



HAL
open science

Les inégalités sociales dans la transition entre le CM2 et la 6e

Maëlle Baron, Daphnée Sauvage

► **To cite this version:**

Maëlle Baron, Daphnée Sauvage. Les inégalités sociales dans la transition entre le CM2 et la 6e. Education. 2018. dumas-01809300

HAL Id: dumas-01809300

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01809300>

Submitted on 9 Nov 2018

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.



Mémoire présenté par :
BARON Maëlle
SAUVAGE Daphnée (année 2016-2017)

Les inégalités sociales dans la transition entre le CM2 et la 6^{ème}

Master Métiers de l'Enseignement de l'Encadrement et de la Formation, mention Encadrement
Éducatif, parcours Conseiller Principal d'Éducation

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

Partie théorique : année 2016-2017

Partie empirique : année 2017-2018

Tuteur de mémoire : Mr. TROGER Vincent, maître de conférence à l'ESPE de Nantes et chercheur
au CREN (Centre de Recherche en Education de Nantes)

Résumé

Titre : Les inégalités sociales dans la transition école-collège

Résumé : L'objectif du mémoire est d'éclairer la réflexion sur les enjeux de la transition école-collège, et d'interroger la place du CPE dans la facilitation de cette transition. La transition école-collège comporte deux ruptures : une rupture expérientielle (perte de repères environnementaux, organisationnels, relationnels) et une rupture pédagogique (transition curriculaire et nouvelles exigences implicites). L'enquête comprend un sondage réalisé auprès de 113 élèves de 6^{ème} (dans trois collèges de l'agglomération nantaise dont deux classés en éducation prioritaire), ainsi que des entretiens semi-directifs avec neuf des élèves de cet échantillon de 113 élèves de 6^{ème} (dans deux de ces trois collèges) et avec quatre CPE (exerçant au sein des trois collèges concernés ainsi que dans un autre collège, classé aussi en éducation prioritaire). L'analyse de ces contextes difficiles souligne l'importance de ces deux ruptures, fortement intriquées, et vectrices d'inégalités scolaires et de bien-être. En outre, les CPE peinent à s'inscrire sur la liaison école-collège, axée sur la pédagogie. Enfin, l'analyse du discours d'une des CPE et des élèves permet de souligner une autre finalité à la transition école-collège comme épreuve formatrice donc positive.

Mots clés : transition école-collège, liaison école-collège, ruptures, inégalités scolaires, CPE.

Title : Social inequalities in the transition from primary to lower secondaryschool

Summary : The aim of this thesis is to throw light on the reflection about the transition from primary to lower secondaryschool, and to ask about the position of the CPE (the Principal Educational Adviser) in facilitating this transition. The transition to college includes two disruptions : an experiential disruption (a loss of environmental, organisational and relational bearings) and a pedagogical disruption (curriculum transition and new implicit educational requirements). The survey includes a poll carried out among 113 first-formers (within three colleges in Nantes' area, two of which are classified as priority education colleges) and semi-structured interviews with nine pupils from this sample of 113 first-formers (within two of these three colleges) and with four CPE (working within the three colleges concerned as well as one other college, also classified as a priority education college). The analysis of these challenging contexts emphasizes the importance of the two closely intertwined disruptions, which are vectors of educational and welfare inequalities. Moreover, CPE labour to be part of the liaison from primary to lower secondaryschool, which is focused on pedagogy. Finally, the analysis of the discourse of one of the CPE and of the nine pupils, helps to highlight another purpose of the transition from primary to lower secondaryschool as a formative, so positive, ordeal.

Key words : transition from primary to lower secondaryschool, liaison from primary to lower secondaryschool, disruptions, educational inequalities, PEA (Principal Educational Adviser).

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

J'adresse tout d'abord toute ma gratitude à mon Directeur de mémoire, Mr Troger, pour sa grande disponibilité, sa patience, son soutien et ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également vivement les quatre CPE : Axelle, Annouck, Lucie et Sandrine, qui malgré un quotidien professionnel chargé, m'ont témoigné une confiance spontanée, une attention et une part précieuse de leur temps.

Je remercie enfin les 113 élèves qui ont répondu au sondage que j'ai élaboré, avec pour la plupart un grand sérieux, et plus particulièrement les neuf enfants sélectionnés de ce panel, Mady, Lévana, Maiana, et Lina interrogées à Maya Angelou et Anass, Meriem, Maïssa, Dounia et Yannis interrogés à Christine de Pisan, qui ont tous été présents pour l'entretien, et qui m'ont témoigné à ce titre leur engagement, leur confiance et leur sérieux.

Table des matières

Résumé.....	2
Remerciements.....	3
1ère partie.....	8
Les enjeux de la transition école-collège.....	8
Introduction	8
I) Les enjeux de la transition CM2-6ème	10
A) Une rupture organisationnelle majeure dans la scolarité des élèves.....	10
a) Un vécu expérientiel fondamental pour la scolarité future.....	10
b) Une ségrégation à différents niveaux préjudiciable à la scolarité de l'élève.....	11
c) Le climat de la classe : un facteur majeur d'intégration scolaire.....	12
B) Perspective pédagogique de la rupture : une entrée dans la « boîte noire » expliquant une bonne part des inégalités de réussite scolaire.....	14
a) Un détour historique nécessaire à la compréhension du creusement des écarts CM2-6ème	14
b) Un système scolaire français élitiste, donc ségrégationniste.....	15
c) Un rapport au savoir très instable et socialement différencié au collège.....	16
d) Des pratiques pédagogiques plus ou moins favorables à la réussite scolaire de tous.....	16
II) Le rôle conséquent de la famille dans la transition CM2-6ème.....	17
A) L'habitus primaire contre l'habitus secondaire : à l'origine de la détermination sociale.....	18
a) Tensions entre dispositions populaires et dispositions exigées par l'Ecole.....	18
b) L'habitus, porteur d'un certain rapport au savoir et d'aspirations professionnelles situées..	19
c) Le capital culturel : des dispositions plus ou moins rentables scolairement.....	20
B) Le rôle actif de la famille : l'accompagnement à la scolarité.....	21
a) L'aide parentale aux devoirs : des méthodes inappropriées.....	21
b) Un recours plus ou moins efficace aux outils pédagogiques selon l'origine sociale.....	22
c) L'externalisation de l'aide au travail scolaire : des usages et des finalités socialement différenciés.....	23
1) Les cours particuliers : une assistance pédagogique à la portée différenciée.....	23
2) Le recours des familles populaires à des associations de soutien collectives et gratuites peu rentables scolairement.....	24
C) Les professeurs et les familles populaires : des relations tendues qui défavorisent leur enfant	25
a) Des contacts inopérants entre familles populaires et école.....	25
1) La remise de soi des familles socialement défavorisées	25
2) Les raisons matérielles et subjectives de cette « remise de soi ».....	26
3) Une collaboration fragile.....	27
b) Les familles populaires écartées de l'univers scolaire.....	27
Conclusion.....	28
Orientation envisagée pour la 2nde partie, empirique, de notre mémoire	30
2ème partie.....	33
La double rupture, pédagogique et expérientielle, de la transition école-collège, et la place du CPE pour pallier les inégalités et favoriser le bien-être	33
Introduction.....	33
I) La transition école-collège vécue par les élèves, une double rupture : pédagogique et expérientielle.....	34

A) Le vécu de la rupture pédagogique, essentiel aux élèves	37
a) Tendances générales	37
1) Raisons du regret du primaire : une prédominance de causes pédagogiques du regret, intriquées à des causes relationnelles et environnementales.....	37
2) Un sentiment de bien-être plus élevé lorsque les regrets pédagogiques sont secondaires et un vécu expérientiel positif au collège qui contribue à compenser les effets des regrets pédagogiques du primaire	39
3) Raisons du vécu négatif : une prévalence des causes pédagogiques, cumulées parfois à égalité à des causes environnementales ou relationnelles.....	41
4) Besoin éprouvé d'aide aux devoirs.....	42
5) Temps consacré aux devoirs : un faible investissement horaire chez les élèves interrogés	43
6) Lieu(x) de réalisation des devoirs.....	45
7) Aide parentale aux devoirs	47
8) Aide maternelle ou paternelle aux devoirs ?	48
9) Modalité d'aide parentale aux devoirs : une supervision relativement distante et irrégulière.....	49
b) Les entretiens avec les élèves.....	50
1) Le vécu des élèves de la transition pédagogique : une absence d'appréhension à l'origine, qui a fait place à des difficultés et une certaine désillusion	50
2) Les facilités des élèves, les dispositions favorables ainsi que les ajustements scolaires propices à une transition pédagogique réussie.....	52
2) Les difficultés des élèves, les dispositions défavorables à une transition pédagogique réussie.....	55
3) L'accompagnement et l'attention soutenus des professeurs des écoles au cœur des regrets pédagogiques du primaire	61
4) Une connaissance faible et une sollicitation contrastée des personnes ressources, internes voire externes au collège, dont disposent les élèves.....	62
5) La réalisation des devoirs et le soutien familial aux devoirs des élèves : une aide sociologiquement disparate, vectrice du creusement des inégalités scolaires à l'entrée au collège	64
6) La coéducation, une injonction ministérielle non observable : les rares rencontres confirment une certaine « remise de soi » des familles d'origine populaire à l'Ecole.....	68
7) Des mamans avant l'heure : un saut de paliers de maturité précoce et une distraction de la chose scolaire.....	70
B) Le vécu de la transition expérientielle : un facteur majeur de bien-être.....	71
a) Tendances générales : une prédominance de causes environnementales et relationnelles du bien-être qui facilitent la transition.....	71
b) Les entretiens	74
1) Des dispositifs institutionnels de découverte du collège plus ou moins efficaces pour faciliter la rupture organisationnelle et environnementale	74
2) Un vécu expérientiel mêlant envie, curiosité, mais aussi stress et crainte	76
3) Les facilités des élèves, des dispositions favorables à une transition organisationnelle, relationnelle, et environnementale réussie.....	79
4) Les difficultés des élèves, des dispositions défavorables à une transition organisationnelle, relationnelle et environnementale réussie	81
5) Un environnement relationnel et architectural chaleureux, convivial : au cœur des regrets expérientiels du primaire	83
6) Une connaissance faible voire erronée des personnes ressources pour une transition expérientielle réussie	84

C) Les effets sociologiques de genre, de classe sociale et d'établissement sur le vécu de la transition école-collège chez les élèves	89
a) Analyses de l'effet de genre	89
b) Analyses de l'effet de l'origine sociale	92
II) Le rôle du CPE dans la facilitation de la transition école-collège : un enjeu plus ou moins investi selon les habitus professionnels	96
A) La liaison pédagogique, la plus travaillée, et le rôle minime qu'occupe le CPE dans cette liaison.....	97
a) L'enjeu de la transition école-collège dans les établissements et les Conseils école-collège : une prédominance du pédagogique	97
b) Une diversité de projets pédagogiques assurant la liaison pédagogique	103
B) Des dispositifs d'accueil des élèves impliquant aléatoirement le CPE	105
a) Les journées découverte.....	105
b) La rentrée décalée.....	106
c) Présentation du collège aux familles et aux élèves au sein des écoles primaires	107
d) Les portes ouvertes	107
C) La transition école-collège au travers d'un suivi plus fin des élèves	108
a) En amont du passage en 6 ^e : la commission d'harmonisation.....	108
b) Les Assistants d'Education référents ou tuteurs.....	109
c) Un choix étudié des professeurs principaux	110
D) Le développement des compétences psychosociales, un levier pour renforcer les ressources internes chez les élèves, à l'occasion de la transition école-collège	111
E) La pratique du CPE sur la transition école-collège : entre identité professionnelle et enjeux de territoire	112
a) Identité et éthique professionnelles des CPE	112
1) La conception des CPE de leur activité au quotidien	112
2) La conception des CPE de leur activité au niveau de la transition école-collège	114
3) Liens entre le degré d'investissement sur la transition école-collège avec l'expérience personnelle et les lectures des CPE	116
b) L'impact de l'effet établissement, de la nature de la relation avec le Chef d'Etablissement et avec le corps enseignant : vers une perspective interactionniste	117
III) La transition : une épreuve formatrice et positive pour la construction des élèves	122
A) L'épreuve scolaire : une nécessité pour la construction individuelle des élèves ?.....	123
B) Les représentations des élèves de l'épreuve scolaire.....	123
Conclusion	125
Bibliographie	127
Sitographie.....	132
Annexes	135
Méthodologie.....	135
1) Hypothèses de recherche	135
a) Hypothèses générales	135
b) Regret du primaire et sentiment de bien-être selon la classe sociale	136
c) Conditions de réalisation et d'aide aux devoirs selon la classe sociale	137
d) Identité professionnelle des CPE et implication sur la transition école-collège	138
2) Prospection des enquêtés	139
3) Construction des outils de recueil d'informations.....	141
a) élaboration de la grille d'observation du conseil école-collège.....	141
b) Elaboration du sondage à destination des élèves de 6 ^e	142
c) Elaboration de la grille d'entretien avec les CPE.....	144
d) Elaboration des grilles d'entretien avec les élèves sélectionnés.....	145

