi c'est un peu facile, et après le collège ça va être plus dur, du coup mes notes elles vont baisser mais....  
 S. : Ouais, il faut commencer bien l'année pour après si elles baissent, elles baisseront pas très très grave.  
**M. : Et toi I. ? Ça sert à quoi l'école d'après toi ?**  
 I. : Ben, pour apprendre.  
**M. : Apprendre quoi ?**  
 I. : .....  
 A. : On peut apprendre aussi des matières, on peut apprendre aussi des sports, comme à la cantine.  
 S. : Ben ouais mais pas tout le temps, par exemple les gens qui mangent pas à la cantine ils peuvent pas.  
 I. : Pas tout le monde.  
 S. : Moi le truc que j'aime bien aussi à l'école c'est qu'on fait des sports aussi entre nous. C'est bien ça ! Au moins il n'y a pas que du travail, parce que trop de travail c'est très très dur.

En effet, « apprendre » est la réponse qui vient spontanément aux trois élèves du groupe, et qui est même développée y compris par les élèves qui évoquent le « travail – statut social futur » (« l'école ça sert à apprendre », « à apprendre des matières, mais aussi des sports »). La thèse de l'école perçue dans sa globalité, avec des apprentissages permanents est ainsi confirmée. L'élève qui ne mentionne pas cet horizon lointain intervient même pour faire part de sa surprise, et corrige les autres « ouh, tu vois loin ! (...) c'est juste pour apprendre, l'école ! ».

Il est intéressant de noter que le cursus scolaire est envisagé dans son ensemble, avec comme horizon proche l'entrée au collège, puis la poursuite au lycée ; les élèves évoquent une gradation dans la difficulté, et une baisse inexorable dans les notes ; il s'agit donc d'avoir de bons résultats dès l'école primaire, pour pouvoir espérer aller le plus loin possible dans les études. Les études supérieures ne sont toutefois pas évoquées, et il aurait été intéressant de savoir si certains parents en ont suivi (nous n'avons pas souhaité poser cette question pour nous concentrer sur l'école élémentaire et ne pas créer de digression).

L'évocation des notes et la motivation du futur se retrouvent un peu plus tard dans l'entretien, avec comme seul horizon un avenir proche, le collège, et l'assurance de grandir (devenir « ado ») et d'être pris un peu plus au sérieux :

**M. : (...) Alors, tout à l'heure tu as parlé du bulletin, de la fin d'année... c'est important ça, pour vous ?**  
 S. : Oui, pour moi c'est très très important parce que si je redouble une fois, ben c'est... pour moi, ça me décourage pour le reste... pour ma vie je veux rester tout clean.... peut-être sauter ça serait bien, mais redoubler, c'est... j'ai jamais imaginé redoubler une classe.

I. : J'ai pas envie de redoubler.

**M. : Oui.**

I. : Parce que j'ai envie d'aller au collège et ... voilà.

**M. : Pourquoi ?**

I. : Parce qu'il y a beaucoup de travail et comment m'améliorer...

S. : Pas du tout !

**M. : On laisse les copains parler !**

S. : Ben oui !

**M. : Il y a plus de travail au collège, c'est ça ?**

I. : Oui, voilà. Et j'aime quand c'est plus difficile.

S. : Pour moi le collège, c'est le signe d'ado : tu passes en « ado » quand tu passes au collège !

**M. : Ouais ?**

S. : Déjà quand tu es au collège les parents ils te traitent comme un adolescent, et c'est aussi un peu pour le travail : il se complique, donc on a plus de travail, donc on doit plus ... plus travailler !

**M. : Le bulletin, le collège... qu'est-ce que tu en penses, toi ?**

A. : Moi j'ai hâte d'y être au collège, parce que c'est un autre univers, c'est pas comme l'école, on sait pas les cours qu'on va avoir ; déjà au collège on a notre emploi du temps , et c'est pas la même chose, on découvre quelque chose.

S. : On sait ce qu'on aura le lendemain, donc c'est bien ça !

Les réponses du second groupe ne sont pas foncièrement différentes, avec, là aussi un lien entre les bonnes notes et un bon métier plus tard ; « apprendre » est également une réponse évoquée, mais dans un sens bien plus général, pratique, et très peu développé : « apprendre à lire, à écrire » avec les matières principales « le français, les maths » et même « les problèmes » (!). On a le sentiment que les élèves répètent des arguments déjà entendus maintes fois dans la bouche des adultes, mais ils semblent bien moins convaincus que leurs camarades du premier groupe.

**M. : Alors, les notes, est-ce que c'est important pour vous ?**

F. : Ben oui, comme ça quand on sera grand on pourra avoir un bon métier.

**M. : Ah, d'accord. Et toi L., les notes, c'est important pour toi aussi ?**

L. : Oui, moi aussi, pareil.

**M. : Donc vous travaillez pour avoir un bon métier ; qu'est-ce que vous voulez faire plus tard ?**

F. : Moi, ingénieur en informatique.

**M. : Pourquoi ?**

F. : Parce que j'aime bien réparer des trucs.

**M. : Et toi, S., qu'est-ce que tu voudrais faire ?**

S. : Moi, je sais pas, mécanicien peut-être.

**M. : Pour réparer les voitures plutôt, ou les machines ?**

S. : Non, les voitures !

**M. : D'accord ! Tu aimes bien ça ?**

S. : Oui !

**M. : Et toi L. ?**

L. : Moi je sais pas.

S. et F. : (en riant) Elle sait rien elle !

**M. : Ben, attendez, c'est difficile de savoir le métier qu'on voudrait faire plus tard !**

**Qu'est-ce que tu es sûre de ne pas vouloir faire, par exemple ?**

L. : Ben, des trucs de garçon.

**M. : C'est quoi « des trucs de garçon » ?**

F. : Tous les métiers c'est pour les filles et les garçons !

L. : Ah ! J'aimerais pas faire poubelleur !

F. : Eboueur ! Moi aussi, j'aimerais pas ; je sais pas qui aimerait faire ça.

**M. : Et ça sert à quoi d'après vous, l'école ?**

S. et F. : A apprendre !

F. : A apprendre, à avoir un bon métier, lire, écrire...

**M. : Oui ; apprendre, mais quoi ?**

S. : Ben, apprendre ce qu'on n'a jamais su, qu'on ne saurait pas si on allait pas à l'école : toutes les matières, lire, ...

**M. : Selon vous, qu'est-ce qu'on peut apprendre en dehors de l'école, et qu'est-ce qu'on peut apprendre seulement à l'école ?**

F. : En dehors de l'école, on peut apprendre les langues.

**M. : Quelle langue par exemple ?**

F. : Ben, toutes !

**M. : Ouais... Et à l'école, qu'est-ce qu'on peut apprendre ?**

S. : Ben, les maths, les calculs ! Parce que, si on veut acheter quelque chose, on saura pas combien

...

L. : Lire et écrire aussi !

F. : Le français, l'écriture, les maths ....

S. : Les problèmes !

F. : L'allemand aussi.

Ainsi, il semblerait que les élèves du groupe 1 se soient constitués une motivation intrinsèque bien plus développée que parmi les élèves du groupe 2, soit en s'appropriant des éléments de motivation extrinsèque (obtention d'une note minimale fixée par les parents), soit en se fixant des objectifs personnels (ne jamais redoubler, faciliter son adaptation au collège en obtenant de bonnes notes en primaire, devenir adolescent en intégrant le collège, ...), soit en donnant du "sens" immédiat à leurs apprentissages à travers le plaisir d'apprendre de nouvelles choses.

### Concernant les CE2 :

C'est concernant la question centrale de ce questionnaire : "A quoi sert l'école?" que l'on va trouver une différence notable entre les deux groupes.

Certains points restent tout de même communs aux deux groupes comme le fait que l'école sert à apprendre des choses, à être plus intelligent et tout ce qu'on apprend doit servir "directement" dans la vie d'adulte (le calcul pour savoir combien payer dans un magasin ou l'orthographe pour savoir écrire) :

D : Et après tu peux apprendre l'alphabétique, tu peux travailler hein, tu peux apprendre les lettres, tu peux écrire

J : Si tu vas pas à l'école ben t'as pas de métier

S : Ouais

**M : En effet, c'est plus difficile**

D : Non c'est pas ça, après tu sais pas écrire les lettres

[...]

**M : A avoir un bon métier aussi alors, d'accord, et toi D ?**

D : Ben, moi c'est presque comme S, ben ça sert à écrire, à apprendre et après si tu vas pas à l'école tu peux rien apprendre, tu sauras pas connaître l'alphabétique

**M : Ce n'est pas forcément l'école avec moi, c'est l'école en général donc ça peut sur l'année dernière si vous vous souvenez de choses, voilà, c'est pas que ce que je fais moi. Mais si vous voulez rester sur ce qu'on fait entre nous, y'a pas de souci non plus. Euuuuuhhhh.... alors une question un peu plus difficile : à quoi ça sert l'école ?**

F : A apprendre plein de trucs pour être grands, par exemple les tables de multiplications, on en a beaucoup besoin quand t'es grand, parce que si tu les connais pas quand tu veux acheter des choses, t'auras des problèmes pour calculer... des trucs comme ça... donc ça sert un peu l'école... euh beaucoup

A : Pour avoir le métier il faudra compter, ça nous sert les maths et aussi le français parce qu'il faudra savoir écrire un peu sans faute et il faut savoir l'orthographe, les mots tout ça...

[...]

**M : Et toi J ?**

J : C'est bien aussi pour euh... parce que t'apprends à lire et écrire et après si tu veux acheter des choses c'est bien pour euh...

F : Pour calculer ?

J : Oui, pour savoir ce que tu vas acheter

F : Parce que en fait pour que ça aille plus vite... les tables de multiplication, t'as pas besoin de faire 10 + 10 + 10 + 10...

On constate ici que quel que soit le groupe, ce qu'on apprend à l'école aura une application directe dans la vie future.

Un autre point où les deux groupes se rejoignent est sur le fait que l'école sert à avoir un "bon" métier plus tard :

**M : Bon, alors...**

D : Et après tu peux apprendre l'alphabétique, tu peux travailler hein, tu peux apprendre les lettres, tu peux écrire

J : Si tu vas pas à l'école ben t'as pas de métier

S : Ouais

[...]

**M : Les réponses, c'est vous qui me les donnez, j'ai pas de réponses, il n'y a pas de bonne réponse, c'est c'est c'est... ce sont vos réponses à vous. A votre avis, à quoi ça sert l'école ?**

J : A être intelligent, à travailler

S : Maître, maître

J : A travailler, à avoir l'alphabétique

**M : Chut, laisse J parler**

J : A avoir un très beau métier

**M : A avoir un très bon métier, d'accord. A toi S**

S : Apprendre, apprendre à bien écrire, à être intelligent et avoir un métier

**M : D'accord... et toi L ?**

L : Ben c'est bien parce que après si on travaille bien on peut choisir le métier qu'on veut et si on travaille pas bien on a un métier où on gagne pas beaucoup...

F : On peut pas choisir le métier, c'est quelqu'un qui choisit pour toi

L : Ouais

**M : C'est pas quelqu'un qui choisit pour toi mais il y a moins de choix**

A : En fait on choisit notre catégorie de métier

F : Comme quoi ?

A : Par exemple la catégorie... ch'ais pas moi... animaux, usine...

**M : D'accord ! Tu choisis dans quel domaine tu vas travailler**

A : Voilà c'est ça

Même si les deux groupes s'accordent sur le lien entre l'école et le futur métier, il est intéressant de noter une certaine différence dans le traitement de cette donnée. Le groupe des élèves en difficulté ne caractérise pas vraiment ce "métier", en effet soit la réponse reste binaire (ou a un métier ou pas de métier) soit elle reste évasive (avoir un "très beau métier"). Dans l'autre groupe on constate que les élèves formalisent un peu plus ce qui constitue un "beau" métier, L. souligne l'aspect financier et A. met en avant la possibilité de pouvoir choisir son métier plus tard.

On peut donc considérer ici (en gardant toutes les précautions nécessaires du fait de la taille réduite de l'échantillon) que le groupe des "bons" élèves propose une réflexion un peu plus élaborée sur le rôle de l'école concernant le lien qu'elle peut avoir avec le futur métier des enfants.

Le rôle social de l'école est peu abordé dans les deux groupes, il sera difficile de tirer des conclusions du fait de la faible quantité d'interventions. On peut juste noter que le groupe des élèves en difficultés ne considère le rôle social de l'école que dans le fait de se faire des amis :

**M : Et, ça veut dire... Déjà, à l'école, dans cette école forcément, est-ce que... comment vous vous sentez à l'école**

D et S : Bien !

D : Moi j'aime bien être à la récré, jouer avec mes amis

J : Oui, moi j'aime bien parce que... tu peux avoir beaucoup d'amis

D : Tu peux te faire des amis et si t'as pas d'école...

Le groupe des "bons" évoque le travail de groupe, le respect ou la communication :

A : On apprend aussi à savoir communiquer entre nous, à savoir faire du travail de groupe, être sociaux.