4)Observation de conseils école-collège, passation des sondages et déroulement des entretiens	147
.....
a)Observation des conseils école-collège.....	147
b)Passation des sondages.....	148
c)Entretiens avec les CPE.....	150
d)Entretiens avec les élèves.....	152
5)Relation avec les enquêtés.....	153
6)Précautions méthodologiques d'analyses.....	156
Carte d'identité de l'échantillon interrogé	157
1)Le contexte actuel des établissements REP et REP+.....	157
2)Le contexte sociologique des établissements d'enquête.....	159
a)Marie de France.....	159
b)Maya Angelou.....	162
c)Marcelle Tinayre.....	163
d)Christine de Pisan	165
3)Parcours et identité professionnelle des quatre CPE interrogées.....	168
a)Axelle, CPE au collège Marie de France	168
b)Annouck, CPE au collège Maya Angelou.....	168
c)Lucie, CPE au collège Marcelle Tinayre	171
d)Sandrine, CPE au collège Christine de Pisan	174
4)Profil sociologique des neuf élèves interrogés	177
a)élèves du collège Maya Angelou.....	178
Mady.....	178
Lévana.....	178
Maiana.....	180
Lina.....	180
b)élèves du collège Christine de Pisan	181
Anass.....	181
Meriem.....	182
Maïssa.....	182
Dounia.....	183
Yannis.....	184
Sondage Askabox	184
Grille d'observation du Conseil école-collège	187
Grille d'entretien avec les élèves de 6è.....	190
Grille entretien avec les CPE	191
Tableaux statistiques	192
Passages coupés relatifs au matériau d'enquête.....	237
Documents annexes : les Projets d'établissement des collèges observés	250
Re transcription intégrale de l'entretien avec la CPE Lucie.....	253

1ère partie

Les enjeux de la transition école-collège

Introduction

« Moment clé de la scolarité, la liaison entre l'école et le collège est souvent difficile ; elle est assimilée à une rupture sur plusieurs plans : géographique, affectif et pédagogique » (Bride et Priou, 2009). La transition CM2-6^{ème}, depuis l'allongement de la scolarité obligatoire en 1959 (loi Berthoin), n'a cessé de poser problème à l'institution scolaire, au regard notamment de la distance entre ses exigences et les dispositions des élèves de classe populaire. Les évolutions structurelles incarnées par les nombreuses réformes entre 1959 et 1975, tentent de répondre à une problématique majeure au sein du système éducatif, tout en faisant émerger des tensions nouvelles : l'intégration en 6^{ème} de tous les élèves après le Cours Moyen 2 (CM2) nécessite une révision des programmes, selon les nouvelles finalités du 1er degré (Prost, 1992, cité par Bishop et Dorison, 2015). Cependant, l'accentuation de l'écart entre attentes des professeurs au collège et le niveau des entrants en 6^{ème}, est encore dénoncé dans les années 1970. Le collège unique, défini par la loi Haby en 1975, souffre en outre d'une « contradiction fondatrice » (Dubet, 2004), combinant par définition une logique universaliste – l'école de tous – et une logique élitiste d'introduction au secondaire long, qui n'a en effet pas été repensée par rapport à la définition Napoléonienne dégressive du lycée. Si des « tricheries », comprenant notamment les « classes spéciales » et technologiques, ont, au cours des premières années, amorti les effets d'hétérogénéité sociale au sein des établissements, une forte remise en cause de ce collège « pas si unique » a émergé dès les années 1990. Les critiques furent causées de manière concomitante par les conséquences de la crise, notamment incarnée par la ghettoïsation, et l'objectif Chevènement énoncé en 1985 d' « amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ». Aujourd'hui, le projet politique réaffirmé du Socle Commun, ou encore la récente émergence du Conseil école-collège, cristallise ce souci d'œuvrer à une continuité du parcours scolaire.

Dans un contexte marqué par une tension croissante entre culture populaire et culture scolaire, nous tenterons de comprendre si la rupture des modes d'encadrement entre l'école primaire et le collège constitue un facteur aggravant des effets des inégalités sociales à l'école. Pour cela, nous poserons

d'abord notre regard sur les enjeux globaux de la transition primaire-secondaire. Il s'agira d'une part d'appréhender la rupture organisationnelle de cette transition, caractérisée par l'introduction d'une discontinuité temporelle dans la scolarité, d'autre part d'en saisir la rupture pédagogique. Nous expliciterons à chaque fois les savoirs, les compétences, plus ou moins implicites, que doivent activer (s'ils ont déjà ces compétences) ou développer les élèves pour franchir avec succès la transition. Nous en déduisons alors que ces savoirs nécessaires, à l'instar de la scolarité primaire, sont liés à des déterminants sociaux, qui creusent encore un peu plus l'écart de réussite entre élèves en 6^{ème}, selon leur origine sociale. Ce rôle conséquent de la famille dans le succès de la transition CM2-6^{ème}, sera appréhendé sur deux niveaux. Le premier se rapportera aux écarts entre les dispositions sociales des classes populaires et les exigences de l'univers scolaire, au travers de la notion d'habitus. Le second au rôle actif de la famille dans l'accompagnement à la scolarité de leur enfant, tant en termes d'aide aux devoirs par celle-ci que par son choix d'externalisation de l'aide à des institutions plus ou moins performantes. Enfin, nous observerons qu'il persiste un déterminisme social qui relève des relations en tension entre l'école et les familles populaires, relations caractérisées par une « remise de soi » de ces dernières à la première, qui défavorisent leur enfant. Ce phénomène de « remise de soi » embrasse d'une part la nature parfois désastreuse des contacts entre ces deux instances de socialisation aux habitus bien différents, voire contradictoires, d'autre part l'effacement de ces familles populaires dans les instances de représentation des parents, de type associations de parents d'élèves.

Nous montrerons que les facteurs non-cognitifs (c'est-à-dire non liés à l'intelligence) des processus d'adaptation et d'efficacité scolaire combinés aux facteurs pédagogiques constituent deux aspects d'un même réseau d'interactions. Ainsi : « Il ne suffit pas d'avoir de l'intelligence, il faut s'en servir et être mis dans les conditions de s'en servir » (Zazzo, 1982).

Parallèlement à une hypothèse formelle, confirmée par l'ensemble du champ sociologique, selon laquelle les enfants issus de milieu social plutôt défavorisé s'accoutument avec davantage de difficultés à l'enseignement secondaire, nous postulons, dans une perspective peut-être plus originale, que ces enfants (également nommés préadolescents ou encore « ado-naissants » par François de Singly) ainsi que leur famille envisagent, plus que les autres catégories sociales, l'entrée en 6^{ème} comme une étape cruciale, pour laquelle il est nécessaire de se préparer, mentalement et matériellement, afin d'éviter une rupture scolaire, et par là-même, un risque d'exclusion à la mobilité sociale que permet l'école, dans l'esprit de ces familles, malgré un certain désenchantement pour celle-ci.

D) Les enjeux de la transition CM2-6^{ème}

Si les familles sont incitées à endosser un rôle constamment plus important dans l'accompagnement à la scolarité de leur enfant, l'école reste l'acteur majeur pour la réussite scolaire et l'insertion sociale et professionnelle des élèves, rôle réaffirmé en 2005 puis en 2013 au travers de l'élaboration et la réactualisation du Socle Commun. Se donne-t-elle pour autant réellement les moyens de rendre accessibles des savoirs aux élèves de milieu populaire, aux dispositions toujours plus éloignées de la culture scolaire ? Nous verrons à quel point la marche du collège, rupture organisationnelle et marqueur d'âge, constitue une étape vécue de manière très différenciée socialement. Puis nous pénétrerons dans la « boîte noire » que constitue la dimension pédagogique de l'école, sur deux niveaux, le primaire, et le collège, 1^{er} cycle d'enseignement secondaire, afin d'en saisir les discontinuités.

A) Une rupture organisationnelle majeure dans la scolarité des élèves

a) Un vécu expérientiel fondamental pour la scolarité future

L'entrée au collège marque la fin d'un âge où l'enfant ne fait plus face à un adulte qui s'adapte à lui, mais face à des adultes auxquels il doit s'adapter. Ce premier changement pédagogique, auquel s'ajoute un changement organisationnel, marque déjà des différences importantes en terme d'expérience chez les élèves (Rubi, 2015). En cela, l'entrée en 6^{ème}, et surtout son caractère expérientiel, est décisive quant à la trajectoire scolaire future de l'élève. Même si la transition se passe bien pour la majorité des élèves, elle peut se révéler être une étape décisive de l'avenir scolaire des élèves de milieux défavorisés. Cela peut s'expliquer par le fait qu'autant de changements nécessitent une subjectivation importante, dans le sens où l'élève doit comprendre et intégrer l'évolution de son rapport à l'enseignant, à l'organisation scolaire, afin de pouvoir s'adapter et évoluer dans un sens favorable à sa scolarité. Il faut, en d'autres termes, que cela prenne sens pour lui. La transition est une rupture scolaire mais aussi personnelle, c'est en cela que des différences importantes se révèlent, car les élèves issus de milieux défavorisés n'ont pas eu accès, pour la grande majorité d'entre eux, aux codes sociaux nécessaires pour appréhender et se préparer à ces changements. Leurs représentations du collège étant bien plus éloignées que les élèves issus d'autres milieux sociaux, la rupture y est d'autant plus grande et expérientiellement plus difficile. De plus,

pour un nombre significatif de ces élèves, leurs parents ont une expérience douloureuse de cette transition, accentuant la difficulté d'entretenir un rapport serein des premiers à la transition.

Les difficultés plus ou moins importantes à s'adapter à l'entrée au collège viennent de l'écart entre les exigences scolaires (relations élèves-enseignants et rigueur de travail qui ne sont pas toujours comprises), et le caractère encore enfantin des élèves, de par leur jeune âge et l'effet de groupe qui revêt une importance particulière à cet âge (Cousin et Felouzis, 2002). Cet écart est particulièrement notable dans les collèges accueillant une majorité d'élèves issus de milieux défavorisés. En effet, ceux-ci semblent particulièrement avoir du mal à trouver un équilibre entre leur métier d'élève, qui nécessite une intégration scolaire satisfaisante, et leur être encore juvénile. Selon la nature de l'équilibre, plusieurs « catégories », ou idéaux-types d'élèves, peuvent être différenciées (Rubi, 2015). Un bon équilibre entre la casquette d'élève et d'enfant donne de « bons élèves », ceux qui ne sont qu'élèves sont des « intellos », tandis que les « frimeurs » privilégient l'enfant à l'élève, quant aux « frontaliers », ils dressent un mur entre la vie scolaire et le monde extérieur.

b) Une ségrégation à différents niveaux préjudiciable à la scolarité de l'élève

Un point important à souligner est le rôle de l'établissement sur le vécu et l'adaptation scolaire des élèves. Lieu de socialisation et d'individualisation fondamental, il se doit d'être clair et stable dans son fonctionnement. Une absence de cohérence génère une incompréhension qui est délétère pour le climat, l'adaptation, et donc la réussite des élèves. Pourtant, c'est ce genre de problèmes qui sont fréquemment relevés dans les établissements accueillant les élèves issus de milieux défavorisés. En effet, les établissements qui accueillent une majorité de ces élèves sont moins stables, que ce soit en termes de discipline, car ils recherchent une paix sociale au détriment de l'instauration de règles claires, stables et cohérentes, mais aussi au niveau de la constitution de l'équipe enseignante. Celle-ci change sans cesse au gré des mutations, car il ne faut pas oublier qu'une partie non négligeable de cette équipe est constituée de jeunes enseignants, tout juste diplômés, qui n'ont pas forcément choisi d'être là, ce qui implique en plus un manque d'expérience évident. Il est en conséquence difficile de constituer une équipe cohérente et solidaire, pourtant nécessaire à une cohésion permettant le bon fonctionnement de l'établissement. Cela explique en partie le fait que l'expérience scolaire de ces élèves soit d'autant plus marquée négativement, plus encore que leur progression scolaire, en termes de résultats, déjà peu satisfaisante. Ce problème organisationnel participe à la ségrégation scolaire que subissent ces élèves, préalablement discriminés de par leur établissement de référence (Cousin et Felouzis, 2002). En effet, les établissements sont ségrégationnistes dans la mesure où ils

confortent voire amplifient la ségrégation par le milieu social. Les établissements ZEP (Zone d'Education Prioritaire) accueillent en moyenne plus de 70% d'élèves défavorisés, voire plus de 90% pour certains, et cela n'est pas sans conséquences. Ces établissements sont stigmatisés, car synonymes de handicap scolaire (Caldas et Bankston, 1997) et évités par les parents, qui sont prêts à scolariser leur enfant relativement loin pour les éviter. Toutes ces conséquences illustrent les limites voire l'échec du dispositif ZEP. La faiblesse des moyens alloués aux établissements classés ZEP ainsi que les tailles des classes (qui n'ont pas été réduites) font du dispositif une enclave pour élèves défavorisés qui aggrave les inégalités de réussite à l'école (Piketty, 2005). Quant aux établissements plus aisés, ils participent d'une sélection insidieuse de leurs élèves en proposant des options spécifiques qui correspondent aux demandes de leurs parents issus de milieux aisés (choix des langues, ouvertures à l'internationale, etc...), offrant par la même occasion un contexte plus formateur à l'élève (Grisay, 1997). Leurs stratégies visent à éviter une mixité sociale jugée délétère pour une élite ambitieuse et sûre de réussir scolairement. L'effet établissement est particulièrement fort en France, et augmente au fur et à mesure de la scolarité. Il se révèle aussi au niveau de la pédagogie des enseignants. En effet, les enseignants d'établissements accueillant majoritairement des élèves socialement défavorisés mettent l'accent sur l'acquisition des connaissances, et s'attachent à une pédagogie purement scolaire, classique, dirigiste. De leur côté, les enseignants d'établissement accueillant des élèves majoritairement favorisés mettent l'accent sur les méthodes d'apprentissages, la motivation et l'engagement, s'attachant ainsi aux aspects personnels (dimension cognitive, affective, relationnelle) et scolaires de l'élève. Pourquoi est-ce dans les milieux favorisés que l'on promeut le développement personnel en plus de la réussite scolaire, dont celle-ci dépend en partie, en s'obstinant à être purement scolaire chez leurs homologues des milieux populaires ? L'existence d'une telle ambition envers les élèves issus de milieux défavorisés réduirait probablement de façon considérable l'effet maître et l'effet établissement, et réduirait en partie la stigmatisation liée à ceux-ci.

c) Le climat de la classe : un facteur majeur d'intégration scolaire

Si l'on pose toutefois le regard sur les élèves, d'autres dimensions de la question de l'adaptabilité des élèves émergent. Si le climat de la classe est fortement influencé par l'équipe enseignante, il est aussi dû au groupe-classe, et qui a un effet non négligeable sur la réussite d'un élève. En effet, un élève se situe toujours par rapport à son groupe de référence, qui est soit la classe, soit le quartier dans lequel il vit. Ce groupe fixe en quelque sorte des règles de vie plus ou moins propices à l'apprentissage scolaire. Par exemple, les classes socialement défavorisées préfèrent une ambiance

« animée », jugée moins ennuyeuse, même si on apprend moins bien (Cousin et Felouzis, 2002). A l'inverse, les classes socialement favorisées dénoncent le bruit et n'y participent pas (Duru-Bellat, 2001). Ce respect de l'autre et du travail semble beaucoup moins présent dans les classes socialement défavorisées. Cela est notable dans la tension qu'il existe entre les bons élèves majoritairement silencieux et ceux qui ne veulent pas travailler et font du bruit (Dubet et Martucelli, 1996), particulièrement au niveau des garçons. Ceux-ci semblent être dans des revendications viriles populaires aux manifestations infantiles (rires tonitruants, agitation...) et font pression sur leurs camarades. Ainsi, ceux qui voudraient travailler se voient stigmatisés et pointés du doigt, voire rejetés de leur groupe-classe et de leur quartier, en n'acceptant pas de se conformer à ce qui relève d'une règle tacite inviolable (Cousin, 1998). La classe et l'environnement extérieur proche dans lequel s'inscrit un établissement ont donc un impact parfois très important sur la manière dont une scolarité se vit en termes de valeur attribuée au travail, d'attitudes et de vécu expérientiel.

Le travail des enseignants et de l'équipe éducative consiste en l'instauration de règles claires et strictes, et en des attentes élevées en termes de travail et de réussite scolaire, preuves de considération en les « capacités » de l'élève. En mettant l'accent sur l'apprentissage sous toutes ses formes (scolaire, disciplinaire, citoyen), le temps scolaire est utilisé de manière plus optimale, et le taux d'absentéisme baisse, car ces attentes sont partagées par les familles et par les élèves eux-mêmes. Cela promeut également de bonnes relations école-familles-élèves, une bonne relation élève-enseignant et un bon climat de classe. Ces conditions, qualifiées de chaleureuses et exigeantes, sont particulièrement importantes lors de l'entrée au collège, car elles sont sécurisantes (Grisay, 1997 ; Trancart, 1993), et empêchent les élèves les plus « faibles » d'instaurer leur propres règles préjudiciables pour leur réussite scolaire et leur socialisation présente et future (Dubet et al., 2000 ; Cousin, 1998). Ces règles juvéniles à premières vue anarchiques se mettent en effet en place quand le cadre n'est pas présent, stable, cohérent, clair, ou compréhensible. Elles sont une façon de mettre en place un fonctionnement connu et donc rassurant, tout en se protégeant de l'intimidation symbolique de la compétitivité instaurée au collège, l'emploi du langage argotique en étant une facette (Cousin et Felouzis, 2002).

La discipline et le développement de la citoyenneté sont indissociables de l'instruction au collège, les enseignants ont là un rôle majeur à jouer. Chacun d'entre eux peut mobiliser les élèves et les intégrer dans le groupe-classe, à travers la relation qu'il entretient individuellement avec chaque élève, et collectivement avec le groupe. Il est le vecteur principal d'une mobilisation scolaire car il est le référent qui instaure un cadre, des règles de fonctionnement, offrant une atmosphère propice à l'apprentissage et à l'échange. Cela nécessite un engagement professionnel mais aussi personnel, car

une relation de confiance ne peut se faire que face à un être humain, et pas seulement face à un statut (Périer, 2009).

B) Perspective pédagogique de la rupture : une entrée dans la « boîte noire » expliquant une bonne part des inégalités de réussite scolaire

Nous démontrerons ici selon quels processus l'école fait la promotion d'une culture scolaire en faveur de la socialisation des élèves les plus socialement favorisés et donc les plus fortement dotés scolairement. Ainsi, nous tenterons de comprendre en quoi la dimension pédagogique de la transition CM2-6^{ème} incarne l'imposition d'un certain rapport au savoir savant, plus marqué encore qu'en primaire.

a) Un détour historique nécessaire à la compréhension du creusement des écarts CM2-6^{ème}

La réflexion sur la continuité des parcours scolaires s'est accompagnée d'une réflexion sur la place de l'élève, ses besoins réels futurs ainsi que ses capacités. Dès les années 1960, la pensée des réformateurs introduit, au travers de deux Commissions, les Commissions Masbou et Rochette, la volonté d'adapter les programmes aux élèves et non l'inverse (Bishop et Dorison, 2015). Cette réflexion est notamment incarnée par la circulaire symbolique du 16 mars 1977 définissant trois orientations que la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 appuya notamment : « faciliter l'entrée au collège, atténuer le risque de perturbations et envisager une adaptation progressive qui doit être préparée dès l'école primaire ». Les dispositifs pour concrétiser ces objectifs ambitieux sont actuellement variés, nous citerons seulement à titre d'exemples : une réunion de présentation dans les écoles où sont invités parents et enfants, une journée portes ouvertes, une journée de liaison, des temps d'harmonisation entre professeurs des écoles et enseignants du collège autour des mathématiques, une première journée de rentrée pour les seuls 6^{èmes} organisée par le collège. Cette pensée, non seulement introduit la notion de facilitation de transition entre les cycles mais inclut également une philosophie sociale en termes de minima, qui rejoint la Théorie de la Justice et en particulier le « principe de différence » énoncé par le philosophe américain John Rawls. Selon lui, les différences sont tolérables dans une société dite « juste » à la double condition d'une « égalité des chances » et d'inégalités légitimes si elles améliorent la situation des plus désavantagés. Les programmes, désormais officiellement adaptés aux compétences visées par le Socle Commun, visent-ils cependant réellement une acquisition de bases pour la vie sociale ou pour une poursuite d'études en lycée général et technologique ?

Malgré une réflexion sur le français amorcée par les réformateurs qui cherchaient à éviter une rupture entre l'enseignement du français en CM2 et celui de 6^{ème}, on a conservé en France une certaine tradition

élitiste : l'enseignement d'un français essentiellement écrit et savant. La proposition très novatrice d'apprentissage en CM2 d'un français standard, d'usage aussi bien oral qu'écrit, basé sur la communication et l'expression, a en effet été largement nuancée par les « nouvelles instructions de français » pour l'école élémentaire publiées le 4 décembre 1972, du fait d'un conservatisme encore ambiant des élites nationales, jugeant excessif de modifier totalement cet enseignement. Cependant, l'enseignement du français a subi des modifications, aussi modestes soient elles, dans le sens notamment d'une adaptation de la grammaire désormais au service de l'expression. Certes, la volonté de rompre le clivage entre un « apprentissage mécanique » du CM2 et une étude analytique en 2^{aire}, s'est concrétisée, mais le niveau d'orthographe n'a dès lors cessé de baisser, ce que déplorent les professeurs à l'entrée en 6^{ème} des élèves dès les années 1970. En ce sens, le contenu de l'enseignement du français en CM2 se trouve de plus en plus éloigné des exigences de la 6^{ème}, et constitue un effet pervers de cette volonté d'adaptation de la CM2 à la 6^{ème} alors même que les attendus en 6^{ème} et plus largement du 2^{aire} n'ont pas été repensés. Le problème perdure aujourd'hui, et le traitement de la compréhension et des textes littéraires apparaît comme un bon indicateur des différences de culture scolaire entre le 1er et le 2nd degré (Butlen, 2010).

b) Un système scolaire français élitiste, donc ségrégationniste

Dès le primaire, ont été observés des processus précoces de « décrochage cognitif », ou encore d'absence d'accroche, les pédagogies actives y contribuant en désorientant les élèves de milieu populaire (Bonnéry, 2003 ; Bautier, 2006). Ainsi, les inégalités construites très tôt se perpétuent et s'alourdissent à l'entrée au collège : « l'école elle-même construit le décrochage cognitif des élèves en ne leur permettant pas d'entrer dans les apprentissages tout en les laissant cheminer, accumuler les retards par rapport aux attendus du collège tout au long de la scolarité primaire » (Bautier, Terrail et Bébi, 2002). D'autant plus que l'écart entre le niveau attendu des élèves par les enseignants et leur niveau réel augmente dans le 2^{aire} (Bishop et Dorison, 2015). De plus, la multiplicité des missions de l'école, en partie contradictoires entre elles ; scolarisation de masse, socle commun (et ses différentes acceptions), dégagement d'une élite, formation de citoyens, introduction à des domaines ne relevant plus des disciplines scolaires dans un mouvement d'ouverture de l'école à la société ; engendre une moindre visibilité des « réquisits d'apprentissage » pour les enseignants et les élèves (Bautier et Rayou, 2009). Ainsi, malgré la création du Socle Commun, la logique élitiste de l'enseignement 2^{aire} perdure, faisant prévaloir un collège ségrégationniste sur un collège universaliste (Baluteau, 2000) : « le système [scolaire] français [est tenu] pour ambitieux mais inéquitable » (Meuret, 2007). La primauté de l'excellence pour tous,

prônée en France par les couches dominantes de la société est en réalité une oxymore, car par définition l'excellence est un bien rare (Dubet, 2004).