**M : Mmmhhhh (note du transcripteur : approbation)**

F : A respecter les autres, ne pas les taper

A : A la récré on apprend à jouer ensemble sans violence

Enfin on peut noter que le groupe ayant des difficultés est le seul à lier le rôle de l'école à l'obtention de bonnes notes et au passage à la classe supérieure :

**M : Il n'y a pas de mauvaise réponse. Alors ? Si on te demandait à quoi ça sert l'école.**

L : Ben à travailler

**M : A bien travailler ?**

L : A avoir des bonnes notes

**M : L'école ça sert à avoir des bonnes notes**

D : J'ai une question, j'ai pensé à un truc

**M : Une réponse peut-être ?**

D : Oui, mais j'ai oublié... Ha j'm'en rappelle

**M : Non mais c'est bon, ta réponse tout à l'heure est-ce que c'est ta vraie réponse ?**

L : Oui

**M : Bon alors ça me va, ça me va, je vous ai dit, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, je veux savoir ce que vous en pensez vous, c'est c'est.... oui ?**

D : En fait on est en CP et on va aller de classe en classe, en CE1, en CE2, en CM1 et en CM2.

**M : Oui ?**

S : Ce qui est bien dans l'école c'est que si tu travailles très bien, tu peux sauter une classe

Là encore, il serait compliqué de tirer une conclusion avec un matériau si léger mais on peut tout de même s'interroger sur le caractère très "immédiat" de cette réflexion sur le rôle de l'école. On a l'impression que pour ces élèves les conséquences directes prennent une grande importance aux dépens d'une réflexion à plus long terme.

## 4.5. Rôle de l'enseignant

### Concernant les CM2 :

Le thème où la différence de perception est la plus radicalement différente entre les deux groupes est celui du rôle de l'enseignant. D'un côté les "bons élèves" voient en lui une source de nouvelles connaissances ainsi qu'un facilitateur pour l'acquisition de nouvelles notions, en fonction de ses qualités pédagogiques:

**M. : (...) Puisqu'on parle du maître, là vous êtes en CM2, vous avez dû avoir pas mal de maîtres et de maîtresses différents ; à quoi ça sert pour vous un maître ou une maîtresse ? Qu'est-ce qu'il ou elle vous apporte ?**

I. : Ben, s'il y avait pas les maîtres ou les maîtresses, ben, on pourrait pas apprendre ! C'est comme nos encyclopédies à nous. Je sais pas comment dire...

A. : Oui, ça sert à quelque chose. Ça sert à apprendre, comme ils ont dit, mais aussi il y a pas qu'eux qui peuvent nous apprendre, y a la famille et tout parce que, enfin, ouais, mais ils nous apprennent pas comme eux...

S. : Les maîtres et les maîtresses ils ont fait vraiment des grandes études ....

A. : Oui, c'est leur métier, ils ont fait leurs études, ils savent ce qu'ils font, et ...

S. : Ils peuvent pas nous aider à tout, nos parents... C'est vraiment les maîtresses qui ... Mais après, ça dépend des maîtresses...

A. : Parce qu'il y a des maîtresses, des fois, on comprend moins que d'autres...

**M. : Pourquoi ?**

S. : Oui, c'est vrai : elles donnent des exercices « hop, cet exercice à cette page, on corrige, et ... »

A. : « Si vous y arrivez pas, vous avez la leçon ! »

S. : « Vous avez la leçon, vous vous débrouillez ».

**M. : Et comment un maître ou une maîtresse doit faire pour bien vous expliquer ?**

A. : Faire un schéma au tableau pour qu'on comprenne, et si on comprend pas on lui dit, et elle nous ré-explique ; et après si on a compris on fait un exercice, en même temps on lit la leçon, et après ça rentre.

S. : Pour moi, pour que la maîtresse explique bien, il faut qu'elle fasse un schéma au tableau, ensuite elle nous en parle, ensuite elle nous pose des questions, on fait un exercice, et là pour moi je trouve que la maîtresse elle nous a bien appris sa leçon.

A. : Et on en fait un devoir : on prend la leçon en devoir.

**M. : Et toi, I., qu'est-ce que tu en penses ?**

I. : Quand on nous explique, des fois j'y arrive pas, et après on demande à la maîtresse ou au maître...

D'un autre côté, les "mauvais élèves" voient en lui un simple gardien de l'ordre et celui qui maintient le niveau d'activité.

**M. : (...) A quoi ça sert, d'après vous, la maîtresse ou le maître ?**

S. : A apprendre.

F. : Si y avait pas de maîtresse ou de maître, on n'écouterait pas, on ferait rien.

**M. : Ah bon ?**

L. : Ben si, mais on n'écouterait moins que...

F. : Ben je sais pas comment on ferait s'il y avait pas de maîtresse. Par exemple des fois, quand le maître il sort, tout le monde il se lève...

**M. : D'accord. Et où est-ce que vous apprenez le plus : à la maison ou à l'école ?**

S. et F. : Ben, à l'école !

S. : A la maison aussi, un peu, mais ça dépend. Des fois par exemple, ma mère elle me dit « va apprendre encore tes leçons, les maths par exemple ».

Là encore, la motivation intrinsèque et l'assimilation du métier d'élève semblent bien lointains pour les élèves du second groupe, et la perception d'une école - obligation semble se dessiner de manière plus précise.

#### Concernant les CE2 :

Cette problématique n'a pas vraiment été abordée au cours des entretiens avec les CE2.

## 4.6. Le rapport aux devoirs et à l'autonomie

#### Concernant les CM2 :

Enfin, le dernier thème qui s'est dégagé de nos entretiens concernait les devoirs à la maison, et à travers cela le degré d'autonomie de l'élève dans sa mise au travail et l'importance accordée au travail scolaire au sein de la famille. Là encore, comme on pourrait s'y attendre, les différences sont sensibles entre les deux groupes.

Les réponses du premier groupe sont éloquentes : les trois élèves se mettent seuls au travail, et dans deux cas sur trois doivent présenter leur travail à quelqu'un; de plus, les devoirs sont

systématiquement faits (dans les paroles, mais aussi dans les actes, au vu de mes observations tout au long de l'année).

**M. : (...) Tout à l'heure, vous m'avez parlé des évaluations, de comment vous vous prépariez, mais sinon en général, pour les devoirs : comment ça se passe ? Vous les faites où ? Tout seul ? Avec quelqu'un ? Qui ?**

S. : Moi les devoirs je les fais toute seule. Je les fais sur mon bureau, avec du bruit. Des fois je mets deux minutes à les finir, des fois dix ; ça dépend les devoirs qu'on a.

**M. : Tu les fais toute seule, mais après, tu les montre à quelqu'un ?**

S. : Non. Les devoirs en fait pour moi c'est pas plus important que le reste ; les devoirs c'est un exercice que tu fais ; c'est tout pour moi les devoirs. Je fais mes devoirs, je me relis ensuite, et ils sont dans mon cartable pour le lendemain.

**M. : D'accord. Et vous les garçons, comment ça se passe ?**

I. : Moi, ça dépend.

**M. : Vous avez le droit de dire que vous le faites pas, hein, je dirai rien !**

A. : Dans l'année ça a dû arriver une fois que je les ai pas faits.

**M. : D'accord, donc c'est vraiment anecdotique.**

A. : En principe, comme mes parents sont sép.... enfin voilà .... si je suis chez mon père je les fais avec mon demi-frère, je l'aide, il m'aide, même s'il est en classe en-dessous comme il a un an de moins, on s'aide entre demi-frères, et après on les montre à nos parents. Et chez ma mère, je les fais soit tout seul, soit elle m'aide, mais après elle les regarde en tout cas.

**M. : Et toi I. ?**

I. : Ben moi je fais mes devoirs et je les montre à ma mère et elle me corrige, des fois il y a des erreurs.

**M. : Donc si j'ai bien compris, toi [S.] tu les fais toute seule, tu t'organises, tu ...**

S. : Oui je m'organise, je me dis « je fais ça, ça, et puis ça ».

**M. : Quand tu rentres, directement, ou ... ?**

S. : Non : je rentre, je prends mon goûter, je me douche, et ensuite je fais mes devoirs.

**M. : Et vous, vous les faites directement, ou bien alors il faut qu'on vous dise « Allez, fais tes devoirs ! » ?**

A. : Non, moi, quand je rentre je sais que ... je goûte, je fais mes devoirs, et après je me douche.

Si c'est le week-end je vais jouer un peu dehors, et après je fais mes devoirs et je me douche.

S. : Toi tu te douches après tes devoirs ? Je te conseille de faire la douche avant, parce que tu te reposes comme ça.

**M. : Et toi ?**

I. : Moi je goûte, je me douche et après je fais mes devoirs.

S. : Oui, c'est mieux de faire la douche avant.

**M. : Mais tu t'y mets tout seul ou il faut qu'on te pousse un peu ?**

I. : Non, tout seul !

A. : C'est une habitude ; c'est depuis le CP qu'on a des devoirs, donc en CP-CE1 on nous disait « allez, fais tes devoirs ! » mais maintenant on les fait tout seuls !

En revanche, dans le second groupe, le travail semble beaucoup moins systématique, avec un grand nombre d'occurrences de la réponse “ça dépend” ou “des fois oui, des fois non” ce qui confirme ma perception de professeur tout au long de l'année où pour ces élèves, les devoirs sont très rarement faits (jamais en ce qui concerne les écrits, et insuffisamment à mon avis en ce qui concerne l'apprentissage des leçons). La présence familiale est beaucoup moins décrite dans ce moment de la journée, avec des réponses très brèves à la dernière question:

**M. : Et vous en avez beaucoup de devoirs ?**

L. : Oui !

F. : Non ! Ça dépend en fait : des fois on en a beaucoup, des fois non.  
S. : Pour les évals, pour moi ça fait beaucoup, un peu.  
F. : On a deux, trois trucs à faire.  
S. : Parce que des fois, on nous met une éval demain, et encore après-demain, donc tu dois réviser les deux évals en un jour.  
F. : Ou le week-end, par exemple on nous donne une éval à faire pour lundi, et encore des devoirs pour le mardi.  
**M. : Et toi L., qu'est-ce que tu en penses ?**  
S. : Elle, elle aime rien, en fait !  
**M. : Non mais, tout à l'heure tu disais qu'il y en avait assez ou trop des devoirs ?**  
L. : Il y en a trop ! Des fois oui, des fois non.  
**M. : ça dépend. Et comment vous les faites, vos devoirs ? Ou peut-être que vous ne les faites pas toujours, d'ailleurs ? (rire) Ne vous inquiétez pas, je dirai rien, hein !**  
F. : Ben dès que je rentre, je fais mes devoirs direct comme ça le soir je suis calme.  
**M. : Comme ça tu es tranquille. Toi aussi tu fais ça ? Vous rentrez de l'école, et vous faites vos devoirs directement ?**  
L. : J'enlève mon cartable et mon manteau, et après je vais faire mes devoirs.  
S. : Moi je rentre, j'enlève mon cartable, mon manteau, je vais me doucher, et après je fais mes devoirs.  
F. : Moi j'y vais direct.  
**M. : Et ça vous prend beaucoup de temps ?**  
S. : Quinze minutes.  
L. : Des fois oui, des fois non.  
**M. : Et vous les faites tout seuls, ou quelqu'un vous aide ?**  
F. : tout seul.  
S. : ça dépend.  
L. : ça dépend ; pour les évaluations je les fais avec ma mère ...  
S. : Mais dès que c'est des exercices, je les fais et ma mère elle corrige.  
F. : Ben moi je les fais tout seul ; je les fais tout seul parce que ma mère elle comprend pas.  
**M. : D'accord ; et est-ce que tu les fais à chaque fois, ou des fois tu oublies un peu ?**  
F. : Ben non, je les fais à chaque fois !  
S. : Moi des fois j'oublie les cahiers en classe, ou les classeurs.  
F. : Des fois je demande à mon frère.  
**M. : Donc parfois vous les faites seuls, parfois vous vous faites aider, mais, est-ce que vous vous y mettez tout seuls, ou bien quelqu'un vous dit "va faire tes devoirs" ?**  
L. : ça dépend, quand j'ai pas envie ma mère elle me dit « va faire tes devoirs ».  
F. : Moi des fois j'oublie de faire mes devoirs, et ma mère elle me dit « tu oublies pas de faire tes devoirs ! ».  
**M. : D'accord ; et après, vous les montrez à quelqu'un ?**  
F. : Moi je les montre à mon frère.  
S. : Moi à mon père.  
L. : Moi à ma mère.

Encore une fois, les conclusions de Bernard Lahire sont vérifiées ici, avec une corrélation directe entre réussite scolaire et autonomie, celle-ci pouvant être acquise par l'intermédiaire du cadre scolaire mais surtout valorisée au sein du cadre familial; de la même manière, on voit bien que seul le développement d'une motivation intrinsèque à l'enfant peut le pousser à se mettre de lui-même au travail, au-delà de la simple volonté de vouloir remplir ses obligations d'élève "modèle" ou non.

## Concernant les CE2 :

Ce point montre une grande divergence entre les deux groupes et nous permet d'abonder dans le sens de ce qu'avance Bernard Lahire sur la corrélation entre réussite scolaire et implication du cadre familial. En effet sur la question des devoirs le groupe des élèves en difficulté reste très évasif dans ses réponses et ne fait pas d'allusion à une quelconque aide familiale :

**M : Comment ça se passe le travail à la maison, les devoirs ?**

S : Bien

D : On arrive, on fait les devoirs

**M : Vous trouvez par exemple que ce qu'on vous donne c'est trop dur ou ça va ?**

S : C'est facile

D : Un petit peu

**M : Il y en a trop ou pas assez ?**

D : Y'en a trop, y'en a trop !