c) Un rapport au savoir très instable et socialement différencié au collège

Au collège, s'il peut émerger un « véritable intérêt intellectuel » pour les études, il est encore très fragile, car il dépend fortement des attitudes des enseignants et des pairs de l'adolescent (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Dubet et Martucelli, 1996 ; Cousin et Felouzis, 2002). Malgré de nombreuses réflexions et volontés institutionnelles concernant l'adaptation des modalités d'enseignement du primaire au secondaire, les représentations subjectives des familles et de leur enfant de milieu populaire d'une 6^{ème} comme scansion persistent (Rubi, 2015). La plupart des élèves résidant en quartier populaire perçoivent le collège comme une « frontière culturelle » (Van Zanten, 2001 ; Beaud, 2002) nécessitant une forte déconcentration intellectuelle et une coupure affective par rapport à l'univers proche de leur famille et de leur quartier afin de donner un sens aux savoirs scolaires. Or, la force du « rappel du quartier » est bien souvent plus forte que les tentatives des professeurs pour rendre les contenus pédagogiques plus faciles, accessibles, et attrayants, notamment au travers de projets transversaux. Tout cela limite ainsi l'adhésion des collégiens de milieu populaire à la culture scolaire. S'il existe des « réussites improbables » d'adolescents de milieu populaire au collège, celles-ci ne peuvent être principalement imputées à un contexte scolaire donnant la priorité aux apprentissages, puisqu'elles sont aussi dues aux déterminants familiaux, à savoir des relations familiales permettant de vivre « l'expérience scolaire » comme une expérience de développement symbolique et social (Rochex, 1994).

d) Des pratiques pédagogiques plus ou moins favorables à la réussite scolaire de tous

Les modalités de participation aux activités de classe dépendent non seulement de l'enfant, mais aussi grandement des enseignants et de leur « stratégie pédagogique plus ou moins inductrice de l'intérêt et de la vigilance des élèves » (Zazzo, 1982). En effet, les enseignants et leurs pratiques très différenciées, selon nombre de facteurs (notamment le sexe, le milieu social d'origine et d'exercice professionnel), influencent l'acquisition du « métier d'élève ». Ainsi, la façon d'enseigner, quels que soit la discipline et le contenu de l'enseignement, est plus efficace à partir du moment où l'activité demandée aux élèves sollicite leur « mobilisation personnelle ». Par conséquent, consignes précises, exercices de courte durée, interrogations individualisées, sollicitations directes des élèves qui tendent à s'effacer en ne s'exprimant que rarement, sont autant de pratiques pédagogiques

privilégiant la réussite de tous les élèves, et non des meilleurs, qui sont les plus proches de la culture scolaire et les plus socialement favorisés, contrairement aux cours magistraux. L'étude longitudinale¹ menée par Bianka Zazzo permet d'envisager la réussite scolaire dans la transition CM2-6^{ème}, en dehors de toutes variables strictement sociologiques, telles que le milieu social, le sexe, la progression scolaire. La classe de 6^{ème} ayant obtenu les meilleurs résultats avait bénéficié en CM2 d'une approche pédagogique qui lui fut favorable, celle d'un instituteur qui fut très soucieux de faire participer tous ses élèves au travail en classe. Ces élèves ont effectivement été plus préparés que les autres au changement des conditions d'apprentissage lors de l'entrée au collège. Les modalités d'enseignement, le déroulement des activités en classe, influencent plus que la sévérité du professeur ou son degré d'exigence, la réussite scolaire. C'est la raison pour laquelle l'implication et la participation au travail sont plus importantes pour les cours de mathématiques que pour ceux de français, conséquence pour l'auteure d'une « directivité qui limite la dissipation des uns, l'ennui des autres ». Cet « effet mobilisateur » des mathématiques n'engendre pas pour autant systématiquement des résultats plus satisfaisants qu'en primaire et qu'en français au collège. Le degré de discontinuité entre les apprentissages élémentaires et l'apprentissage au collège, plus abstrait, est en effet vecteur de résultats scolaires plus ou moins élevés. Plus récemment, on apprend que si les parents d'élèves portent un jugement globalement positif sur le fonctionnement du système éducatif, puisqu'ils sont satisfaits à plus de 80 % de la qualité de l'enseignement reçu et des conditions de scolarisation, ils sont plus réservés sur la prise en charge pédagogique : trois quarts des familles estiment que leur enfant fréquente un collège de bon niveau, 68 % que ce collège accepte de prendre en charge les élèves en difficulté et seulement 58 % qu'il encadre les élèves de manière satisfaisante (Caille, 2001).

II) Le rôle conséquent de la famille dans la transition CM2-6^{ème}

Suite à une relativement longue période de « montée » de la méritocratie (Young, 1958), le déclin de ce système est amorcé depuis une trentaine d'années selon Agnès Van Zanten, sous le triple effet de l'inflation des diplômes (Passeron, 1982 ; Duru-Bellat, 2005), du « déclin de l'institution scolaire comme forme cohérente d'organisation des représentations collectives et des

1 Elle a consisté à suivre la population intégrale de quatre classes du début de leur CM2 jusqu'à la fin de la sixième. La population ainsi étudiée comprend des écoliers de deux groupes scolaires de Nanterre suivis un an en CM2 puis, pour les élèves admis au collège l'année suivante, cinq classes d'un collège. L'origine socio-culturelle des sujets est relativement modeste, à dominante ouvrière. Cette étude a ainsi permis d'observer en temps réel les mêmes sujets, pendant deux années consécutives, en des contextes scolaires différents. L'investigation longitudinale décrit finement les conduites des sujets pendant leurs activités de classe, évalue le niveau de leur développement, et analyse les effets du changement de cycle d'enseignement.

activités de transmission éducatives » (Dubet, 2002) mais aussi de l'émergence de la « parentocratie » (Brown, 1990), « système de régulation accordant une marge d'action plus grande aux stratégies parentales dans la régulation du système d'enseignement. » Il semblerait donc que la famille soit investie d'un rôle grandissant, or si l'on se réfère à la théorie Bourdieusienne de la reproduction sociale, cette délégation, certes partielle, tend à favoriser les familles de milieu social plus favorisé. Nous relèverons d'abord un certain nombre de points relatifs à la socialisation familiale et à son rôle déterminant dans l'accession à un rapport de proximité à l'école, puis nous nous intéresserons à un rôle actif que la famille est appelée à endosser : l'accompagnement à la scolarité, plus spécifiquement l'aide aux devoirs. Enfin, nous tenterons de comprendre les enjeux d'un partenariat pédagogique en tension entre familles populaires et école.

A) L'habitus primaire contre l'habitus secondaire : à l'origine de la détermination sociale

a) Tensions entre dispositions populaires et dispositions exigées par l'Ecole

Dès l'entrée à l'école primaire, les enfants doivent opérer une première rupture avec leur socialisation familiale, ou socialisation primaire, la rupture étant plus ou moins forte selon les milieux sociaux. Cette socialisation scolaire ou secondaire, à l'instar de la dernière, relève aussi bien d'apprentissages explicites et méthodiques, selon un programme et des procédures maîtrisées par l'enseignant, relevant donc d'une socialisation manifeste, que d'apprentissages plus diffus, se rapportant quant à eux à une socialisation latente. Si ces enfants sont très tôt confrontés à un certain rapport à l'espace, au temps et à leur corps et sont donc formatés à un cadre très organisé, selon leurs conditions matérielles d'existence, l'entrée au collège constitue une nouvelle étape, plus exigeante encore, de leur socialisation scolaire. Tandis que la continuité entre socialisations familiale et scolaire est maximale dans le cas d'enfants d'enseignants, les enfants dont les parents, de classe défavorisée, ont eu une scolarité éclatée (courte et souvent difficile) sont les plus fragiles lors de cette transition, d'autant qu'ils ne bénéficient pas ou peu d'une conformité normative en termes de cadre et d'éducation, d'attentes et d'exigences (Duru-Bellat et Van Zanten, 2009, in Feyfant, 2011). Cette transition creuse en effet davantage le fossé entre les deux extrémités sociales : enfants de cadres et enfants d'ouvriers.

L'habitus, paradigme central de la théorie Bourdieusienne, défini comme un système de dispositions cohérentes et transposables (à l'origine des pratiques, des habitudes, des goûts, jugements, manières de se tenir, etc...) constitue un filtre engendrant une lecture, un rapport au monde socialement situé. Or, les dispositions acquises dans les classes moyennes et bourgeoises sont scolairement rentables,

contrairement à celles développées au sein de classes populaires. La vision de l'avenir est une bonne illustration d'une disposition socialement différenciée. Sous l'effet des conditions matérielles d'existence, les familles de milieu populaire tendent à développer une vision de l'avenir « à court terme » contrairement aux familles de milieux plus favorisés adoptant une vision de l'avenir « à long terme », anticipant, se projetant, notamment au travers d'un projet scolaire et professionnel (Forquin, 1982). Dans cette perspective, Richard Hoggart avait ainsi souligné une prédisposition à profiter du temps présent chez les enfants de classe populaire, comme l'expression d'une menace d'un avenir professionnel incertain. Or, l'école, de par la longueur de son cycle, ou plutôt aujourd'hui ses cycle(s) obligatoires, requiert l'opposé d'une vision à court terme. L'effort scolaire est loin de permettre une satisfaction immédiate, en termes de réussite scolaire d'une part, et encore plus de réalisation personnelle au travers d'un projet professionnel, qui se construit sur le long terme.

b) L'habitus, porteur d'un certain rapport au savoir et d'aspirations professionnelles situées

Si l'on se penche sur des dispositions encore plus directement liées à l'institution scolaire, le constat est le même. Ainsi, la transmission familiale d'un rapport au savoir joue un rôle fondamental dans l'appétence, la curiosité des enfants pour la chose scolaire, qui participe de la construction du « métier d'élève » et, en ce qui nous concerne du « métier de collégien ». A partir d'un travail sur le jeu éducatif, la sociologue Sandrine Vincent met en exergue le rapport de continuité entre école et environnement domestique chez les familles de milieux favorisés, continuité perçue comme totalement incongrue par les familles de classes populaires. Plus généralement, les parents de milieu populaire ne disposent pas dans leur répertoire de « catégorie combinatoire entre le travail et le jeu » (Payet, 1998). Le problème ne se situe pas, comme certains détracteurs des familles populaires osent trop souvent l'arguer, dans une « démission parentale » mais dans un écart entre socialisations latente et manifeste, faisant souvent défaut à ces familles. Malgré tous les efforts du monde que certaines familles déploient afin d'encourager l'investissement scolaire de leur enfant (efforts de type injonctifs et financiers notamment), celui-ci résistera sûrement, ne sera pas en mesure de se convertir à la culture scolaire, empreint d'une socialisation latente trop éloignée de l'école et ses produits culturels dérivés (livres, documentaires, musée, théâtre, etc...) Or, la socialisation latente est plus efficace que la simple socialisation manifeste, lorsque ces deux dernières ne sont pas subordonnées par une même logique dans le cadre d'un apprentissage spécifique, par exemple le goût pour la lecture. De manière plus ou moins latente, diffuse, les parents, en plus de transmettre un certain rapport au savoir, sont porteurs d'aspirations pour leur enfant, aspirations influençant

celles de leur enfant et variant parfois considérablement au sein d'un même milieu social, selon des variables plus fines que la catégorie socio-professionnelle. Tandis que les familles caractérisées par une certaine précarité économique et une distance symbolique à l'école ont tendance à se replier sur la cellule familiale et à ne pas adopter de démarche positive envers l'école, d'autres (plus instruites, plus stables professionnellement, et plus proches subjectivement de l'école), tendent à s'ouvrir davantage aux agents socialisateurs extérieurs à la famille et à élaborer un « projet global de mobilité sociale » (Henriot-Van Zanten, 1990 ; de Queiroz, 1992 ; Thin, 1998).

c) Le capital culturel : des dispositions plus ou moins rentables scolairement

L'habitus joue un rôle déterminant dans la formalisation à l'univers scolaire et à ses attentes car il inclut un certain rapport au culturel, façonné par l'ensemble des pratiques culturelles familiales. Ainsi, le capital culturel, contrairement au capital économique (qui n'influe en aucun cas à lui seul sur les résultats scolaires et le degré de conformité à la norme scolaire), constitue le filtre principal d'accession à la curiosité, à l'ouverture culturelle. Le volume, mais surtout la structure de ce capital culturel, engendrent des dispositions plus ou moins rentables scolairement. La pratique de certains sports ou d'activités culturelles contribue non seulement à se distinguer socialement en s'insérant dans des réseaux sociaux homogènes, mais aussi à façonner un rapport au monde en phase avec celui prôné par l'école, au travers d'un ethos compétitif ou curieux par exemple (Bourdieu, 1979 ; Establet, 1987). Le culturel n'est cependant pas nécessairement circonscrit à l'extérieur, aux sorties et aux rencontres, la télévision étant un bon exemple d'un bien culturel à l'usage domestique. La démocratisation de cet objet qui eut lieu simultanément à la démocratisation quantitative de l'école, peut faire l'objet d'une cartographie des rapports socialement différenciés des enfants aux consommations télévisuelles (Neveu, 1999), entraînant une rentabilité scolaire très variable, selon les programmes visualisés. Dans le cadre d'un repli casanier progressif au cours de l'adolescence, par rapport aux jeux d'extérieurs plus fréquents chez les enfants, on peut s'interroger sur la place qu'occupe aujourd'hui la télévision chez les adolescents, autant en termes de durée de visionnage des programmes que de leurs contenus. En effet, au cours de l'adolescence, la télévision, à l'instar de l'ordinateur et l'Internet ou le téléphone mobile engagent l'autonomie par rapport à la famille (Glevarec, 2010).