**M : Ça se passe bien à la maison, c'est pas trop difficile ? Est-ce que vous faites tout seul, on vous aide ?**

S : C'est bien d'apprendre les leçons et tout et...

J : C'est bien mais c'est un peu dur pour les poésies

Par contre les réponses du groupe des "bons" sont très détaillées et montrent clairement l'implication de l'environnement familial :

**M : Ha oui, je vous le répète, il n'y a pas de mauvaise réponse, vous pouvez me dire tout ce que vous voulez, c'est quand vous allez dire des choses auxquelles je n'ai pas pensé que ça va le plus me servir, il n'y a pas de mauvaise réponse ici. Non bon, mais tu as le droit aussi. Comment vous travaillez à la maison ?**

F : Heu ben moi je fais tous les devoirs qu'on dit et quand on n'en a pas beaucoup, ma mère m'en rajoute sur internet et des fois on n'a pas besoin d'internet, elle me fait en plus des devoirs

**M : Mais par exemple vous travaillez où ? Avec qui ?**

F : Euh chez moi avec ma mère ou mon père

**M : D'accord**

A : Moi je fais tous les devoirs pour demain et j'en fais un peu tous les jours à part si y'a beaucoup d'invités je vais prendre un moment là où on est pas trop ensemble pour faire mes devoirs et j'en fais un peu tous les jours même si j'ai pas envie

**M : D'accord**

L : Moi pour les mots je.... comment expliquer....

**M : Avec tes mots, ça sera bien ne t'inquiète pas, vas-y**

L : Je les lis et puis après ma mère elle me les dicte et puis après elle me fait des petites phrases avec

A : Et moi si je fais des fautes, elle me refait faire

J : Moi aussi dix fois !

F : Moi, les mots pour les apprendre, elle me les fait copier trois fois tous les mots et à part qu'en y'en a 51, elle me dit ça fera un peu beaucoup. Là elle me les fait lire et puis copier et si je fais des fautes, elle me fait copier toute la ligne

**M : D'accord**

J : Moi c'est un peu comme F

## 4.7. Synthèse générale des analyses

### 4.7.1. Tableau récapitulatif

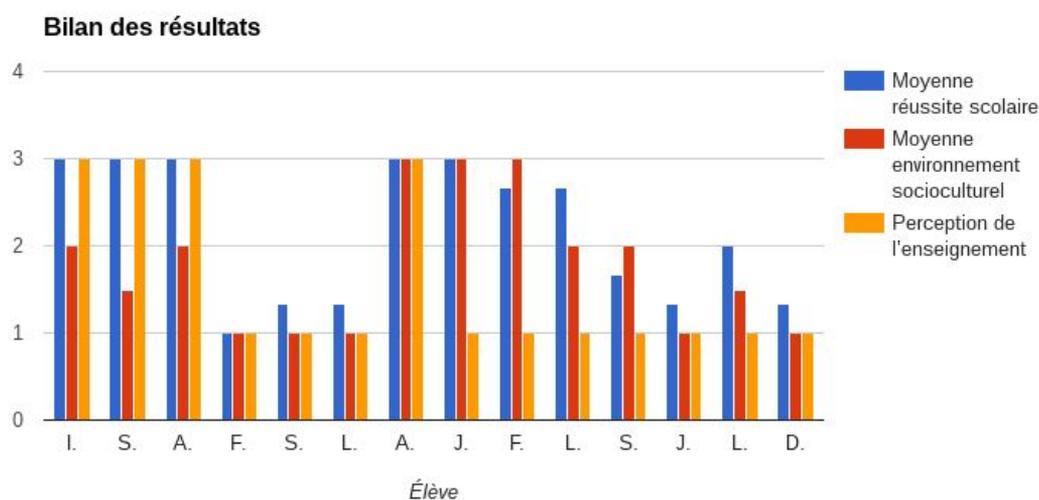
Nous tenterons ici un classement de nos entretiens dans un tableau afin de récapituler nos analyses. L'objectif est d'essayer de mettre en perspective les trois axes de notre analyse : la réussite scolaire, l'origine socioculturelle (au sens large, avec un angle d'analyse se rapprochant des théories de Bernard Lahire) et la perception de l'enseignement (la capacité à prendre du recul, l'intérêt vis à vis à vis des nouveaux apprentissages et la perception de l'enseignant comme personne ressource).

Chaque élément de ce tableau se verra attribuer une note de 1 à 3 (1 étant la plus basse et 3 la meilleure). L'évaluation comporte forcément une part de subjectivité mais dans la mesure du possible nous avons essayé de nous baser sur les entretiens (sauf pour la réussite scolaire).

Voici le tableau proprement dit :

Élève	Groupe	Réussite scolaire			Environnement socioculturel		Perception de l'enseignement
		Evaluations	Attitude	Motivation	CSP	Place de l'écrit	
I.	1	3	3	3	2	2	3
S.	1	3	3	3	1	2	3
A.	1	3	3	3	2	2	3
F.	2	1	1	1	1	1	1
S.	2	1	2	1	1	1	1
L.	2	1	2	1	1	1	1
A.	3	3	3	3	3	3	3
J.	3	3	3	3	3	3	1
F.	3	3	2	3	3	3	1

L.	3	3	3	2	2	2	1
S.	4	1	2	2	2	2	1
J.	4	1	2	1	1	1	1
L.	4	2	2	2	1	2	1
D.	4	1	2	1	1	1	1



En considérant la taille très réduite de l'échantillon, quelles conclusions peut-on tirer du lien entre réussite scolaire, origine socio-culturelle et perception de l'enseignement ?

#### Concernant les CM2 :

Tout d'abord, il est important de noter que les items présentés dans ce tableau synthétique n'ont pas tous pu être estimés avec le même degré d'exactitude; ainsi, ne disposant pas d'éléments plus précis concernant la place de l'écrit au sein de la famille, nous nous sommes basés pour estimer les données de l'avant-dernière colonne sur nos propres présuppositions en corrélant le type d'activité exercé par l'un des parents et l'utilisation de l'écrit nécessaire pour la mener à bien.

Ceci étant dit, l'observation attentive des résultats souligne une forte corrélation entre réussite scolaire et perception de l'enseignement, avec de grandes disparités entre les deux

groupes alors même que les différences en terme d'environnement socioculturel ne sont pas si marquées.

#### Concernant les CE2 :

Premièrement, il est difficile d'évaluer la perception de l'enseignement chez ces élèves. En effet, mise à part A. qui a montré à plusieurs reprises une réflexion construite sur l'école et l'enseignement (possibilité de choisir un métier dans le domaine que l'on souhaite et pas juste avoir un "bon" métier, place de la lecture et place de l'écran dans le travail ou encore choix des matières préférées en fonction d'un goût et pas seulement une réussite), les autres élèves, quel que soit leur groupe, n'ont pas proposé de prise de recul sur ce point. Sur ce point, il serait difficile de conclure catégoriquement à l'absence de réflexion de certains des élèves, des entretiens complémentaires seraient nécessaires pour avancer sur ce point. On peut aussi avancer une autre hypothèse : l'âge des élèves. En effet, on constate que les élèves de CM2 proposaient une réflexion plus avancée, une adaptation de l'entretien à l'âge des enfants serait donc intéressante à étudier.

Par contre on peut noter un lien assez fort entre la place de l'écrit et l'encadrement familial et la réussite des enfants et on constate aussi que cette implication familiale peut être corrélée avec le type de catégorie socio-professionnelle des parents (cette conclusion doit, bien sûr, être prise avec toutes les précautions nécessaires, aucune enquête complémentaire n'ayant été faite dans les familles, elle ne repose que sur les données partielles sur l'emploi des parents et la connaissance des cellules familiales par la directrice).

#### 4.7.2. Synthèse

Il va sans dire que cette analyse comparative des réponses en fonction des niveaux des élèves ne nous a pas permis a priori de réaliser des découvertes révolutionnant la sociologie de l'enfant en général et de l'écolier en particulier: pour faire court et rester dans les stéréotypes, nous avons pu vérifier que les "bons élèves" aiment l'école, font leurs devoirs spontanément mais sous contrôle parental, et apprécient la découverte de nouvelles notions, tandis que les "mauvais élèves" y trouvent moins de plaisir, se méfient de la nouveauté, et travaillent moins tout en étant peu suivis par leur entourage...

Cependant, une analyse un peu plus approfondie nous permet de confirmer certains constats déjà observés par plusieurs sociologues.

Dans un premier temps, il est rassurant de voir que le déterminisme social n'est pas irrémédiable, et que de nombreux élèves issus de milieux non favorisés peuvent tout à fait réussir scolairement, si toutefois leur entourage familial accorde suffisamment d'importance à leur évolution au sein du système scolaire en général, et dans la mise en valeur de leur appropriation de la culture écrite en particulier (thèse de Lahire).

Ensuite, au niveau de la perception de l'école en général, au-delà du cliché «les bons élèves aiment l'école / les mauvais élèves n'aiment pas l'école», il apparaît intéressant de remarquer que les élèves en réussite sont effectivement ceux qui perçoivent l'école dans sa globalité, comme un lieu où tous les moyens et tous les moments sont bons pour apprendre et découvrir de nouvelles choses, et pas comme un passage obligé truffé de contraintes et d'obligations ennuyeuses pour accéder dans un futur lointain à un « bon travail » (thèse de Rochex).

De la même manière, le rapport à la motivation et au travail (ou à la mise au travail) en autonomie découle de ce dernier constat, qui impacte directement l'équilibre (ou plutôt le déséquilibre) entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque : les « mauvais élèves » ne voyant pas de « sens » à donner à leurs apprentissages ont donc peu d'éléments pour développer leur motivation intrinsèque (Perrenoud), ils éprouvent en plus de cela des difficultés à répondre aux attentes fixées par l'enseignant ou leur famille dans le cadre de la motivation extrinsèque, ce qui déclenche vraisemblablement un découragement, et l'enclenchement du cercle vicieux de la démotivation avec une chute progressive de l'envie d'apprendre (Charlot, Bautier, Rochex).

Enfin, la perception du rôle de l'enseignant confirme une fois de plus ce constat, avec d'un côté un pourvoyeur de connaissances nouvelles, légitime, professionnel, ayant fait des études spécialisées, et de l'autre un simple garant de l'ordre au sein de la classe.

## 5. Conclusion

Nous avons donc, tout au long de notre mémoire, cherché à vérifier la corrélation entre la réussite de l'enfant à l'école, son contexte familial, et sa perception de l'enseignement en général.

Ainsi, après avoir dans un premier temps abordé la notion de « réussite scolaire » à travers les questions de l'évaluation et de l'attitude, nous avons surtout développé la notion de motivation. Il en est ressorti que les élèves ayant réussi à donner du sens à leur présence active à l'école étaient les mieux armés pour réussir (Rochex). Mais le « métier d'élève » n'est pas un concept que l'on apprend seulement à l'école, et nous avons vu que le rôle de la famille était primordial ; pas seulement dans la constitution d'un « capital culturel » plus ou moins significatif, mais bien dans la transmission de valeurs éducatives en harmonie avec celles rencontrées à l'école (Lahire).

Les entretiens compréhensifs que nous avons menés auprès de nos propres élèves nous ont permis de vérifier en grande partie ces phénomènes déjà constatés par les sociologues de l'éducation. Comme nous l'avons déjà souligné dans la synthèse de notre analyse, les élèves en réussite sont effectivement ceux qui perçoivent l'école dans sa globalité, où l'on apprend et découvre à chaque instant, rentrant ainsi dans des apprentissages pour lesquels ils donnent un sens immédiat, et pas comme un passage obligé ou une contrainte légale dans l'attente d'un métier futur. Cette corrélation fut moins flagrante pour les élèves de CE2, nous avons supposé que la différence de maturité pouvait en être la cause mais cette hypothèse nécessiterait d'être plus étudiée.

De la même manière, ce sont ceux qui ont pu construire une motivation intrinsèque suffisante, grâce aux valeurs inculquées au sein de leur propre famille en terme d'importance accordée aux apprentissages en général et à la culture de l'écrit en particulier.

Ce dernier aspect est particulièrement intéressant pour les enseignants que nous sommes. En effet, même s'il apparaît compliqué d'intervenir sur les principes et les pratiques familiaux, nous pensons qu'il est possible d'adapter notre approche motivationnelle des élèves en intégrant le fait qu'une construction par l'enfant de sa propre motivation intrinsèque sera toujours plus efficace qu'une multiplication de ressorts externes. Ainsi, en veillant à donner

du sens dans la découverte de chaque nouvel apprentissage ou en aidant l'élève à construire ses propres objectifs individuels, on favorisera l'autonomie de l'élève dans sa mise au travail. Cette autonomie, si elle est couplée à une harmonisation dans les valeurs transmises au sein de la famille, constituera un atout essentiel pour l'élève dans son parcours scolaire.

Enfin, au-delà de la seule acquisition d'une certaine autonomie, on veillera à ce que l'élève au travail ne se mute pas en l'une des espèces décrites par Perrenoud, devenant capable d'intégrer les attentes et même les spécificités des dispositifs pédagogiques les plus récents pour mieux les contourner et fuir les tâches qui lui incombent.

Il serait d'ailleurs intéressant, dans le cadre d'études approfondies sur la question, de rechercher une corrélation entre les attitudes adoptées par les élèves<sup>1</sup> et leur perception de l'enseignement, chose que nous n'avons malheureusement pas pu réaliser par manque de temps.