B) Le rôle actif de la famille : l'accompagnement à la scolarité

a) L'aide parentale aux devoirs : des méthodes inappropriées

Les familles ne jouent pas qu'un rôle latent, inconscient, dans la réussite scolaire de leur enfant. Le suivi qu'elles opèrent sur sa scolarité, au travers des devoirs, est déterminant dans son appropriation des normes scolaires, la structuration de son « métier d'élève ». Les familles populaires se retrouvent, pour de nombreuses raisons, en difficulté dans ce travail d'accompagnement à la scolarité. Premièrement, il existe un sentiment d'incompétence quasiment généralisé chez ces familles (Gissot, Héran et Manon, 1994). Les modalités d'aide populaire, aide majoritairement maternelle, ne tendent pas à favoriser l'autonomie de leur enfant dans son travail scolaire. Ces mères conçoivent souvent l'aide aux devoirs comme un acte de surveillance du temps consacré au travail, elles insistent davantage sur la présentation plutôt que sur l'acquisition des savoirs, et se substituent à l'enfant dès qu'il rencontre des difficultés (Thin, 1998). L'aide sur les contenus en eux-mêmes est en outre plus souvent inappropriée chez les familles populaires du fait d'une incompatibilité des méthodes et du langage familiaux avec ceux de l'école (Glasman, 2004).

Les pratiques de lecture en français au collège constituent une illustration probante d'un malentendu entre familles populaires et école, concernant les exigences scolaires du 2^{aire}. Sous l'allure d'une simple externalisation d'une activité, la lecture domestique met ainsi en jeu des savoirs exigeants renvoyant à deux « formes » : les lectures analytique et cursive. Un travail d'appropriation et de compréhension fine du texte est nécessaire pour articuler des « analyses fragmentées » et des « visions d'ensemble » (Kakpo, 2009). L'intervention familiale peut alors devenir un « facteur d'opacification des procédures intellectuelles à mobiliser » s'incarnant notamment dans une ignorance des consignes, l'absence de justification et des « transpositions didactiques ». Tout se passe comme si les « tensions didactiques » scolaires et familiales provoquent une forme de régression pour l'élève, qui endosse malgré tout la responsabilité de son échec. De manière encore plus subjective, si l'on exclue le non-respect des consignes formelles, la discipline du français au collège comporte des exigences du registre de l'implicite, relevant de « manières d'être au texte », que les postures de lecture familiales en milieu populaire ne permettent pas d'adopter. Séverine Kakpo souligne l'existence d'un « contrat didactique » caractérisé par un « point de vue exotopique et l'exigence d'un lecteur labile, susceptible d'être transformé par la seule expérience lectorale ». Or l'institution du « sujet lecteur », sensé opérer un travail de « reconfiguration, de secondarisation », est complexe pour ces parents de milieu populaire, même pour ceux que l'auteure nomme les « hyper-partenaires » de l'école, qui sont les plus volontaires pour accompagner leur enfant.

b) Un recours plus ou moins efficace aux outils pédagogiques selon l'origine sociale

Malgré l'émergence d'un marché d'outils pédagogiques attirant toutes les catégories sociales (Colin et Coridian, 1996), incluant des biens d'origine datée (tels que les cahiers de vacances, les ouvrages et guides de révision), et des petites innovations (logiciels éducatifs, presses spécialisées en langues étrangères), leur usage est socialement différencié. Malgré un budget parfois important consacré à ces outils pédagogiques, plusieurs chercheurs font effectivement le constat d'une faible rentabilité de leur usage chez les familles populaires. Investis d'une forte dimension symbolique, les livres, les encyclopédies et les cassettes éducatives, biens vers lesquels ces familles s'orientent massivement, ne sont pas ou mal utilisés, selon les professeurs interrogés (Simonin et Wolff, 1992 ; Lahire, 1995 ; Thin, 1998), Bernard Lahire allant jusqu'à parler d'un « patrimoine culturel mort ». Pourtant, loin de ne constituer qu'un accessoire ludique d'appui dans le parcours de l'élève, ces outils peuvent permettre une meilleure progression dans l'année scolaire qui suit, comme c'est le cas des cahiers de vacances, lorsqu'ils sont intégralement ou quasiment remplis (Jarousse et Leroy-Audouin, 2001). Paradoxalement, ce sont non seulement surtout les bons élèves qui utilisent ce type de support, mais aussi les plus privilégiés socialement, et l'écart se constate très tôt puisqu'à l'entrée en CP, 64 % des enfants de cadres ont bénéficié d'un cahier contre seulement 29 % des enfants d'employés. A l'entrée en 6^{ème}, l'écart ne se situe plus autant entre enfants de milieux favorisés économiquement, mais entre enfants de parents plus ou moins proches du capital culturel légitime, c'est-à-dire de la culture scolaire : 86 % des enfants d'enseignants ont rempli un cahier contre 54 % des enfants de cadres, tandis que les enfants d'employés sont 40 % dans ce cas. De manière générale, nous constatons une hausse de l'usage des cahiers de vacances au cours de la scolarité, traduisant une nécessité pour les familles de s'avancer, d'asseoir ou de « rattraper » les connaissances antérieures, laissant percevoir que le simple travail pendant l'année scolaire est insuffisant pour une progression scolaire perçue comme normale. Si l'usage est plus important du côté des familles de milieu favorisé et des « bons élèves », il leur est également davantage profitable, notamment au collège. Par ailleurs, tandis que ces derniers bénéficient pendant leurs vacances d'un environnement plus favorable et d'activités culturelles renforçant leurs compétences scolaires, les moins favorisés s'attellent uniquement à un travail purement scolaire, « qui doit conduire au minimum au maintien des acquis scolaires ». Ainsi, le temps des vacances renforce les inégalités sociales et scolaires de réussite, comme l'écrivent les chercheurs Jean-Pierre Jarousse et Christine Leroy-Audouin : " Ceux qui ne participent pas au mouvement ont de fortes chances de se laisser distancer dans une compétition dont ils pensent, à tort, que la reprise officielle n'est programmée qu'à la rentrée".

c) L'externalisation de l'aide au travail scolaire : des usages et des finalités socialement différenciés

1) Les cours particuliers : une assistance pédagogique à la portée différenciée

L'usage des cours particuliers, se rapportant à une initiative privée des familles, participe également du clivage des enfants issus de milieux sociaux différents. Correspondant à un soutien privé et payant (et non d'un soutien bénévole, organisé par des associations civiques, caritatives, religieuses, etc...) il existe ainsi en France une cohabitation entre d'une part un secteur non marchand, l'« accompagnement scolaire », (réactualisé par la dernière réforme du collège) d'autre part un secteur marchand, les « cours particuliers ». Or, ces derniers constituent une ressource extra-scolaire non négligeable tout au long de la scolarité. Si l'on ne peut conclure en une corrélation entre leur usage et la réussite scolaire escomptée, du fait de la pluralité des attentes familiales, les différentes stratégies socialement différenciées que nous relèverons induisent une réussite scolaire à la hauteur des ambitions, or ces dernières sont liées à l'origine sociale (Glasman et Collonges, 1994).

A l'instar de l'usage des cahiers de vacances, non seulement ce sont les classes les plus favorisées socio-économiquement qui usent le plus de cette « double scolarité »² mais le capital culturel des parents est tout aussi déterminant. Produits du consumérisme scolaire dans un contexte de sélection scolaire accrue dont sont conscients l'ensemble des couches sociales, les cours particuliers sont néanmoins choisis et vécus différemment selon l'origine sociale des concernés, laissant entrevoir des disparités d'horizon scolaire et de rapport social à l'école chez les parents et leurs enfants, mais aussi des chances plus ou moins élevées de réussite scolaire et d'insertion professionnelle. Tandis que les familles les plus favorisées valorisent une « stratégie d'excellence », tendant à intégrer soit une « stratégie de cycle » (consistant à investir dès le premier cycle quitte à l'arrêter au lycée, dès que l'adolescent a obtenu son orientation), soit une stratégie ciblée, tardive (prendre des cours dans le secondaire, « quand ça devient sérieux »), les familles populaires se situent tantôt dans une « stratégie de rattrapage », tantôt dans une « stratégie de substitution », lorsque l'aide à domicile pêche, ou une « stratégie de cumul » quand les cours particuliers s'ajoutent à l'aide au domicile.

Pour ces familles de classes populaires, c'est plus spécifiquement au niveau du passage au collège que le recours aux cours particuliers est le plus fort, période à partir de laquelle le français est d'ailleurs la matière la plus demandée. Cela est compréhensible à l'aune des recherches sur cette discipline considérablement renouvelée, dans son contenu, son approche et ses exigences, comme le démontrent par exemple les travaux de Séverine Kakpo évoqués précédemment. L'analyse, certes

2 Le recours à des cours particuliers concernait alors précisément un tiers d'enfants de cadres supérieurs et patrons d'industrie ou de commerce, un quart de professions intermédiaires et moins d'un cinquième d'enfants d'ouvriers

quelque peu datée des auteurs (Glasman et Collonges, 1994) souligne des enjeux sociologiques que l'on peut toujours voir à l'œuvre plus de vingt ans plus tard (DEPP, 2010), même si les modalités et l'offre de ces cours ont évolué. Si le phénomène n'était pas nouveau à l'heure de leur enquête, il s'amplifiait alors et constituait pour eux un « symptôme, un analyseur de l'état actuel du système scolaire français et son évolution ». Malgré la mise en place de dispositifs de soutien scolaire publics du primaire au lycée, visant à réduire les inégalités d'apprentissage, limiter l'échec scolaire et aider les parents à suivre la scolarité de leurs enfants, le Ministère de l'Éducation nationale peine en effet à enrayer le phénomène de creusement des écarts scolaires selon l'origine sociale.

2) Le recours des familles populaires à des associations de soutien collectives et gratuites peu rentables scolairement

Si les familles de classe populaire ont bien plus faiblement recours aux cours particuliers que les autres, elles sont les principales destinataires des actions de soutien collectives et gratuites (Glasman, 2001), le plus souvent localisées dans les quartiers populaires. Cet accompagnement collectif, formule la plus fréquente (par rapport à l'accompagnement individuel), réunit jusqu'à une quinzaine d'enfants dans un local municipal, associatif, parfois même scolaire. Conformément aux textes, les séances doivent être partagées en deux temps : le premier consacré aux devoirs, le second réservé à des activités dites « d'ouverture culturelle ». Néanmoins, la priorité est en pratique généralement donnée aux devoirs, souvent à la demande des enfants, focalisés sur l'utilité immédiate de l'activité, le « souci de se mettre en règle ». Ce facteur rend également les enfants peu disposés à effectuer des tâches non prescrites par l'école (notamment la reprise de bases, des révisions) pourtant nécessaires à la réussite scolaire, particulièrement pour les entrants dans le 2^{aire}. Ces dispositifs se donnent donc pour objectif principal de permettre aux enfants et adolescents non pas tant de progresser scolairement mais de réaliser leur « métier d'élève », autrement dit d'être très modestement en règle avec les exigences scolaires. L'attente des élèves et de leur famille est en effet prioritairement axée sur la stricte réalisation du travail scolaire. Il faut également souligner que le champ de l'accompagnement scolaire est vaste et se répartit sur trois niveaux: une action caritative (illustrée par exemple par le Secours Catholique), une préoccupation croissante des associations de quartier et enfin et majoritairement un accompagnement scolaire institutionnalisé, géré par des acteurs "quasi-professionnels". Or, cette dernière action, la plus structurée, qui bénéficie de financements publics et qui prône une dimension affective dans la relation avec les individus concernés, reste, comme le nom que C.Glasman lui donne, une action en « marge » de l'institution scolaire. Ainsi, l'école, en construisant sa marge, « aménage l'interface entre elle-même et son

public en zone populaire » (Lorcerie, 2001). On ne peut ainsi parler de « médiation » entre école et famille au sens où cet accompagnement, tel qu'il est conçu, ne met pas en contact d'acteurs éloignés socialement, de négociation, de procédures de traitement des conflits.

Nous avons pu observer que l'implication des familles populaires dans le travail scolaire de leur enfant est bien réelle, mais souvent inefficace. Alors que l'entrée au collège constitue une étape importante en termes d'exigences scolaires, nouvelles et accrues, les dispositifs de soutien scolaire, privés comme publics, apparaissant comme complémentaires à la responsabilité enseignante dans le cadre de l'acquisition du Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, semblent creuser encore un peu plus les inégalités sociales de réussite scolaire.

C) Les professeurs et les familles populaires : des relations tendues qui défavorisent leur enfant

Les relations entre familles populaires et institution scolaire se caractérisent par une certaine distance. Celle-ci s'incarne dans leurs rares contacts directs, sources de malentendus, ainsi qu'empreints d'une persistante domination symbolique qu'opèrent les professeurs. Cette domination est intériorisée par les classes populaires qui s'y soumettent, à la manière de la « classe objet » que constituait selon Pierre Bourdieu la population traditionnelle rurale. Cette distance est d'autant plus prégnante et lourde de conséquences pour la scolarité des élèves de classes populaires, qu'elle n'est pas compensée par un engagement associatif dans les instances de représentation des parents d'élèves.

a) Des contacts inopérants entre familles populaires et école

1) La remise de soi des familles socialement défavorisées

Contrairement aux familles socialement favorisées, qui sont les plus demandeuses d'informations et de rendez-vous avec les professeurs (Caillé, 2001), les familles les moins dotées, aussi bien socialement que scolairement, sont les plus nombreuses à éviter des contacts avec les enseignants, notamment lorsque leur enfant est en difficulté scolaire (Montandon, 1987). D'ailleurs, à situation scolaire de l'enfant comparable, les parents les plus diplômés nouent des contacts plus fréquents avec l'établissement (Caille, 2001). Ainsi, ces familles socialement défavorisées se caractérisent par un « effacement », « une position de retrait » (Van Zanten, 2001) ou encore « une remise de soi » (Sanselme, 2009). Cette notion descriptive renvoyant à une attitude multiforme chez les classes populaires, s'inscrit à contre-courant de représentations largement diffusées autour de celles-ci. La

« remise de soi » ne représente en effet pas une « démission parentale », un désintérêt pour la scolarité de leur enfant. Elle désigne plutôt une « adaptation à l'univers scolaire, à ses règles et à ses enjeux de plus en plus complexes que ces familles « désorientées » (De Queiroz, 1981) ne maîtrisent guère pour en être culturellement éloignées ». (Sanselme, 2009). Cette « remise de soi » peut en ce sens être rapprochée de la « névrose de la classe » (De Gaulejac, 1987).

2) Les raisons matérielles et subjectives de cette « remise de soi »

Ce retrait relationnel vis-à-vis des professeurs peut être expliqué par plusieurs facteurs, à commencer par les contingences matérielles, relevant d'un manque de temps pour les parents de classe populaire d'autant plus que les horaires des rendez-vous fixés par les enseignants sont bien souvent incompatibles avec leur emploi du temps professionnel. D'autre part, sur un versant plus subjectif, ce retrait peut s'expliquer par le malaise ressenti à l'école par ces parents. Souvent peu scolarisés, ils entretiennent ainsi un rapport douloureux à leur propre scolarité et ne parviennent pas à mettre une distance avec les problèmes singuliers rencontrés par leur enfant, s'identifiant inéluctablement à ceux-ci (Henriot-Van Zanten, 1992 ; Dubet et Martucelli 1996 ; Terrail, 1997 ; Thin 1998).

Ces parents ont d'autant plus de mal à gérer sereinement les difficultés auxquelles sont confrontés leurs enfants, et à développer une image positive des professeurs qu'ils sont souvent convoqués dans l'urgence, contrairement au mode d'accompagnement préventif que promeuvent davantage les récents dispositifs (tel que le PPRE – Programme Personnalisé de Réussite Educative). De plus, ils font l'objet d'un traitement moralisant des enseignants qui les perçoivent notamment comme irresponsables, répressifs et conservateurs, plutôt que de les concevoir comme des acteurs autonomes de la communauté éducative, capables d'aider efficacement leur enfant à domicile si on leur donne des clés, des conseils pratiques d'accompagnement à la réalisation du travail scolaire (Anderson-Levitt, 1989 ; Payet, 1992 ; Van Zanten, 1992). Les professionnels de l'éducation, à l'instar de ceux du travail social, ont non seulement des difficultés à percevoir ces familles sur un autre registre que celui du déficit (Reed-Danahay et Anderson-Levitt, 1991) mais se déresponsabilisent du même coup de leur mission d'instruction pour la réussite de tous leurs élèves : « Poser le problème des difficultés vécues à l'école revient ainsi à évacuer toute remise en cause de l'école, de l'enseignant et de l'enfant, et à produire des stigmates naturalisés dont la portée explicative semble relever de l'évidence » (Anderson-Levitt, 1989).

3) Une collaboration fragile

Même quand les relations entre enseignants et parents de classe populaire peuvent être considérées comme « bonnes » en primaire, elles ne sont d'une part pas nécessairement investies dans une optique stratégique, d'autre part la collaboration reste fragile et révoicable, s'estompant généralement dans le 2^{aire} (Henriot-Van Zanten, 1992 ; De Queiroz, 1992). Tandis que la coopération entre les institutrices de maternelle et les familles devient une pratique courante, dans le primaire, on observe une relation de « proximité distante » et à partir du collège, les parents sont tenus à l'écart, malgré tout l'enjeu de la transition du primaire au secondaire et un désir croissant de ceux-ci de devenir partenaires de l'école (Migeot-Alvarado, 2000). De manière générale, les conseils de classe, très formalisés, donnent peu la parole aux parents, et les réunions de parents se font souvent au prix de longues attentes et d'entrevues très superficielles avec des enseignants pressés.

La nature socialement différenciée des relations entre parents et professionnels de l'éducation peut être reliée à un phénomène français, celui de la très faible transmission d'informations sur le système scolaire et ce, malgré l'offre politique de nouveaux droits individuels des parents en matière de participation (aux conseils de classe et d'administration dans le secondaire), d'accès à l'information, à l'orientation et au recours. Or, cette inégalité de fait désavantage les classes défavorisées et est en faveur des classes moyennes et supérieures qui tendent à développer des relations personnalisées avec les professionnels scolaires. Les classes populaires en effet, ne font pas la démarche de s'entretenir sur ce registre informel avec les enseignants, pour obtenir des informations utiles pour la scolarité de leur enfant.

b) Les familles populaires écartées de l'univers scolaire

Plus généralement, au-delà d'une démarche purement interactionniste comme nous venons de l'évoquer, les familles populaires semblent structurellement éjectées de l'univers scolaire. Il s'agit alors de s'interroger sur la place donnée aux usagers du service public d'éducation, quels qu'ils soient.

La représentation des parents d'origine populaire dans les associations de parents d'élèves en dit long sur leur place dans le fonctionnement scolaire. De manière générale, ils y sont sous-représentés, par rapport aux parents d'origine sociale plus favorisée. Le fort engagement de ces derniers peut être imputé au type d'activité professionnelle et aux responsabilités endossées, de type professionnelles, syndicales, associatives notamment, qui favorisent l'analyse et la communication

pour s'imposer face aux professeurs et à l'administration. Il est également lié à une plus grande disponibilité horaire (Henriot Van Zanten et Migeot Alvarado,1992). Ces instances supposent en effet des conditions de travail et des organisations familiales spécifiques, favorisant la prédominance des professeurs, des professions intermédiaires et supérieures. Dans les établissements les plus populaires, l'emprise de ces associations est encore plus faible, car l'adhésion des parents décline selon le diplôme et catégorie socio-professionnelle (Gissot, Héran et Manon, 1994). La faible participation des parents d'origine populaire à ces associations peut indirectement défavoriser scolairement les enfants de classe populaire. En effet, ces premiers ne peuvent infléchir l'orientation éducative des établissements in situ, par la revendication de valeurs, de contre-arguments à la forme scolaire essentialiste et ségrégative. En outre, les associations de parents d'élèves sont désormais concurrencées, à échelle locale également, par des groupements indépendants promouvant une vision plus pragmatiste, individualiste et localiste de l'action parentale, en phase avec l'orientation des parents de classes moyenne et supérieure (Gombert et Van Zanten, 2004).

Conclusion

Nous avons pu voir que la transition CM2-6^{ème} comporte une dimension tout à fait originale dans le sens qu'elle revêt deux coupures, l'une biographique, caractérisée par l'entrée dans l'adolescence, l'autre scolaire. Ainsi : « l'élève doit apprendre son nouveau métier de collégien et franchir une double rupture tant scolaire que personnelle » (Cousin et Felouzis, 2002). La rupture personnelle, renvoyant au « sentiment d'étrangeté »³ – lié à la découverte d'un nouveau monde, notamment marqué par une division du travail accentuée et de nouveaux rythmes – n'est pas des moindres. Elle touche davantage la sphère psycho-sociale que la rupture pédagogique, car elle se caractérise par une perte de repères en termes organisationnels et disciplinaires. La rupture pédagogique renvoie quant à elle à la transition curriculaire c'est-à-dire au changement des contenus disciplinaires et des modalités didactiques, mais aussi à l'arrivée de nouvelles exigences implicites. Cette rupture scolaire soulève le rôle pédagogique des professeurs fondamental dans la réduction des inégalités sociales de réussite scolaire en 6^{ème}. Les savoirs, les compétences, plus ou moins explicitement exigées par les professeurs, que doivent développer les élèves pour franchir avec succès la transition, sont en effet très inégalement acquis socialement. La France est l'un des pays où l'enseignement nécessite le plus de ressources extrascolaires privées, l'incidence des ressources familiales sur la progression scolaire ayant

3 Terme à la base associé à l'entrée dans l'univers universitaire mais étendu à la transition CM2-6^{ème} du fait du caractère transférable de la notion : Alain Coulon, *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF,1997.

même augmenté entre 2000 et 2006, selon les enquêtes PISA, illustrant bien le caractère élitiste du système scolaire français (Baudelot et Establet, 2009). Ces déterminants sociaux, non compensés par l'École, font creuser encore un peu plus l'écart de réussite entre élèves en 6^{ème}. Ce rôle conséquent de la famille dans le succès de la transition CM2-6^{ème} est lié d'une part au rôle passif de la famille dans la construction des inégalités scolaires de leur enfant, à savoir leur déficit de dispositions socio-culturelles requises à l'École, au travers de la célèbre notion d'habitus. L'enfant des classes populaires peut également être perdant dans la compétition scolaire du fait d'un rôle actif de sa famille dans l'accompagnement à sa scolarité, tant en termes d'aide aux devoirs par celle-ci que par son choix d'externalisation de l'aide à des institutions plus ou moins performantes. Malgré la « bonne volonté » des familles populaires, selon l'expression Bourdieusienne, les ressources auxquelles elles peuvent avoir recours sont employées de manière inappropriée, engendrant un rapport utilitariste et culturellement illégitime au savoir. Dans une perspective plus interactionniste, les enfants des classes populaires souffrent du déficit de relations entre leurs parents et l'École. Or, les enfants dont les parents sont impliqués dans la sphère scolaire, réussissent mieux scolairement que ceux dont les parents entretiennent un rapport distant à celle-ci. Cette « remise de soi » propre aux familles de milieu populaire, englobant des relations tendues et un effacement socialement contraint des instances de représentation des parents, que sont notamment les associations de parents d'élèves, défavorisent leurs enfants.