1 Attitudes présentées dans le chapitre 2 de ce mémoire.

## 6. Bibliographie

- André B. et Dekoninck J. (1998). *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Hachette Education.
- Bautier E. et Rochex J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens" : démocratisation ou massification?* Paris : Armand Colin.
- Bertaux D. (2010). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet A. et Gotman A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Charlot B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot B. (2001). *La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques*. Paris : Anthropos.
- Charlot B., Bautier E. et Rochex J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris Armand Colin.
- Duchesne S. et Haegel F. (2008). *L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Geertz C. (1973), *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kaufman, J.C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lahire B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard / Le Seuil.
- Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Mannoni P. (1986). *Des bons et des mauvais élèves*. Paris : les éditions ESF.
- Perrenoud P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : esf éditeur.
- Rieunier A. et Raynal F. (1997) : *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : esf éditeur.
- Rochex J.-Y. (1994). *Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils?* Sciences humaines N°44, novembre 1994.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France.

Rochex J.-Y. et Crinon J. (2011). *La construction des inégalités scolaires au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Viau R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck.

Viau R. et Darveau P. (1997). *La motivation des enfants : le rôle des parents*. Paris : ERPI.

*Aide aux élèves dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC)*  
(document émis par l'Académie de Montpellier, DSDEN de l'Hérault en 2013, mais non publié)

## 7. Annexes

### ANNEXE 1 : Trame pour les entretiens

Les questions générales de départ servent d'introduction avant d'aborder les questions centrales de rapport à l'apprentissage. Les différentes questions utilisables pour l'entretien ont été regroupées par thème :

- **Sur une perception générale de l'école :**  
Comment te sens-tu à l'école ? Est-ce que cela change ou est-ce toujours pareil ?  
Est-ce que tu aimes aller à l'école ?
- **Pour amener une réflexion sur le rôle de l'école :**  
A quoi sert l'école pour toi ? (variante : à ton avis, pourquoi va-t-on à l'école ?)
- **Pour amener l'élève à parler de son rapport à l'école et lui permettre de se positionner vis-à-vis de l'enseignement :**  
Qu'est-ce qui te plaît le plus à l'école ?  
Qu'est-ce que tu aimes le plus faire ?  
Qu'est-ce que tu préfères apprendre à l'école ?  
Qu'est-ce qui te plaît le moins à l'école ?  
Et parmi les différentes matières (les citer) ? Et le sport ? Les éventuels ateliers ?
- **Pour amener l'élève à parler de l'école sans "attaquer" directement par les matières enseignées :**  
Quels sont les moments dans la journée de la classe ou dans l'année que tu aimes particulièrement ?  
Quels sont ceux que tu aimes le moins ?
- **Pour aborder les questions de sociabilisation :**  
Et en récréation, à quoi joues-tu ? Toujours avec les mêmes camarades ?  
As-tu des copains dans la classe ?  
Dans d'autres classes ?
- **Pour aborder les activités hors de la classe :**  
Après l'école, comment se passe le travail à faire à la maison ?  
Pratiques-tu un sport ou une autre activité après l'école ?
- **Pour amener l'élève à parler de sa propre perception de réussite :**  
A l'école, qu'est-ce qui est facile pour toi ?  
Qu'est-ce que tu réussis ?  
Où fais-tu des progrès ?  
Qu'est-ce qui est difficile ?  
Qu'est-ce qui te fait le plus progresser ?  
Quelles sont les matières où tu réussis le mieux ?

Relances possibles, aides à la reformulation :

première consigne = j'aimerais que tu me dises ce que c'est pour toi l'école  
relances : et puis ? Oui, et puis, quoi encore, qu'est-ce qu'on peut dire encore sur (le thème), quelles idées tu as encore sur (le thème)  
deuxième consigne : maintenant j'aimerais que tu me parles des amis à l'école ;  
troisième consigne : maintenant j'aimerais que tu me parles du travail à l'école.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Blanchet A. et Gotman A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin. Pages 69-70.

## ANNEXE 2 : Transcription des entretiens de CM2 (groupe 1)

I. (garçon) : père informaticien à l'usine Perrier – mère assistante maternelle à domicile

S. (fille) : père gérant d'une entreprise de livraison de colis – mère au foyer

A. (garçon) : père facteur, et mère employée dans les assurances

M. : l'enquêteur

**M. : Dites-moi un petit peu comment ça se passe à l'école – honneur aux jeunes filles, mais après vous pouvez intervenir comme ça... Qu'est-ce qui vous plaît le plus à l'école ? Ou qu'est-ce que vous n'aimez pas par exemple à l'école ?**

S. : Ben, j'aime tout, je vois pas le truc que j'aime pas. J'aime tout.

**M. : Qu'est-ce que tu aimes ?**

S. : Ben moi, le truc que j'aime bien à l'école, c'est ... déjà on se fait de nouveaux amis... et on apprend beaucoup de choses. C'est qu'on apprend beaucoup de choses et qu'on se fait de nouveaux amis.

**M. : D'accord.**

A. : Je peux dire un truc ? Toi t'aimes pas des choses parce que souvent les garçons ils viennent pas te chercher, c'est pour ça ; mais nous en tant que garçons, souvent il y a d'autres garçons qui viennent te chercher. Vous, non, parce que ... comment dire ?

S. : Nous on cherche, mais on frappe pas ! On cherche en rigolant !

A. : Ouais.

S. : Ouais, c'est vrai, c'est vrai, parfois y a des garçons qui embêtent les filles donc... Je pense que c'est le seul point négatif dans l'école : c'est que les garçons ils viennent tout le temps pratiquement, des fois ils viennent embêter les filles, je sais pas, ça dépend des fois, pour eux c'est jouer, pour nous c'est des fois embêter. Voilà

**M. : Et toi ?**

S. : I. ?

I. : Moi j'aime bien le foot.

**M. : Tu aimes bien le foot ? A l'école, ou le foot en général ?**

I. : A l'école, tout.

A. : Et ce qui est bien aussi c'est qu'à la cantine on peut le faire le foot, et avec un ballon en cuir, à la cantine ils proposent des activités aussi, c'est ça qui est bien... Parce que la maîtresse elle nous disait, dans d'autres écoles ils le font pas, ça, les activités à la cantine.

S. : Le TAP aussi c'est pas mal... Moi j'aime juste le TAP ; après, l'étude surveillée c'est pas très bien. Moi, j'aime pas l'étude surveillée.

**M. : Pourquoi ?**

S. : Ben, je préfère mieux les TAP parce qu'il y a des animateurs qui proposent plein de jeux, on peut choisir déjà le jeu qu'on veut et ...

A. : ... aussi, il y a des sports, il y a des sports qu'on connaît pas.

S. : Ouais, c'est vrai !

A. : Il y a des tambourins, même si le tambourin on l'a fait l'année dernière, mais sinon on connaissait pas.

S. : C'est bien une heure et demie de pause.

**M. : Et alors, sinon, quelles sont les matières que vous aimez ou que vous n'aimez pas ?**

S. : Le français j'adore.

I. : Moi j'aime pas l'histoire.

S. : T'aimes pas l'histoire ? T'es grave, toi !

A. : Mathématiques : j'adore.

I. : Moi je préfère les mathématiques. Mathématiques et français.

A. : Moi suivant la ... cette année, je sais pas si vous le savez, mais, en sciences .... d'habitude j'aime la science, mais là, franchement ! Ce qu'on a fait et ce qu'on va faire, franchement...

S. : Oui, c'est vrai, la science en ce moment ...

**M. : C'est dur ?**

S. : Déjà, de une, c'est dur, et ...

A. : On a fait la Lune, et là on va faire la reproduction humaine, alors c'est encore pire ...

S. : En ce moment les notes en sciences elles baissent ! Si la science elle pouvait pas exister, ça serait bien !

**M. : Et alors, ça, c'est important, pour vous ? Les notes ?**

S. : Oui, pour moi c'est important !

A. : Pour moi oui, parce que ma mère elle va me donner des objectifs à chaque bulletin, à chaque moyenne générale il faut que je dépasse un chiffre.

I. : Ma mère elle regarde tout ; pour que je fasse un bon travail, quand je serai grand.

S. : Moi c'est le seize : il faut pas que je dépasse, mais il faut pas que je sois en dessous. Pour moi les notes c'est important.

**M. : D'accord. Et ça sert à quoi d'après vous l'école ?**

À l'unisson : à apprendre !

A. : A apprendre des choses, et après pour avoir un bon métier et gagner bien sa vie... bien gagner sa vie.

S. : Ouuh, tu vois loin ! Moi je... c'est juste pour apprendre, l'école !

A. : Moi c'est ce qu'on me dit chez moi, mais après... ma famille... avec l'école

S. : Ouais, avec l'école on peut aller loin.

**M. : Mais tu dis « c'est ce qu'on me dit chez moi », mais toi, tu penses la même chose ou ... ?**

A. : Oui. Après, si on a des bonnes notes à l'école primaire, au collège c'est deux fois plus dur et au lycée ça sera pareil, du coup les notes elles vont baisser et après on ... Comme l'école pour moi c'est un peu facile, et après le collège ça va être plus dur, du coup mes notes elles vont baisser mais....

S. : Ouais, il faut commencer bien l'année pour après si elles baissent, elles baisseront pas très très grave.

**M. : Et toi I. ? Ça sert à quoi l'école d'après toi ?**

I. : Ben, pour apprendre.

**M. : Apprendre quoi ?**

I. : .....

A. : On peut apprendre aussi des matières, on peut apprendre aussi des sports, comme à la cantine.

S. : Ben ouais mais pas tout le temps, par exemple les gens qui mangent pas à la cantine ils peuvent pas.

I. : Pas tout le monde.

S. : Moi le truc que j'aime bien aussi à l'école c'est qu'on fait des sports aussi entre nous. C'est bien ça ! Au moins il n'y a pas que du travail, parce que trop de travail c'est très très dur. Y a combien d'heure de travail au total ?

**M. : Dans une journée ?**

A. : Six heures ?

**M. : Un peu moins : trois heures le matin, deux heures et quart l'après-midi.**

S. : Ben alors cinq heures et quart, ça l'a fait ! Cinq heures et quart, au moins on a une petite pause.

**M. : Tout à l'heure vous disiez « l'école ça sert à apprendre, à avoir un métier, etc... » ; le matin, quand vous vous levez et que vous allez sur le chemin de l'école, qu'est-ce que vous vous dites, là ?**

**A quoi vous pensez ?**

I. : Moi je suis fatigué.

S. : Parce que une nouvelle journée va commencer, des fois moi je pense qu'est-ce qui s'est passé avant, le soir de cette journée, et j'me dis si y a eu des histoires, comment ça va se passer ? Moi en ce moment les récréations je trouve qu'elles sont vraiment nulles parce qu'il y a tout le temps des histoires, des problèmes en ce moment...

A. : ... de filles !

S. : Oui, y a aussi des fois des garçons, vous vous bagarrez tout le temps ! Moi j'me dis « qu'est ce qu'il va se passer dans la journée ? ». Après, j'me pose pas trop de questions pour l'école, c'est juste pendant la récréation : qu'est ce qui va se passer, c'est tout. Si on va reparler des histoires qui s'est passée du soir ou non.

**M. : D'accord.**

A. : Moi déjà sur le chemin... le matin moi quand je me réveille, je suis pas fatigué, j'me réveille et je saute de mon lit ; je suis comme ça, je mets pas trois heures à me réveiller. Donc sur le chemin, des fois j'ai un ballon en mousse, du coup je joue et je pense que à ça ; sinon quand j'ai rien, je pense à ce qu'on peut faire aujourd'hui, ou les bonnes activités qu'on va faire à la cantine, ou les bonnes matières que j'aime bien à l'école...

**M. : C'est à dire ?**

A. : Les maths.

**M. : Tu te dis « qu'est ce qu'on va faire en maths ? »**

A. : Qu'est ce qu'on va faire en maths, qu'est-ce qu'on va faire en ... si on va aller au volley... parce qu'on va au volley en ce moment, au gymnase de la Croix d'Argent [le collègue] ...

S. : Tu te poses des questions sur ce qu'on va travailler ? Moi je me pose jamais ça comme question. Qu'est ce qui va arriver, va arriver.

**M. : Et toi ? Qu'est-ce que tu te dis le matin ? Tu penses plutôt à la récréation, à l'évaluation, aux leçons ? Aux copains, au problème que tu as eu la veille avec tel ou tel camarade ?**

I. : A chaque fois les évaluations c'est le matin, et moi je préfère quand c'est l'après-midi.

**M. : Pourquoi ?**

I. : Parce que le matin on n'est pas concentrés.

S. : Oui, et on a le temps de réviser déjà entre midi et deux.

A. : Et le matin souvent quand on se réveille, enfin, on est un peu ....

S. : On se lève, et on fait une évaluation directement le matin, c'est vraiment énervant. L'après-midi c'est mieux. Mais avec le maître, les évals qu'on fait l'après-midi c'est tout ce qui est histoire, sciences, géographie... Le matin c'est français et maths.

A. : Ou sinon c'est pendant le temps de l'allemand : les petites évaluations, c'est pendant qu'on a allemand. [la classe est partagée en demi-groupes deux fois par semaine pour les cours d'allemand].

S. : Elles sont petites les évals quand il y a allemand, elles sont faciles !

**M. : Est-ce qu'il y a des moments dans l'année que vous préférez ?**

S. : Oui, l'été.

I. : Voilà, voilà. C'est mieux que l'hiver.

S. : L'été parce qu'on a le bulletin final pour dire si on peut passer au collège, au lycée, et on a aussi les grandes vacances, pour se reposer. Et on se prépare pour le collège, pour le lycée... Moi c'est l'été que je préfère.

**M. : D'accord. Et vous ?**

A. : Moi aussi l'été j'aime bien, et aussi les vacances de février.

**M. : Pourquoi ?**

A. : Parce que moi, depuis que je suis petit, je pars au ski, et ça c'est une passion que j'adore.

S. : (elle pouffe)

**M. : Pourquoi tu rigoles ?**

S. : Non parce que... Il préfère aussi les vacances où il va à la campagne... Le camping... Les histoires qu'il nous raconte ! Ahahaha !

I. : Mais il en a plein d'histoires, de toute façon !

A. : Vas-y, tais toi !

**M. : Non mais, de toute façon, on ne parle que ce dont vous voulez parler ! Alors, tout à l'heure tu as parlé du bulletin, de la fin d'année... c'est important ça, pour vous ?**

S. : Oui, pour moi c'est très très important parce que si je redouble une fois, ben c'est... pour moi, ça me décourage pour le reste... pour ma vie je veux rester tout clean.... peut-être sauter ça serait bien, mais redoubler, c'est... j'ai jamais imaginé redoubler une classe.

I. : J'ai pas envie de redoubler.

**M. : Oui.**

I. : Parce que j'ai envie d'aller au collège et ... voilà.

**M. : Pourquoi ?**

I. : Parce qu'il y a beaucoup de travail et comment m'améliorer...

S. : Pas du tout !

**M. : On laisse les copains parler !**

S. : Ben oui !

**M. : Il y a plus de travail au collège, c'est ça ?**

I. : Oui, voilà. Et j'aime quand c'est plus difficile.

S. : Pour moi le collège, c'est le signe d'ado : tu passes en « ado » quand tu passes au collège !

**M. : Ouais ?**

S. : Déjà quand tu es au collège les parents ils te traitent comme un adolescent, et c'est aussi un peu pour le travail : il se complique, donc on a plus de travail, donc on doit plus ... plus travailler !

**M. : Le bulletin, le collège... qu'est-ce que tu en penses, toi ?**

A. : Moi j'ai hâte d'y être au collège, parce que c'est un autre univers, c'est pas comme l'école, on sait pas les cours qu'on va avoir ; déjà au collège on a notre emploi du temps , et c'est pas la même chose, on découvre quelque chose.

S. : On sait ce qu'on aura le lendemain, donc c'est bien ça !

A. : Des fois à l'école, on se dit « ah, le maître il nous a dit qu'il y aura une évaluation », donc on arrive, on s'est préparés à fond, et il nous dit « l'évaluation, c'est demain ! » ; et là, du coup, nous on est dégoûtés. Parce qu'on s'est tellement cassé la tête la veille à réviser...

S. : J'espère que le collège ça va pas être comme ça !

I. : Ben si !

**M. : Pourquoi ?**

I. : Les profs ils sont souvent malades là-bas, donc les évaluations elles sont souvent reportées. C'est mon cousin qui m'a dit ça.

S. : Mais moi je voudrais bien que les profs ils soient tout le temps là. Tous les jours, tous les jours.

**M. : Pourquoi ?**

S. : Parce que sinon on va dans d'autres classes, ou à la maison, et c'est ennuyant ! Une journée entière...

**M. : Tu préfères être à l'école qu'être à la maison en fait ?**

S. : Oui, c'est trop ennuyant la maison. Je préfère mieux l'école, c'est pour ça que j'essaie d'être le moins malade possible.

**M. : D'accord ! Et vous [les garçons], vous préférez être à l'école ou à la maison ?**

A. : ça dépend ce qu'on va faire à la maison.

I. : Ouais !

A. : Si c'est pour faire des choses qui ne sont pas intéressantes à la maison, c'est sûr que, autant venir à l'école et rester par exemple le mercredi après-midi aux TAP, euh, non au centre aéré. Mais sinon, suivant ce qu'on fait, moi personnellement j'aime bien les jeux vidéos, si c'est pour jouer de temps en temps, oui, je préfère rester à la maison.

S. : Non moi j'aimerais pas rester à la maison : je préfère mieux l'école !

**M. : Et toi I. ?**

I. : Je préfère rester à la maison ; mais j'aime bien l'école !

**M. : D'accord ! Tout à l'heure, vous m'avez parlé des évaluations, de comment vous vous prépariez, mais sinon en général, pour les devoirs : comment ça se passe ? Vous les faites où ? Tout seul ? Avec quelqu'un ? Qui ?**

S. : Moi les devoirs je les fais toute seule. Je les fais sur mon bureau, avec du bruit. Des fois je mets deux minutes à les finir, des fois dix ; ça dépend les devoirs qu'on a.

**M. : Tu les fais toute seule, mais après, tu les montre à quelqu'un ?**

S. : Non. Les devoirs en fait pour moi c'est pas plus important que le reste ; les devoirs c'est un exercice que tu fais ; c'est tout pour moi les devoirs. JE fais mes devoirs, je me relis ensuite, et ils sont dans mon cartable pour le lendemain.

**M. : D'accord. Et vous les garçons, comment ça se passe ?**

I. : Moi, ça dépend.

**M. : Vous avez le droit de dire que vous le faites pas, hein, je dirai rien !**

A. : Dans l'année ça a dû arrivé une fois que je les ai pas faits.

**M. : D'accord, donc c'est vraiment anecdotique.**

A. : En principe, comme mes parents sont sép.... enfin voilà .... si je suis chez mon père je les fais avec mon demi-frère, je l'aide, il m'aide, même s'il est en classe en-dessous comme il a un an de moins, on s'aide entre demi-frères, et après on les montre à nos parents. Et chez ma mère, je les fais soit tout seul, soit elle m'aide, mais après elle les regarde en tout cas.

**M. : Et toi I. ?**

I. : Ben moi je fais mes devoirs et je les montre à ma mère et elle me corrige, des fois il y a des erreurs.

**M. : Donc si j'ai bien compris, toi [S.] tu les fais toute seule, tu t'organises, tu ...**

S. : Oui je m'organise, je me dis « je fais ça, ça, et puis ça ».

**M. : Quand tu rentres, directement, ou ... ?**

S. : Non : je rentre, je prends mon goûter, je me douche, et ensuite je fais mes devoirs.

**M. : Et vous, vous les faites directement, ou bien alors il faut qu'on vous dise « Allez, fais tes devoirs ! » ?**

A. : Non, moi, quand je rentre je sais que ... je goûte, je fais mes devoirs, et après je me douche.

Si c'est le week-end je vais jouer un peu dehors, et après je fais mes devoirs et je me douche.

S. : Toi tu te douches après tes devoirs ? Je te conseille de faire la douche avant, parce que tu te reposes comme ça.

**M. : Et toi ?**

I. : Moi je goûte, je me douche et après je fais mes devoirs.

S. : Oui, c'est mieux de faire la douche avant.

**M. : Mais tu t'y mets tout seul ou il faut qu'on te pousse un peu ?**

I. : Non, tout seul !

A. : C'est une habitude ; c'est depuis le CP qu'on a des devoirs, donc en CP-CE1 on nous disait « allez, fais tes devoirs ! » mais maintenant on les fait tout seuls !

**M. : Et c'est quoi que vous avez comme devoir en général ?**

Ensemble, chacun ajoutant un mot à la liste : Du français, des dictées, des exercices, des évals, des grilles à apprendre, à remplir... les synonymes...

S. : JE trouve qu'en ce moment... moi j'aime pas les devoirs, c'est nul ! On rentre de cinq heures et quart de travail, et on rajoute encore du travail ! Ça sert à rien ! On pourrait le faire pendant la journée quand on travaille.

A. : Moi si, je préfère ; parce que si en classe t'as pas compris une leçon de maths par exemple, t'as pas compris comment faire une multiplication à virgule par exemple ; le soir t'arrives, et ben comme ça tes parents ils peuvent encore t'expliquer ; comme ça tu peux réapprendre si tu y arrives pas ; tu peux réessayer. Alors qu'en classe, le maître il nous dit par exemple tu as vingt minutes pour faire des maths, un quart d'heure pour du français, et si on y arrive pas ben le maître il passe à autre chose, il nous donne un devoir et on le fait. JE pense que ça marche comme ça.

**M. : Et toi, qu'est ce que tu en penses ?**

I. : Pourquoi tu rigoles, toi ?

S. : Je rigole pas, je tousse !

**M. : On parlait des devoirs : est-ce que ça sert à quelque chose ?**

I. : Non, les devoirs ça sert à rien, parce que à l'école on le fait déjà ; on peut réapprendre, mais pour moi ça sert à rien.

**M. : D'accord. Tu as déjà compris quand c'est à l'école ?**

I. : Oui.

**M. : ça t'arrive jamais, comme A., de te dire « bon, ben, là ... »**

A. : Non mais en principe, si tu comprends pas, si on doit rester une semaine sur un truc, on va jamais avancer dans le programme du maître, du coup, si on l'apprend chez nous, et le lendemain on va faire un exercice et on va le corriger, il va voir qu'on a juste en principe, et du coup hop, c'est fini on passe à autre chose.

S. : Toi tu le vois comme ça mais moi je dis qu'on fait des exercices en classe ; il nous fait la leçon, les exercices, il nous répète, des exercices, pendant au moins une semaine, et ensuite des devoirs sur ça... Moi, je trouve que ça sert à rien.

**M. : D'accord. Puisqu'on parle du maître, là vous êtes en CM2, vous avez dû avoir pas mal de maîtresses et de maîtres différents ; à quoi ça sert pour vous un maître ou une maîtresse ? Qu'est-ce qu'il ou elle vous apporte ?**

I. : Ben, s'il y avait pas les maîtres ou les maîtresses, ben, on pourrait pas apprendre ! C'est comme nos encyclopédies à nous. Je sais pas comment dire....

A. : Oui, ça sert à quelque chose. Ça sert à apprendre, comme ils ont dit, mais aussi il y a pas qu'eux qui peuvent nous apprendre, y a la famille et tout parce que, enfin, ouais, mais ils nous apprennent pas comme eux...

S. : Les maîtres et les maîtresses ils ont fait vraiment des grandes études ....

A. : Oui, c'est leur métier, ils ont fait leurs études, ils savent ce qu'ils font, et ...

S. : Ils peuvent pas nous aider à tout, nos parents... C'est vraiment les maîtresses qui ... Mais après, ça dépend des maîtresses...

A. : Parce qu'il y a des maîtresses, des fois, on comprend moins que d'autres...

**M. : Pourquoi ?**

S. : Oui, c'est vrai : elles donnent des exercices « hop, cet exercice à cette page, on corrige, et ... »

A. : « Si vous y arrivez pas, vous avez la leçon ! »

S. : « Vous avez la leçon, vous vous débrouillez ».

**M. : Et comment un maître ou une maîtresse doit faire pour bien vous expliquer ?**

A. : Faire un schéma au tableau pour qu'on comprenne, et si on comprend pas on lui dit, et elle nous ré-explique ; et après si on a compris on fait un exercice, en même temps on lit la leçon, et après ça rentre.

S. : Pour moi, pour que la maîtresse explique bien, il faut qu'elle fasse un schéma au tableau, ensuite elle nous en parle, ensuite elle nous pose des questions, on fait un exercice, et là pour moi je trouve que la maîtresse elle nous a bien appris sa leçon.

A. : Et on en fait un devoir : on prend la leçon en devoir.

**M. : Et toi, I., qu'est-ce que tu en penses ?**

I. : Quand on nous explique, des fois j'y arrive pas, et après on demande à la maîtresse ou au maître...

S. : Des fois y a des gens qui ont honte de demander, ils se disent « ah, il va se moquer de moi, parce que moi j'ai pas compris ça »...

A. : Elle dit ça, mais c'est déjà arrivé, par exemple je dis « j'y arrive pas » à la maîtresse pour quelque chose que quelqu'un a compris, lui il va rigoler ; parce que pour lui, c'est simple, mais pour moi j'y arrive pas...

S. : Par exemple 5+4 tu y arrives pas à le faire de tête, t'es obligé de compter avec tes doigts, « ah ben non, je peux pas compter avec mes doigts, lui il va se moquer de moi », alors tu fais une croix, tu peux pas le faire.

I. : Ben moi je compte avec mes doigts, hein !

S. : Oui c'est vrai, il y a des choses que je compte avec mes doigts.

**M. : C'est important pour vous s'il y a des copains qui rigolent ou qui se moquent ?**

S. : Pour moi c'est important, des fois à cause des personnes qui rigolent je... déjà j'ai moins confiance en moi, et .... pour moi c'est important, des fois je me cache pour compter avec les doigts, mais des fois je les montre.

**M. : D'accord. Est-ce que vous savez ce que vous voulez faire plus tard ?**

S. : Oui. Moi je veux faire soit de la médecine, soit professeur. Mais pas la médecine chirurgie, tout ce qui est sang... je veux faire de la médecine normale, ausculter, voir si t'as pas mal au dos, des trucs comme ça quoi.