Sachant qu'un échec en première année de 6^{ème} hypothèque gravement la suite de la scolarité (Demarcy et Zakhartchouk, 2007), comment pallier ces inégalités sociales de réussite scolaire, accrues à l'entrée en 6^{ème} ? Le problème n'est pas inextricable. Du côté de l'École, des efforts peuvent être fournis pour favoriser plus d'homogénéité en termes de résultats scolaires et plus globalement d'accès au « métier d'élève ». L'explicitation et la reformulation perpétuelles des consignes ainsi que la vérification de la compréhension des élèves de celles-ci s'avèrent constituer des étapes essentielles afin d'éviter ce que bon nombre de sociologues de l'éducation nomment les malentendus socio-cognitifs des élèves de milieu socio-culturel défavorisé. Cette clarification des attentes de l'École renvoie à une pédagogie explicite, rationnelle, qu'invoquaient Pierre Bourdieu hier, Patrick Rayou, Jean-Yves Rochex, Elisabeth Bautier et tant d'autres aujourd'hui. Plus globalement, pour pallier les inégalités de niveau⁴, les mesures de prévention⁵ devraient être prises au début de la scolarité, pour être réellement efficaces (Zazzo, 1982). Ces mesures de prévention précoces préparent à l'enseignement scolaire les enfants

4 Des redoublants d'hier et des élèves en retard d'aujourd'hui, qui accumulent les difficultés au fil des années, le terme « en retard » pouvant en effet s'appliquer à ces derniers sans se restreindre à la situation de redoublement, désormais officiellement banni des pratiques pédagogiques, même si la pratique persiste officieusement sous le nom de « maintien ».

5 Qui comprennent des « aménagements » divers : les filières allégées et les enseignements spéciaux hier, et les heures de soutien plus récemment instituées, et qui ont des résultats encore trop décevants, notamment car mises en place trop tard.

pré-scolaires, selon la maxime « apprendre à apprendre », avant même tout apprentissage systématique, processus privilégiant plus souvent la socialisation des filles que celle des garçons. Il s'agit de penser autrement les situations d'apprentissage, par exemple mettre en place des cadres de travail pour révéler les apprentissages, éviter les obstacles par des étapes intermédiaires ou préparatoires, ou encore veiller à la construction tôt dans la scolarité de prérequis « infradidactiques » pour éviter le cumul de lacunes (Bautier, Rayou, 2013). Le principe de culture commune qui renvoie à l'égalité sociale des chances (Dubet, 2004), pour remplir son objectif, à savoir atténuer les effets inégalitaires de la compétition méritocratique, exige un engagement « contractuel », clair et explicite, de l'École sur les objectifs, connus des élèves et de leurs parents. Le modèle universaliste, présent aux Etats-Unis et dans les pays Scandinaves, promeut une meilleure égalité d'apprentissage, et constituerait un bon exemple pour la France dans le cadre d'une facilitation de transition CM2-6^{ème} pour les élèves issus de classes populaires. Pour ce faire, l'Ecole française devrait désacraliser son idéal d'ambition. Avec un système universaliste, adaptable et évolutif, l'Ecole française n'aurait ainsi plus à négocier ses exigences avec le public auquel elle est confrontée. Les temps ont changé, et la diversité des publics, les nouveaux modèles éducatifs plus démocratiques font que l'institution scolaire ne peut plus se contenter d'une simple « mission d'instruction », une véritable « mission éducative » lui incombe aujourd'hui. Or, celle-ci ne peut être menée à bien que par une amélioration des rapports de l'Ecole avec les familles (Migeot-Alvarado, 2000).

Orientation envisagée pour la 2nde partie, empirique, de notre mémoire

Pour réaliser la seconde partie de notre mémoire l'année prochaine, nous nous intéresserons à différents dispositifs mis en place dans le but de favoriser une meilleure continuité entre le primaire et le secondaire. Nous tenterons de cerner sur quels axes les acteurs scolaires travaillent pour faciliter l'adaptabilité des élèves entre le CM2 et le collège et à quel niveau l'objectif escompté est rempli. Le métier de CPE constituera un axe de notre mémoire empirique, puisqu'il est précisé, dans le référentiel de ses compétences de 2013 tout comme dans la circulaire de ses missions de 2015, qu'il doit contribuer à une transition efficace entre les cycles et les degrés d'enseignement. Son action sera articulée à celle des professeurs, avec lesquels il travaille en étroite collaboration, notamment en ce qui concerne la transition CM2-6^{ème}. Le référentiel de compétences des

enseignants de 2013 souligne leur rôle dans la facilitation du passage entre enseignements primaire et secondaire. Celui-ci indique en effet qu'ils doivent, au collège, accompagner les élèves lors du passage d'un maître polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline (cf : compétence P1 . Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique). En outre, ils sont censés installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance, maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités, ainsi que rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages (cf : compétence P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves). Enfin, ils ont pour mission de repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages, d'analyser les réussites et les erreurs, de concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis, ainsi que de communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes. (cf : compétence P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves). Si ces compétences ne se rapportent pas spécifiquement à la transition CM2-6^{ème}, il est certain, au travers des constats de cette première partie de mémoire, qu'elles revêtent une importance capitale pour la liaison CM2-6^{ème}. À partir d'entretiens exploratoires et d'observations non participatives de séquences pédagogiques en classe mais aussi éventuellement de dispositifs de soutien scolaire (de prévention et/ou de remédiation des difficultés scolaires, tels que le Programme Personnalisé de Réussite Educative, le PPRE), nous tenterons de saisir le rapport qu'entretiennent des enseignants avec la transition école-collège, notamment si la Réforme du collège a, ou commence, à modifier leur regard et leurs pratiques à ce sujet. Assister à un Conseil école-collège, instance par excellence de la recherche d'une continuité pédagogique et éducative entre le primaire et le secondaire, serait en outre très intéressant. Le CVC, ou Conseil de la vie collégienne, récemment généralisé par le Ministère dans tous les collèges, serait également une instance à analyser. Il s'agirait notamment d'observer si la transition CM2-6^{ème} constitue une problématique discutée au sein du CVC, et de quelles façons l'instance s'empare concrètement de la question. Nous tenterons également d'explorer la problématique des relations entre familles d'origine populaire et l'École, qui a constitué un point de notre première partie de mémoire. Nous pourrions ainsi échanger avec notre formatrice Claire Burdin, qui anime notamment les cours sur les compétences du CPE, puisque sa thèse porte sur les relations entre les familles et l'École. Elle pourrait en effet nous donner des pistes concernant l'approche empirique à privilégier dans ce domaine.

Nos observations empiriques ont cependant déjà débuté cette année. En effet, au cours du stage au

collège Gabriel Guist'hau de Maëlle, plusieurs dispositifs sont liés à la transition primaire-secondaire, par exemple un rallye de mathématiques, entre les 6^{èmes} et les CM2 des écoles de secteur, auquel un professeur de mathématiques participe depuis plusieurs années, les clubs de lecture facultatifs et obligatoires que la professeure-documentaliste anime auprès des 6^{èmes}, ou encore la « Course contre la faim » à laquelle le CPE fait participer les 6^{èmes} chaque année avec les CM2 de secteur. Cette dernière est axée sur la facilitation de la transition affective, personnelle, du primaire au secondaire, contrairement aux deux premiers dispositifs qui permettent de réduire tant la rupture pédagogique qu'affective et organisationnelle. Maëlle a déjà réalisé deux entretiens exploratoires, l'un avec le professeur de mathématiques et l'autre avec la professeure-documentaliste concernés, afin de cerner l'enjeu et les modalités d'organisation de ces dispositifs éducatifs et pédagogiques. Il pourrait également être pertinent de réaliser des observations de ces dispositifs. En outre, nous pourrions relever des éléments relatifs à l'observation participative de Maëlle d'une formation des délégués élèves de 6^{èmes} et 5^{èmes}⁶ au cours de son dernier stage, dit de « pratique accompagnée ». Il s'agirait ici d'observer si, oui ou non, et de quelles manières, la formation des délégués, et plus globalement l'expérience de citoyenneté représentative et participative, permettent d'accompagner les élus et leurs camarades, vers plus d'autonomie et de coopération par exemple, à l'entrée au collège.

6 dont la thématique est : « le délégué et le lien entre les élèves, ou comment améliorer l'ambiance de classe ».

2ème partie

La double rupture, pédagogique et expérientielle, de la transition école-collège, et la place du CPE pour pallier les inégalités et favoriser le bien-être

Introduction

Dans un contexte marqué par une tension croissante entre culture populaire et culture scolaire, nous avons tenté de savoir si la rupture des modes d'encadrement entre l'école primaire et le collège constitue un facteur aggravant des effets des inégalités sociales à l'école. A l'aune des nombreux travaux de recherche effectués, nous avons apporté les éléments de réponse suivants à cette problématique : l'écart scolaire entre élèves de différents milieux socio-culturels se creuse au collège, sous l'effet conjoint des nouvelles exigences scolaires (plus ou moins explicites), de l'habitus ou des dispositions produites par l'univers familial, plus ou moins éloignées de ces exigences, ainsi que la « remise de soi » des familles d'origine populaire à l'école.

Nous avons défini la double césure que revêt la transition école-collège : une rupture aussi bien pédagogique (transition curriculaire et nouvelles exigences) que personnelle (perte de repères disciplinaires, organisationnels, environnementaux, relationnels), césure touchant à la sphère psycho-sociale.

Le problème sociologique que recouvre la transition école-collège est complexe mais loin d'être inextricable. Les efforts pédagogiques fournis dans le sens d'une transition réussie pour tous sont de diverses natures. Nous avons brièvement évoqué l'importance d'une pédagogie explicite, rationnelle et la prévention de l'échec scolaire par l'apprendre à apprendre (constituant le domaine 2 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture).

Néanmoins, la transition école-collège, si elle est essentiellement travaillée sur l'angle pédagogique, inclut aussi désormais un travail sur la dimension personnelle, expérientielle de la rupture, que vivent les élèves, tous milieux socio-culturels confondus. Le terme expérientiel désignera alors tant le vécu que la transition, dans sa dimension organisationnelle, relationnelle et environnementale, à savoir tout ce qui fait le quotidien d'un collégien, au-delà de la situation d'apprentissage.

La transition école-collège, recouvrant une rupture aussi bien pédagogique qu'organisationnelle pour les élèves, peut-elle et doit-elle être facilitée par le CPE, afin de pallier le creusement des inégalités sociales et de contribuer plus généralement au bien-être de tous les élèves ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous expliciterons en quoi la transition revêt une double dimension pédagogique et expérientielle, à partir des réponses au sondage et des entretiens approfondis. Puis, sans exclure la dimension pédagogique de la rupture, qui transparaît clairement dans les réponses des élèves interrogés, nous dresserons les contours du rôle du CPE dans la facilitation de la transition école-collège. Il est en effet précisé, dans le référentiel de ses compétences de 2013 tout comme dans la circulaire de ses missions de 2015, qu'il doit contribuer à une transition efficace entre les cycles et les degrés d'enseignement. Nous tenterons de discerner les missions qui lui incombent, ou qu'il choisit d'investir, à la croisée des identités professionnelles des CPE interrogées et des enjeux de territoire qui structurent les missions de chaque acteur scolaire. Enfin, nous étendrons la réflexion initiale en nous interrogeant sur la transition comme expérience constructive dans l'existence d'un préadolescent. La transition sera ainsi conçue comme une épreuve formatrice et non pas comme un passage difficile qu'il convient de faciliter.

Du fait de ma décision d'orienter la partie empirique du mémoire sur le vécu expérientiel et la place du CPE à ce niveau, la dimension pédagogique et le rapport des enseignants à la transition n'a pas constitué la dominante de mes recherches, contrairement aux orientations envisagées au terme de la partie théorique du mémoire l'an dernier (entretiens exploratoires et observations non participatives de séquences pédagogiques en classe mais aussi éventuellement de dispositifs de soutien scolaire). L'axe sur la coéducation, complexe à mettre en œuvre, et la « remise de soi » des familles d'origine défavorisée ne constituera en outre pas un axe de ce mémoire même si il transparaît dans les entretiens avec les CPE.

I) La transition école-collège vécue par les élèves, une double rupture : pédagogique et expérientielle

Eléments généraux

Degré de regret :

Une majorité d'élèves regrettent le primaire (56,63 %). Cependant, 38,05% des élèves interrogés regrettent un peu l'école primaire, et si l'on ne s'intéresse qu'aux élèves regrettant le primaire (à savoir 56,63% des 113 élèves interrogés), ces élèves regrettant peu le primaire constituent une grande majorité des élèves regrettant le primaire, à savoir 67,19%.