I. : Moi je sais pas.

S. : Lui il veut faire footballeur, et lui il veut faire mécanicien !

A. : Non ! Pas footballeur. Architecte. Architecte d'extérieur.

**M. : Merci ! Merci d'avoir participé et répondu à toutes mes questions !**

ANNEXE 3 : Transcription des entretiens de CM2 (groupe 2)

(M.) : l'enquêteur

F. (garçon) : père patron d'une entreprise de maçonnerie – mère

S. (garçon) : les deux parents travaillent (« la mère de 8h jusqu'à 14h, et le père de 14h à 23h » ; mère auxiliaire ambulancière – père ouvrier)

L. (fille, vit avec sa mère) : père maçon - mère sans emploi.

**M. : Alors, pour commencer, vous allez me dire ce que vous aimez le plus et ce que vous aimez le moins à l'école.**

F. : Ce qu'on aime bien et ce qu'on aime pas ?

**M. : Oui !**

L. : Moi, j'aime pas travailler. Enfin, ça dépend sur quoi.

**M. : ça dépend des matières, tu veux dire ? Il y a des matières que tu préfères ?**

L. : Oui, la géométrie.

**M. : Pourquoi ?**

L. : Je sais pas ; j'aime bien.

F. : Parce qu'on fait des formes.

**M. : Toi aussi, tu aimes bien la géométrie ?**

F. : Moi j'aime pas les maths.

S. : Moi j'aime pas l'école, parce que ça dure trop longtemps par rapport à la récré. Et je m'ennuie des fois.

**M. : Des fois, c'est à dire ? Il y a des moments de la journée, ou des matières où tu t'ennuies plus que d'autres ?**

F. : Que je m'ennuie plus, je sais pas, mais il y en a que j'aime moins que d'autres.

**M. : Lesquelles ?**

F. : ça dépend : les maths des fois j'aime bien, des fois j'aime pas.

**M. : Quand est-ce que tu n'aimes pas ?**

F. : En fait c'est comme les maths géométrie, des trucs comme ça ; géographie...

**M. : Pourquoi tu n'aimes pas ?**

F. : Je sais pas ; j'y arrive pas trop.

**M. : Et toi ?**

S. : Moi c'est les maths, et la géométrie.

F. : Pourquoi ?

S. : Parce que j'aime pas les calculs, j'aime pas la géométrie, parce que ... enfin, j'y arrive pas trop.

**M. : Et qu'est-ce que tu préfères ?**

S. : Avoir des bonnes notes.

F. : Moi aussi, avoir des bonnes notes et aussi le français.

**M. : Le français, d'accord ; et pourquoi ?**

F. : Je sais pas pourquoi j'aime.

**M. : Alors, les notes, est-ce que c'est important pour vous ?**

F. : Ben oui, comme ça quand on sera grand on pourra avoir un bon métier.

**M. : Ah, d'accord. Et toi L., les notes, c'est important pour toi aussi ?**

L. : Oui, moi aussi, pareil.

**M. : Donc vous travaillez pour avoir un bon métier ; qu'est-ce que vous voulez faire plus tard ?**

F. : Moi, ingénieur en informatique.

**M. : Pourquoi ?**

F. : Parce que j'aime bien réparer des trucs.

**M. : Et toi, S., qu'est-ce que tu voudrais faire ?**

S. : Moi, je sais pas, mécanicien peut-être.

**M. : Pour réparer les voitures plutôt, ou les machines ?**

S. : Non, les voitures !

**M. : D'accord ! Tu aimes bien ça ?**

S. : Oui !

**M. : Et toi L. ?**

L. : Moi je sais pas.

S. et F. : (en riant) Elle sait rien elle !

**M. : Ben, attendez, c'est difficile de savoir le métier qu'on voudrait faire plus tard !  
Qu'est-ce que tu es sûre de ne pas vouloir faire, par exemple ?**

L. : Ben, des trucs de garçon.

**M. : C'est quoi « des trucs de garçon » ?**

F. : Tous les métiers c'est pour les filles et les garçons !

L. : Ah ! J'aimerais pas faire poubelleur !

F. : Eboueur ! Moi aussi, j'aimerais pas ; je sais pas qui aimerait faire ça.

**M. : Et ça sert à quoi d'après vous, l'école ?**

S. et F. : A apprendre !

F. : A apprendre, à avoir un bon métier, lire, écrire...

**M. : Oui ; apprendre, mais quoi ?**

S. : Ben, apprendre ce qu'on n'a jamais su, qu'on ne saurait pas si on allait pas à l'école : toutes les matières, lire, ...

**M. : Selon vous, qu'est-ce qu'on peut apprendre en dehors de l'école, et qu'est-ce qu'on peut apprendre seulement à l'école ?**

F. : En dehors de l'école, on peut apprendre les langues.

**M. : Quelle langue par exemple ?**

F. : Ben, toutes !

**M. : Ouais... Et à l'école, qu'est-ce qu'on peut apprendre ?**

S. : Ben, les maths, les calculs ! Parce que, si on veut acheter quelque chose, on saura pas combien ...

L. : Lire et écrire aussi !

F. : Le français, l'écriture, les maths ....

S. : Les problèmes !

F. : L'allemand aussi.

**M. : Ah oui ! Vous aimez bien l'allemand ?**

L. : Ah, non !

**M. : Pourquoi ?**

L. : Je comprends rien, et j'arrive pas à parler.

**M. : Ah, oui, mais c'est normal, c'est une langue différente, on ne peut pas parler tout de suite ! Et vous apprenez quelque chose ?**

L. : Non.

**M. : Bon. Le matin, quand vous êtes sur le chemin de l'école, à quoi vous pensez ?**

S. : Moi, je pense à bien travailler.

F. : Des fois, quand il y a des évals, des trucs comme ça, ...

**M. : Tu te répètes ce que tu as révisé la veille ?**

F. : Des fois j'ai révisé, des fois j'y suis pas arrivé, mais je sais qu'il y a l'éval et que je vais avoir une mauvaise note.

**M. : Tu n'as pas réussi à quoi ? A comprendre ou à réviser ?**

F. : A comprendre ! J'ai pas compris en fait, parce que c'était dur à réviser.

**M. : D'accord. Et jamais vous ne pensez aux copains, copines, ce qui va se passer à la récréation ?**

F. : Si, mais l'essentiel c'est de travailler, pas ....

(silence)

**M. : Bon, alors parlez-moi un peu des récréations .... Qu'est-ce que vous faites, comment ça se passe ? Pareil pour les TAP, la cantine : tous les temps où vous n'êtes pas dans la classe.**

F. : Les TAP j'aime pas parce que j'aime pas les animateurs. On fait pas les trucs qu'on veut.

S. : Oui, on fait pas les trucs qu'on aime bien. Alors qu'à la cantine on fait ce qu'on veut !

**M. : Et qu'est-ce que vous faites alors ?**

S. : Tout ! Foot, tout ce qu'on veut !

F. : On fait foot, on joue dans la cour en fait ; si on demande quelque chose, on nous le ramène à la salle...

L. : Moi j'aime pas parce que dès que je demande quelque chose, il veut pas !  
Il veut tout le temps faire foot !

**M. : Qui « il » ?**

L. : L'animateur.

S. : Oui, mais c'est n'importe quoi !

L. : Vous courez partout sur le terrain !

S. : Depuis le CP, ils ont programmé le foot et ...

L. : Oui, mais il pourrait changer, hein !

S. : Et tu veux faire quoi, toi ?

L. : Ben, je sais pas.

F. : Corde à sauter !

S. : Ben, tu peux faire corde à sauter : tu vas dans la cour, tu prends une corde à sauter, et puis voilà ! Et aux TAP, des fois ils font des obstacles et nous on n'a pas envie de le faire, mais on doit le faire quand même ; même si on n'aime pas, on doit le faire. Par exemple notre animateur il fait danse avec des filles, ben nous on doit faire pareil.

**M. : Et tu n'aimes pas ? Pourquoi ?**

S. : Non ! Parce que c'est pour les filles !

**M. : Ah bon ?!**

F. : ça dépend.

S. : Non, mais c'est pas danse euh, c'est vraiment danse classique, genre battle...

**M. : Battle ? C'est quoi ça ?**

L. : Il y en a un qui danse, et l'autre aussi, et il faut voir lequel danse le mieux.

**M. : Ah ! D'accord ; vous apprenez ça ? Des « battle » de danse classique ?**

S. : Non, on peut faire ce qu'on veut ! Break dance ....

**M. : Ah, donc vous faites les mouvements que vous voulez, mais qui c'est qui vote après ?**

S. : Ben, c'est l'animateur.

**M. : D'accord. Et à part le foot, qu'est ce que vous aimeriez faire comme activité ?**

F. : Théâtre on aime bien.

**M. : Qu'est-ce que vous faites en théâtre ?**

F. : Par exemple il y a deux chaises, il y a trois personnes, et on fait du théâtre.

L. : Et moi je reste pas, alors...

**M. : D'accord ; tu t'en vas à quatre heures, en fait.  
Et quand vous êtes en étude, vous faites vos devoirs ?**

S. : Des fois on fait nos devoirs, et des fois non.

**M. : Qu'est-ce que vous faites, alors ?**

S. : Ben ça dépend.

**M. : Et quand vous n'avez pas étude, vous faites vos devoirs à la maison ?**

S. : Oui, le lundi et le vendredi, on joue dans la cour, et après on a TAP, et après on rentre chez nous et on doit faire les devoirs.

**M. : Et vous en avez beaucoup de devoirs ?**

L. : Oui !

F. : Non ! Ça dépend en fait : des fois on en a beaucoup, des fois non.

S. : Pour les évals, pour moi ça fait beaucoup, un peu.

F. : On a deux, trois trucs à faire.

S. : Parce que des fois, on nous met une éval demain, et encore après-demain, donc tu dois réviser les deux évals en un jour.

F. : Ou le week-end, par exemple on nous donne une éval à faire pour lundi, et encore des devoirs pour le mardi.

**M. : Et toi L ;, qu'est-ce que tu en penses ?**

S. : Elle, elle aime rien, en fait !

**M. : Non mais, tout à l'heure tu disais qu'il y en avait assez ou trop des devoirs ?**

L. : Il y en a trop ! Des fois oui, des fois non.

**M. : ça dépend. Et comment vous les faites, vos devoirs ? Ou peut-être que vous ne les faites pas toujours, d'ailleurs ? (rire) Ne vous inquiétez pas, je dirai rien, hein !**

F. : Ben dès que je rentre, je fais mes devoirs direct comme ça le soir je suis calme.

**M. : Comme ça tu es tranquille. Toi aussi tu fais ça ? Vous rentrez de l'école, et vous faites vos devoirs directement ?**

L. : J'enlève mon cartable et mon manteau, et après je vais faire mes devoirs.

S. : Moi je rentre, j'enlève mon cartable, mon manteau, je vais me doucher, et après je fais mes devoirs.

F. : Moi j'y vais direct.

**M. : Et ça vous prend beaucoup de temps ?**

S. : Quinze minutes.

L. : Des fois oui, des fois non.

**M. : Et vous les faites tout seuls, ou quelqu'un vous aide ?**

F. : tout seul.

S. : ça dépend.

L. : ça dépend ; pour les évaluations je les fais avec ma mère ...

S. : Mais dès que c'est des exercices, je les fais et ma mère elle corrige.

F. : Ben moi je les fais tout seul ; je les fais tout seul parce que ma mère elle comprend pas.

**M. : D'accord ; et est-ce que tu les fais à chaque fois, ou des fois tu oublies un peu ?**

F. : Ben non, je les fais à chaque fois !

S. : Moi des fois j'oublie les cahiers en classe, ou les classeurs.

F. : Des fois je demande à mon frère.

**M. : Donc parfois vous les faites seuls, parfois vous vous faites aider, mais, est-ce que vous vous y mettez tout seuls, ou bien quelqu'un vous dit « va faire tes devoirs » ?**

L. : ça dépend, quand j'ai pas envie ma mère elle me dit « va faire tes devoirs ».

F. : Moi des fois j'oublie de faire mes devoirs, et ma mère elle me dit « tu oublies pas de faire tes devoirs ! ».

**M. : D'accord ; et après, vous les montrez à quelqu'un ?**

F. : Moi je les montre à mon frère.

S. : Moi à mon père.

L. : Moi à ma mère.

**M. : D'accord. Alors, maintenant j'aimerais savoir : vous êtes en CM2, vous avez eu beaucoup de maîtres ou de maîtresses, vous avez une bonne expérience de l'école déjà, et l'année prochaine ça sera le collège ; à quoi ça sert, d'après vous, la maîtresse ou le maître ?**

S. : A apprendre.

F. : Si y avait pas de maîtresse ou de maître, on écouterait pas, on ferait rien.

**M. : Ah bon ?**

L. : Ben si, mais on écouterait moins que...

F. : Ben je sais pas comment on ferait s'il y avait pas de maîtresse. Par exemple des fois, quand le maître il sort, tout le monde il se lève...

**M. : D'accord. Et où est-ce que vous apprenez le plus : à la maison ou à l'école ?**

S. et F. : Ben, à l'école !

S. : A la maison aussi, un peu, mais ça dépend. Des fois par exemple, ma mère elle me dit « va apprendre encore tes leçons, les maths par exemple ».

**M. : Et sinon, le soir, qu'est-ce que vous faites ? Vous regardez beaucoup la télé ?**

F. : Oui. Je la regarde trop.

S. : Moi, je regarde plus la télé, à part quand il y a des matchs de foot. Je joue à la console.

L. : Moi je regarde que mon téléphone.

**M. : Qu'est-ce qu'il y a sur le téléphone ?**

F. : Ben, y a Youtube, tu peux regarder des vidéos.

L. : Oui, et Facebook.

**M. : Qu'est-ce qu'il y a sur Facebook ?**

L. : Ben, nos amis ! Pour parler.

**M. : Ah ! Et c'est des amis qui sont loin, ou c'est des amis de l'école ?**

L. : De l'école. Et aussi la famille.

**M. : D'accord. Et combien de temps par exemple vous passez sur le téléphone, sur Facebook ?**

F. : Des fois ma mère elle fait « Arrête, arrête d'aller sur le téléphone »

S. : Ben moi quand je joue à la Play, ma mère me dit « travaille d'abord et après va jouer ».

**M. : Très bien ! Ecoutez, je vous remercie d'avoir participé, et surtout d'avoir répondu à toutes ces questions !**

ANNEXE 4 : Transcription des entretiens de CE2 (groupe 3)

**M : Bon déjà, comment vous vous sentez à l'école ?**

Tous : Bien.

**M : Oui, pas de... Vous aimez aller à l'école ?**

Tous : Oui.

A : Juste moi quand je suis fatiguée que je me lève trop tôt.

**M : Quand tu te lèves tôt, c'est normal ça.**

A : Je me lève à 7h et quart car j'ai 20 minutes - un quart d'heure de route.

**M : Oui, booooh après 7h - 7h et quart c'est l'heure un peu normale pour se lever, c'est rare qu'on puisse se lever beaucoup plus tard mais bon quand on est fatigué, on n'aime aller nul part en règle générale, on veut juste dormir. Ça vous plaît de venir à l'école ?**

Tous : Oui.

**M : D'accord... Est-ce que vous trouvez que c'est toujours pareil...**

Tous : Non !

**M : ... l'école ou que ça change.**

F : Oui ça change beaucoup.

A : Par exemple en géographie on fait pas toujours les mêmes cartes.

F : Oui parce que sinon ça serait ennuyeux, si on faisait toujours la même chose, on fait de la science et c'est bien car on apprend des choses sur les phasmes, même si on fait pas assez de sciences.

**M : Ça c'est vrai.**

A : Par exemple en écriture, on fait pas tout le temps la même lettre.

F : Oui ça serait ennuyeux.

A : Et là on a changé, on fait plus le même exercice, on fait la copie.

**M : Ce n'est pas forcément l'école avec moi, c'est l'école en général donc ça peut sur l'année dernière si vous vous souvenez de choses, voilà, c'est pas que ce que je fais moi. Mais si vous voulez rester sur ce qu'on fait entre nous, y'a pas de souci non plus. Euuuuuhhhh.... alors une question un peu plus difficile : à quoi ça sert l'école ?**

F : A apprendre plein de trucs pour être grands, par exemple les tables de multiplications, on en a beaucoup besoin quand t'es grand, parce que si tu les connais pas quand tu veux acheter des choses, t'auras des problèmes pour calculer... des trucs comme ça... donc ça sert un peu l'école... euh beaucoup.

A : Pour avoir le métier il faudra compter, ça nous sert les maths et aussi le français parce qu'il faudra savoir écrire un peu sans faute et il faut savoir l'orthographe, les mots tout ça...

**M : D'accord... et toi L ?**

L : Ben c'est bien parce que après si on travaille bien on peut choisir le métier qu'on veut et si on travaille pas bien on a un métier où on gagne pas beaucoup...

F : On peut pas choisir le métier, c'est quelqu'un qui choisit pour toi.

L : Ouais.

**M : C'est pas quelqu'un qui choisit pour toi mais il y a moins de choix.**

A : En fait on choisit notre catégorie de métier.

F : Comme quoi ?

A : Par exemple la catégorie... ch'ais pas moi... animaux, usine...

**M : D'accord ! Tu choisis dans quel domaine tu vas travailler.**

A : Voilà c'est ça.

**M : Et toi J ?**

J : C'est bien aussi pour euh... parce que t'apprends à lire et écrire et après si tu veux acheter des choses c'est bien pour euh...

F : Pour calculer ?

J : Oui, pour savoir ce que tu vas acheter.

F : Parce que en fait pour que ça aille plus vite... les tables de multiplication, t'as pas besoin de faire  $10 + 10 + 10 + 10...$

**M : Et là c'est très bien, vous avez pensé au français, aux mathématiques, OK. Est-ce qu'on apprend d'autres choses ?**

F : Oui beaucoup... On apprend à compter !

**M : Oui mais ça c'est mathématique quand même.**

A : On apprend aussi à savoir communiquer entre nous, à savoir faire du travail de groupe, être sociaux.

**M : Mmmhhhhh (note du transcripteur : approbation).**

F : A respecter les autres, ne pas les taper.

A : A la récré on apprend à jouer ensemble sans violence.

**M : D'accord. Autre chose sur ce qu'on apprend à l'école ? Non. Très bien. Qu'est ce que vous préférez à l'école ?**

A : Moi ce serait plutôt la rédaction, la géographie et la science.

J : Moi j'aime tout.

**M : Toi tu aimes tout, c'est bien. Et toi L qu'est ce que tu préfères ?**

L : Les maths.

**M : Tu préfères les maths, c'est bizarre ça (note du transcripteur : ironie). Et toi F ?**

F : Les maths, l'orthographe et les évaluations.

**M : Dans une journée de classe, vous préférez quel moment ?**

F : La récré.

A : Moi c'est plutôt quand on fait les choses que je préfères.

**M : Les matières que tu préfères, et toi L ?**

L : ...

J : Moi classe et récré.

**M : Toi tu aimes tout. D'accord. Et qu'est ce que vous aimez le moins à l'école ?**

F : Euh... quand on me tape !

**M : Ça c'est pas qu'à l'école non ? Mais c'est vrai qu'à l'école ça peut arriver.**

A : Moi j'aime pas trop la grammaire et l'orthographe.

J : Non.

**M : Il n'y a pas une matière que tu aimes moins que les autres ou un moment.**

A : Comme quand on travaille en groupe ? Un moment ?

**M : Ha oui, je vous le répète, il n'y a pas de mauvaise réponse, vous pouvez me dire tout ce que vous voulez, c'est quand vous allez dire des choses auxquelles je n'ai pas pensé que ça va le plus me servir, il n'y a pas de mauvaise réponse ici. Non bon, mais tu as le droit aussi. Comment vous travaillez à la maison ?**

F : Heu ben moi je fais tous les devoirs qu'on dit et quand on n'en a pas beaucoup, ma mère m'en rajoute sur internet et des fois on n'a pas besoin d'internet, elle me fait en plus des devoirs.

**M : Mais par exemple vous travaillez où ? Avec qui ?**

F : Euh chez moi avec ma mère ou mon père.

**M : D'accord.**

A : Moi je fais tous les devoirs pour demain et j'en fais un peu tous les jours à part si y'a beaucoup d'invités je vais prendre un moment là où on est pas trop ensemble pour faire mes devoirs et j'en fais un peu tous les jours même si j'ai pas envie.

**M : D'accord.**

L : Moi pour les mots je... comment expliquer...

**M : Avec tes mots, ça sera bien ne t'inquiète pas, vas-y.**

L : Je les lis et puis après ma mère elle me les dicte et puis après elle me fait des petites phrases avec.

A : Et moi si je fais des fautes, elle me refait faire.

J : Moi aussi dix fois !

F : Moi, les mots pour les apprendre, elle me les fait copier trois fois tous les mots et à part qu'en y'en a 51, elle me dit ça fera un peu beaucoup. Là elle me les fait lire et puis copier et si je fais des fautes, elle me fait copier toute la ligne.

**M : D'accord.**

J : Moi c'est un peu comme F.

**M : Là on a vu les matières que vous aimiez le plus ou pas, ou pas de matière qu'on n'aime pas. A votre avis dans quelles matières vous réussissez le mieux ?**

.... silence...

A : Alors moi comme j'aime bien le monde, tout ça, ce serait plutôt la science, la géographie et en rédaction parce que j'aime écrire aussi et lire.

**M : D'accord.**

J : Moi ça serait sur maths après euh... et sciences et géographie.

L : Moi maths.

F : Moi ça serait maths, écriture, les mots de la dictée et les auto dictées.

**M : Dictée, toi tu aimes bien la dictée ?**

F : Oui.

**M : D'accord. Est-ce que vous pensez que depuis le début de l'année vous avez progressé ?**

F : Ha oui oui !

A : Oui parce qu'avant je savais pas trop l'orthographe des mots parce que cette année c'est la première fois qu'on fait orthographe et grammaire et géographie et sciences c'est des nouvelles matières pour cette année et donc on a progressé.

F : Moi ben au début de l'année je ne savais pas ce que c'était de la science, de la géographie parce que j'en avais jamais fait donc euh... même ma mère elle a dit que j'avais progressé.

L : Moi en début d'année, je ne savais pas lire le thermomètre et après maintenant je sais.

**M : Et toi J ?**

J : Moi aussi pareil au début de l'année je ne savais pas l'orthographe des mots et après j'ai réussi un petit peu plus.

**M : Qu'est ce qui vous motive, qu'est ce qui vous fait progresser ?**

A : Moi c'est de travailler un peu tous les jours et de faire pas beaucoup d'écrans et aussi c'est de progresser, de savoir de plus en plus de choses, de faire petit à petit les choses et après ça rentre dans ma tête... moi c'est un peu facile... enfin moi ça rentre facilement.

F : Moi euh moi de faire un peu plus de devoirs que quand tu en donnes ou quand la maîtresse en donne de lire un peu plus, ma mère m'achète des livres de 100 ou 200 pages et comme ça je mémorise les mots qu'il y a dedans et je fais moins de fautes.

**M : D'accord.**

L : Moi un peu comme A.

**M : D'accord.**

J : Et moi euh... moi aussi je lis beaucoup, je lis un peu tous les jours et je fais un peu plus de devoirs.

A : Moi aussi je lis tous les jours, là je suis en train de lire un livre de 700 ou 800 pages, j'en ai lu déjà deux de 300 pages, j'adore lire.

**M : C'est très bien.**

A : Parce que ma mère est documentaliste, j'ai beaucoup de livres à disposition.

**M : Allez une dernière question et je ne vous embête plus. Quel est le compliment à l'école qui vous fait le plus plaisir ?**

F : C'est quoi le compliment ?

**M : Un compliment, c'est quand on dit quelque chose de gentil.**

A : Par exemple t'écoutes bien, bravo.

**M : Bravo, tu es gentil...**

L : Quand il y a écrit bravo sur mon cahier.

**M : Pas forcément moi hein, pas un compliment que je vous fais moi forcément.**

J : Bravo, T.B.

F : Quand y'a écrit bravo, T.B. euh... Moi j'aime bien, ça veut dire que j'ai pas fait de faute. Bravo ça veut dire que j'ai tout juste donc que c'est bien.

A : Moi c'est quand je fais pas du tout de faute que ça me fait plaisir, en fait c'est la note quand j'ai fait un bon travail.

J : Moi c'est bravo et très bien.

**M : Très bien, c'est bon, merci beaucoup.**

## ANNEXE 5 : Transcription des entretiens de CE2 (groupe 4)

S : On travaille dans les hôtels.

**M : Bien sûr, on ne fait pas du travail que dans les hôtels. Alors, c'est pas le sujet du tout, même si ça peut être très intéressant je te l'accorde : les hôtels, non c'est juste... je voudrais vous poser quelques questions sur l'école en général, c'est pas une évaluation, on discute c'est tout, c'est que j'aimerais bien savoir ce que vous en pensez, comme on a bien travaillé...**

S : Je trouve que c'est bien moi.

**M : Oui, c'est très bien.**

D : Moi j'aime bien.

**M : Et, ça veut dire... Déjà, à l'école, dans cette école forcément, est-ce que... comment vous vous sentez à l'école.**

D et S : Bien !

D : Moi j'aime bien être à la récré, jouer avec mes amis.

J : Oui, moi j'aime bien parceque... tu peux avoir beaucoup d'amis.

D : Tu peux te faire des amis et si t'as pas d'école...

S : Si tu travailles bien à l'école là tu peux être intelligent.

**M : Bon, alors...**

D : Et après tu peux apprendre l'alphabétique, tu peux travailler hein, tu peux apprendre les lettres, tu peux écrire.

J : Si tu vas pas à l'école ben t'as pas de métier.

S : Ouais.

**M : En effet, c'est plus difficile.**

D : Non c'est pas ça, après tu sais pas écrire les lettres.

**M : Et toi L ? Tu sais pas ?**

D : Moi ce que je trouve....

**M : Comment tu te sens à l'école, tu le sais ça ? Comment ? Bien ? Qu'est-ce v.... bon par exemple, vous aimez tous les 4 aller à l'école ?**

Les 4 : Oui.

**M : C'est vrai ? Bon alors dites-moi ce que vous préférez à l'école, si on doit choisir une seule chose.**

D : Une seule chose ?

S : Travailler.

Les autres : ouais travailler.

**M : Et, vous n'êtes pas obligés de me répondre pour me faire plaisir.**

D : Hahahahaha !

**M : Si ce que vous préférez à l'école... là je vous embête, je vous demande qu'une seule chose, si ce que vous préférez à l'école c'est la récréation, il n'y a pas de problème... c'est pas... ça je le garde pour moi...**

S : Travailler.

J : Les mathématiques.

**M : Toi ce que tu préfères c'est les mathématiques, travailler, travailler.**

D : Et moi écriture.

**M : Toi tu préfères l'écriture.**

D : Ouais.

**M : C'est bien. Et si vous deviez rajouter une deuxième chose ?**

D : Ouhaihais ! Euuuuuh....

J : Le sport.

**M : Le sport.**

S : Dictée.

D : Moi j'aime bien la dictée aussi.

L : Moi je sais pas.

**M : Tu ne sais pas une deuxième chose que tu aimes ?**

D : En fait elle...

S : T'aimes le sport ?

L : Oui.

S : T'aimes la récré ?

L : Ah oui.

S : Alors tu vois !

**M : Tu peux choisir une deuxième chose si tu veux.**

L : Le sport.

**M : Si tu veux.**

D : Le sport c'est bien.

**M : Alors j'ai une question un peu plus compliquée.**

S : Hou !

D : Ha Ha !

**M : C'est pas une question piège... Chut chut chut, laisse moi poser...**

D : ... les réponses !

**M : Pas les réponses.**

D : Héhéhéhé.

**M : Les réponses, c'est vous qui me les donnez, j'ai pas de réponses, il n'y a pas de bonne réponse, c'est c'est c'est... ce sont vos réponses à vous. A votre avis, à quoi ça sert l'école ?**

J : A être intelligent, à travailler.

S : Maître, maître.

J : A travailler, à avoir l'alphabétique.

**M : Chut, laisse J parler.**

J : A avoir un très beau métier.

**M : A avoir un très bon métier, d'accord. A toi S.**

S : Apprendre, apprendre à bien écrire, à être intelligent et avoir un métier.

**M : A avoir un bon métier aussi alors, d'accord, et toi D ?**

D : Ben, moi c'est presque comme S, ben ça sert à écrire, à apprendre et après si tu vas pas à l'école tu peux rien apprendre, tu sauras pas connaître l'alphabétique.

**M : L'alphabet, l'ordre alphabétique. Et toi L, tu sais pas à quoi ça sert l'école ?**

S : Tu sais rien ?

L : Si !

D : Ben quoi ?

**M : Non mais laissez L, est-ce qu'on vous a coupé lorsque vous parliez ? Alors laissez L parler, c'est pas très poli quand même, chacun son tour, on discute tranquillement, L a droit d'avoir son avis, c'est pas une évaluation, il n'y a pas de bonne réponse.**

D : Et y'a pas de mauvaise.

**M : Il n'y a pas de mauvaise réponse. Alors ? Si on te demandait à quoi ça sert l'école.**

L : Ben à travailler.

**M : A bien travailler ?**

L : A avoir des bonnes notes.

**M : L'école ça sert à avoir des bonnes notes.**

D : J'ai une question, j'ai pensé à un truc.

**M : Une réponse peut-être ?**

D : Oui, mais j'ai oublié... Ha j'm'en rappelle.

**M : Non mais c'est bon, ta réponse tout à l'heure est-ce que c'est ta vraie réponse ?**

L : Oui.

**M : Bon alors ça me va, ça me va, je vous ai dit, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, je veux savoir ce que vous en pensez vous, c'est c'est.... oui ?**

D : En fait on est en CP et on va aller de classe en classe, en CE1, en CE2, en CM1 et en CM2.

**M : Oui ?**

S : Ce qui est bien dans l'école c'est que si tu travailles très bien, tu peux sauter une classe.

**M : Oui, bon alors, donc là vous m'avez dit ce que vous aimiez bien dans l'école et alors qu'est ce que vous préférez apprendre ? Tu me l'as dit déjà un petit peu toi mais...**

D : Les maths, l'écriture, la dictée.

S : La dictée et les évaluations.

**M : Tu préfères apprendre les évaluations ?**

S : Oui.

L : Les évaluations, la dictée, l'écriture et la géométrie.

D : Et moi j'aime bien l'écriture, la dictée, les maths, les verbes et la géométrie et la grammaire et grandeurs et mesures.

**M : En gros, tout le programme, c'est bien.**

D : Ha, j'ai dit tout le programme.

**M : Alors puisque je vous ai demandé ce que vous préférez, qu'est ce que vous aimez le moins ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui ne vous plaît pas à l'école ?**

S : Oui, se faire punir.

D : Ha ouais !

J : C'est qu'y en a dans la récré qui nous embêtent et qui nous empêchent de jouer tranquillement.

D : Ouais et ils nous tapent et nous donnent des gifles et foutent des coups de pieds et tu saignes par le nez, comme Y avait fait saigner le doigt de R.

S : Il a coupé le doigt de R.

D : Pas le doigt, juste la peaupeau.

S : J'aime pas à l'école que tu sois punis et que tu as des barres et des croix.

D : Mais il faut bien travailler en tout cas.

**M : Et toi L ?**

L : Moi rien.

**M : Toi tu aimes tout.**

D : Ha Ha Ha !

J : Aussi qu'y a des gens qui sont mal polis, qui coupent la parole et tout.

**M : Dans la journée de classe, est-ce qu'il y a un moment que vous préférez ?**

L : Oui quand on rigole avec la maîtresse et toi.

**M : D'accord.**

J : Quand on fait des maths.

**M : Dis donc toi : des maths, des maths et des maths ! T'as raison.**

S : En fait pareil que L.

**M : Pareil que L ?**

D : Quand elle crie, moi en fait j'aime bien quand elle crie sur les autres.

Tous : rire.

S : J'aime bien m'écrire sur la main aussi, me colorier les veines en fait.

D : Haaaa ça doit être mauvais.

**M : Comment ça se passe le travail à la maison, les devoirs ?**

S : Bien.

D : On arrive, on fait les devoirs.

**M : Vous trouvez par exemple que ce qu'on vous donne c'est trop dur ou ça va ?**

S : C'est facile.

D : Un petit peu.

**M : Il y en a trop ou pas assez ?**

D : Y'en a trop, y'en a trop !

**M : Ça se passe bien à la maison, c'est pas trop difficile ? Est-ce que vous faites tout seul, on vous aide ?**

S : C'est bien d'apprendre les leçons et tout et...

J : C'est bien mais c'est un peu dur pour les poésies.

**M : Haaa les poésies, c'est dur les poésies ?**

J : J'aime bien.

S : J'aime pas la poésie moi.

**M : Qu'est ce que tu aimes pas dans la poésie ?**

S : Et ben.... quand t'es au tableau, ce que j'aime pas c'est que tu peux pas regarder le cahier pour voir.

**M : Ha ben oui, c'est le but, il faut l'apprendre, donc ce que tu n'aimes pas c'est d'être au tableau, devant tout le monde ou de devoir l'apprendre ?**

S : D'être au tableau.

**M : Tu n'aimes pas être devant tout le monde ?**

J : Ha moi aussi.

D : Moi ce que j'aurai bien aimé qui y aurait dans l'école c'est... non rien... je vais dire une bêtise .

**M : Profites en, il n'y a pas de mauvaise réponse.**

D : J'allais dire une bêtise.

**M : Tant que ce n'est pas un gros mot tu peux le dire.**

D : Nan, j'allais pas dire un gros mot, j'allais dire une bêtise.

**M : C'est à dire ? Vas-y.**

S : Dis, on va pas se moquer.

D : En fait, moi, j'aurais bien aimé être sur un ordi et voilà.

Les autres : rire.

**M : Non, Non, laissez le finir, en plus j'ai l'impression que ce n'est même pas une bêtise, vas-y D.**

D : Ce que j'aime bien sur les ordis, c'est pas qu'on joue mais c'est des fois on peut faire des choses et on peut regarder des photos mais qui peut être intéressant .

**M : D a tout à fait raison, là c'est dommage, on n'a pas assez de temps pour travailler sur les ordinateurs mais il faudrait qu'on fasse plus de travail sur les ordinateurs.**

S : D tu parles dedans ou tu écris...

D : On écrit.

**M : On peut même utiliser des petits logiciels pour apprendre à faire ce qu'on appelle la programmation, on peut faire plein de choses avec un ordinateur.**

D : Avec un ordi on peut apprendre des choses.

S : J'ai une idée, un jour, quand on sera en étude là, avec toi, est-ce qu'on pourra y aller faire les ordis en bas.

D : Mais on peut pas !

**M : Le problème, c'est qu'il y a le cours d'informatique en même temps. Mais normalement on devait avoir des nouveaux ordinateurs dans la classe mais ça prend un peu de temps mais oui, si jamais on arrive à en avoir, ça peut être une bonne idée pour le....**

L : On va avoir des ordis pour toute la classe ?

**M : Non pas pour tout... il y en avait avant deux - trois mais ils étaient trop vieux mais juste deux - trois - quatre ordinateurs là, ici, à l'atelier...**

D : Mais toi t'en as un.

**M : Oui mais un seul...**

D : Non mais tu peux apprendre quand même des choses.

**M : C'est pas trop le sujet sur les ordinateurs mais c'était pas du tout une bêtise D.**

D : Et maître en fait, ce que j'aime bien sur les ordis, tu peux apprendre les touches, parce que moi j'essaie d'apprendre des touches sur mon ordi.

**M : Mmmh ha ben oui, c'est bien.**

D : J'avais un ancien ordi, il faisait que bugger, y'avait des traits après il s'est cassé, il marchait plus.

**M : Alors.**

S : Moi j'ai plus un mot.

**M : T'as plus un mot ? Ça veut dire quoi ?**

S : J'ai plus rien à dire en fait.

**M : Sur cette question mais il y en a d'autres. Qu'est ce que vous trouvez facile à l'école ?**

D : Facile ? Les maths.

S : L'écriture, la dictée.

D : Euh la dictée, c'est pas trop pour moi parce que des fois je me trompe et j'ai beaucoup de fautes.

S : Moi depuis trente ans j'ai que des "J" à la dictée.

L : La géométrie quand tu dois faire une figure.

**M : Tu n'aimes pas trop ça la géométrie hein ? En plus toi tu les vois bien les figures, c'est les faire avec l'équerre et la règle et tout ça que tu n'aimes pas, parce que tu les fais bien sans la règle... ça m'embête moi car je ne pas dire que c'est faux.**

D : Les verbes, les verbes, les verbes !!!

J : Comment ça s'appelle déjà ?

D : Les verbes ?

J : Non.

S : Wakha (note du transcripteur : "d'accord" en arabe marocain).

J : L'écriture...

**M : Ça c'est ce que tu trouves difficile ou facile ?**

J : Facile, l'écriture et...

D : Mathématiques...

J : Un peu les conjugaisons et les maths.

S : Les verbes c'est facile.

**M : Qu'est ce que vous trouvez très difficile ?**

D : Heu moi je dirai... Verbes.

S : Maître, maître... Les évaluations.

**M : Mais tu les aimes bien quand même.**

S : Oui...

L : La géométrie moi.

**M : La géométrie ?**

L : Refaire des figures.

**M : C'est ce que tu trouves difficile ou facile ?**

L : Difficile.

D : Moi je trouve les évaluations de maths, de géométrie, de grammaire, de grandeurs et mesures.

J : Géométrie.

D : Maître, maître, c'que moi que j'aime bien c'est les verbes.

J : Faut recompter les carrés...

**M : Quel est le compliment qui vous fait le plus plaisir ?**

D : Le compliment ?

J : Qu'est ce que c'est ?

**M : Quand on dit quelque chose de gentil à quelqu'un, un compliment.**

D : Haaa ! comme heu t'es gentil.

**M : A l'école, à l'école.**

D : T'es très intelligent.

J : Que des gens me prêtent des choses.

**M : Non quand on dit quelque chose.**

L : Quand on veut participer à un jeu.

D : Non !

**M : Un compliment c'est... je vous donne un exemple : "t'es gentil" c'est un compliment.**

D : Et comme t'es très intelligent.

**M : T'es intelligent, t'es gentil, t'es un bon copain, là tu as bien appris ta leçon, t'as bien travaillé.**

D : Toi tu le dis des fois.

S : Quand c'est faux, c'est faux.

**M : Ha oui, quand c'est faux, c'est faux. Bon, j'ai une dernière question, et on arrêtera là car vous avez très bien répondu. Est-ce que vous trouvez que vous avez progressé ?**

Tous : Oui.

S : La maîtresse elle a dit...

**M : Qu'est ce que ça veut dire progresser ?**

D : Ça veut dire s'améliorer.

**M : En quoi vous avez trouvé que vous avez le plus progressé ?**

D : La dictée.

S : Les évaluations.

**M : Mais les évaluations c'est un peu tout S. Quelle matière par exemple ?**

S : La conjugaison, les maths.

**M : Tu trouves que tu t'es amélioré dans tout.**

S : Toi tu sais.

**M : Oui je sais par rapport à ce que je vois et que je corrige mais je voudrais savoir ce que vous pensez vous.**

J : Orthographe et vocabulaire.

D : Ha oui j'aime bien le vocabulaire. J'me suis amélioré en dictée parce qu'avant je faisais que des fiches... euh je faisais pas de fiches mais je finissais pas mes dictées et après j'ai fait des fiches et je me suis amélioré.

**M : Très bien, ça me va, vous avez très bien répondu à mes questions.**