Répartition des élèves interrogés selon qu'ils déclarent regretter ou non l'école primaire

Regret de l'école primaire	Nombre cité	Fréquence
oui	64	56,63%
non	49	43,36%
Total	113	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des élèves interrogés, 64 soit 56,63% d'entre eux déclarent regretter l'école primaire.

Répartition des élèves, selon qu'ils regrettent ou non le primaire, et le degré de regret de l'école primaire pour ceux qui regrettent

Regret et degré de regret de l'école primaire	Nombre cité	Fréquence
Non	49	43,36%
Un peu	43	38,05%
Assez	7	6,19%
Beaucoup	14	12,39%
Total	113	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des élèves interrogés, 43 soit 38,05 % d'entre eux déclarent regretter seulement un peu l'école primaire.

Degré de bien-être :

Les élèves déclarant regretter le primaire se sentent globalement plutôt bien au collège, une toute petite minorité déclare s'y sentir pas bien du tout à pas bien (7,81%). On peut donc dès lors confirmer l'hypothèse selon laquelle les élèves de 6^e se sentent plutôt bien au collège pour la majorité d'entre eux.

Répartition des élèves selon leur vécu au collège, qu'ils regrettent un peu, assez ou beaucoup le primaire :

Sentiment de bien-être au collège	Nombre cité	Fréquence
Pas bien du tout	3	4,69%
Pas bien	2	3,12
Assez bien	17	26,56%
Bien	25	39,06%
Très bien	17	26,56%
Total	64	100%

Clé de lecture : parmi les 64 élèves déclarant regretter le primaire, 26,56% d'entre eux déclarent se sentir très bien au collège, et une grande majorité, soit 65,62%, s'y sentent assez bien à bien.

Les élèves déclarant regretter un peu le primaire sont tout autant à se sentir bien et très bien (ils constituent respectivement 39,53%), aucun de ces élèves ne se sent pas bien du tout au collège. Les élèves regrettant assez le primaire se sentent pour une grande majorité assez bien au collège (57,14%), pour les autres bien (42,86%). Enfin, les élèves regrettant beaucoup le primaire sont 3 (soit 21,43%) à ne se sentir pas bien du tout au collège, l'un d'eux ne s'y sent pas bien, et aucun d'eux s'y sent très bien. On peut à partir de là déjà supposer une corrélation entre le degré de regret du primaire et le degré de bien-être au collège. Ils sont autant à se sentir assez bien et bien au collège (35,71%). On peut donc confirmer l'hypothèse selon laquelle les enfants qui regrettent beaucoup l'école primaire se sentent plus mal au collège que ceux regrettant seulement un peu voire assez l'école.

Age et retard ou avance des élèves

Les élèves regrettant un peu l'école primaire sont âgés de 11 ans pour 80,95% d'entre eux, de 12 ans pour 11,9% d'entre eux, enfin de 10 ans pour 7,14%. Parmi les élèves âgés de 12 ans (5), 3 ont redoublé, soit 6,98% parmi les 43 élèves regrettant l'école primaire, et ce furent le CP et le CE1 (pour les 2 élèves ayant précisé la classe redoublée). 2 soit 4,65% ont sauté une classe (la petite section et le CM2). Les élèves regrettant assez l'école primaire sont tous âgés de 11 ans, aucun n'a déclaré avoir redoublé ou sauté une classe. Les élèves regrettant beaucoup l'école primaire sont âgés

de 11 ans pour 69,23% d'entre eux, de 10ans et de 12 ans pour 15,38% (soit deux élèves de chacun de ces deux âges). Si aucun n'a déclaré avoir redoublé, un des élèves ayant déclaré avoir 12 ans n'a pas répondu à la question sur l'éventuel redoublement ou saut de classe, ce qui peut nous laisser supposer que c'est le cas.

En raison d'un échantillon trop faible, ne comprenant que trois élèves en retard et deux élèves en avance, il m'est impossible de confirmer l'hypothèse selon laquelle les élèves en retard regrettent moins l'école primaire que les autres, tandis que les élèves en avance regrettent davantage l'école que les autres, en raison d'une maturité plus ou moins développée. Cependant, ces trois élèves en retard ont déclaré regretter seulement un peu le primaire, ce qui peut donc aller dans le sens d'un moindre regret pour les élèves en retard.

A) Le vécu de la rupture pédagogique, essentiel aux élèves

a) Tendances générales

1) Raisons du regret du primaire : une prédominance de causes pédagogiques du regret, intriquées à des causes relationnelles et environnementales

Le fait d'avoir un seul enseignant en primaire constitue la raison principale et commune des regrets, que ce soit chez les élèves regrettant un peu, assez à beaucoup le primaire.

Les élèves, qu'ils regrettent un peu à beaucoup le primaire, regrettent ensuite globalement le fait d'avoir été le « grand », ensuite le fait d'avoir mieux suivi les cours en primaire, (témoignant de la hausse des difficultés, de l'exigence accrue du corps professoral), et enfin l'environnement, quoique les élèves regrettant beaucoup le primaire regrettent autant l'environnement que le suivi des cours.

Raisons du regret de l'école primaire données par les élèves déclarant regretter le primaire, tous degrés de regrets confondus

Raisons du regret de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	Nombre cité	fréquence
Je suivais mieux les cours	14	15,22%
Il n'y avait qu'un seul enseignant	30	32,61%
L'environnement de l'école me plaisait mieux	10	10,87%
J'étais un « grand »	22	23,91%

Autre : je ne suis pas avec (tous) mes ami(e)s	8	8,7%
Autre : le rythme s'intensifie	2	2,17%
Autre : professeurs plus exigeants au collège	1	1,09%
Autre : pas de changement de « classe » en primaire (groupe homogène d'élèves donc continuité relationnelle)	1	1,09%
Autre : difficulté avec la langue française	1	1,09%
Autre : vécu difficile du primaire, stigmatisation, culpabilité (sentiment qu'il aurait pu mieux faire)	1	1,09%
Autre : « parce qu'on était tous à égalité, personne ne se moquait des autres »	1	1,09%
Autre : « parce que dans mon école il y avait beaucoup d'activités (jouer, faire des gâteaux etc...) »	1	1,09%
Total des items cochés	92	100,00%

Clé de lecture : sur les 92 réponses correspondant aux raisons invoquées pour justifier leur regret du primaire, la raison principale évoquée par les élèves est l'enseignant unique, car elle constitue 32,61% des réponses.

Variations selon les degrés de regret du primaire

On observe de légères variations de proportions des facteurs de regret. Les élèves regrettant un peu l'école regrettent d'abord l'instituteur unique (30%), puis le fait d'avoir été le « grand » (21,67%), puis le fait de mieux suivre les cours (15%), les fréquentations amicales (13,33%), enfin l'environnement (10%). Les élèves regrettant assez le collège, qui sont peu nombreux (7) invoquent tout autant le regret de l'enseignant unique que le fait d'avoir été le « grand » (36,36%), apparaît en 3ème position le fait de mieux suivre les cours (18,18%), et enfin l'environnement plus plaisant

(9,09%). Parmi les élèves regrettant beaucoup l'école (qui sont aussi peu nombreux, mais deux fois plus nombreux que ceux regrettant assez le primaire, à savoir 14), l'enseignant unique constitue la 1ère cause des regrets (38,09%), à l'instar des élèves regrettant un peu le primaire, le fait d'avoir été le « grand » constitue la 2nde cause des regrets (23,81%), enfin l'environnement plaisant et le fait de mieux suivre les cours en primaire sont deux objets de regret d'importance égale (14,29%).

2) Un sentiment de bien-être plus élevé lorsque les regrets pédagogiques sont secondaires et un vécu expérientiel positif au collège qui contribue à compenser les effets des regrets pédagogiques du primaire

Le sentiment de relatif bien-être

Les élèves se sentant « seulement » assez bien au collège, souffrent de ne plus autant suivre les cours au collège qu'en primaire. Faut-il y voir peut-être le reflet du creusement des inégalités ? Ils regrettent tout autant la forme pédagogique (un seul enseignant) que l'environnement (plus sécurisant car plus cadré peut-être) et leur statut de « grand » parmi les autres (plus sécurisant aussi émotionnellement). Le fait de s'être habitué à l'environnement est le facteur prépondérant de leur sentiment de bien-être, c'est d'ailleurs le cas des autres élèves s'y sentant encore mieux. Leur difficulté à suivre les cours et à prendre le rythme du collège est compensée par le soutien par les adultes qui est le deuxième facteur explicatif de leur bien-être. L'intérêt pour les cours, de même que l'importance du réseau amical (ô combien structurant à cet âge), leur permettent enfin de s'accrocher à l'univers scolaire (englobant les cours et les espaces-temps hors cours), malgré les difficultés scolaires rencontrées.

Le sentiment de bien-être

Chez les élèves regrettant un peu le primaire, on observe certes toujours un cumul des regrets pédagogiques (enseignant unique) et relationnels (avoir été le grand) et environnementaux, mais le meilleur suivi des cours n'arrive plus en tête des regrets. A partir de là, on peut supposer une corrélation entre le degré de bien-être et la facilité de suivre les cours. Ces élèves aussi expliquent d'abord leur bien-être par des causes extrascolaires : par l'habitué à l'environnement encore, et le réseau amical. Le soutien des adultes est peu invoqué, ce qui peut signifier que ces élèves, plus en phase avec les normes scolaires, plus aguerris aux attentes explicites et implicites des adultes du collège, réussissent au collège, sans un accompagnement approfondi. Leur habitus a favorisé leur adaptabilité aux cours, plus complexes, même si la transition d'un enseignant unique à plusieurs

enseignants constitue aussi pour eux une difficulté.

Chez les élèves déclarant regretter assez le primaire, les regrets premiers sont uniquement pédagogiques (enseignant unique et suivi des cours) mais sont compensés par le bien-être lié à l'environnement, au rythme pris, et au soutien des adultes. Or, cette population semble résumer à elle-seule les trois facteurs prépondérants de la réussite scolaire en 6^e : l'appropriation de son environnement, l'adaptation au rythme et le soutien des adultes.

Les élèves regrettant beaucoup le primaire et se sentant bien au collège regrettent d'abord l'enseignant unique, puis l'environnement de l'école, et enfin à égalité le fait de mieux suivre les cours et d'avoir été le « grand ». Ils expliquent leur sentiment de bien-être tout autant par l'environnement du collège que par le réseau amical, puis par le fait de bien suivre les cours, et enfin plus rarement par le fait d'avoir pris le rythme, d'être intéressé par les cours et de se sentir soutenu par les adultes. Le fait d'expliquer essentiellement leur bien-être par le réseau amical peut nous faire supposer que la force du réseau amical réside dans le fait de faire bloc face aux « dominants », aux « envahisseurs » que représentent les 4^e-3^e. Leur regret de mieux suivre les cours peut s'expliquer par le fait de ressentir rarement la capacité à avoir pris le rythme, à éprouver de l'intérêt pour les cours et à se sentir soutenu par les adultes.

Le sentiment de fort bien-être

Les élèves déclarant regretter un peu le primaire, et qui sont les seuls à déclarer se sentir très bien au collège, regrettent le plus l'enseignant unique, puis le fait d'avoir été le « grand », ensuite le fait de ne pas être avec (tous) leurs amis, puis l'environnement du primaire, et enfin le fait de mieux suivre les cours en primaire. Ils expliquent leur sentiment de bien-être par l'environnement du collège, facteur de bien-être suivi de près par le réseau amical, puis l'intérêt pour les cours, ensuite tout autant par le fait d'avoir pris le rythme et le suivi des cours, et enfin par le fait de se sentir soutenu par les adultes. Chez ces élèves se sentant le mieux au collège, c'est net, l'aspect purement pédagogique de meilleur suivi des cours arrive à la fin des regrets. On peut confirmer ici l'hypothèse selon laquelle moins les élèves regrettent le suivi des cours et éprouvent de difficultés scolaires donc, mieux ils se sentent au collège. A l'instar des élèves se sentant bien au collège, le fait de se sentir soutenu par les adultes explique peu leur bien-être. A première vue, il paraît étonnant d'apprendre que des élèves qui semblent bien suivre les cours, invoquent davantage des facteurs environnementaux et relationnels que des facteurs pédagogiques, de réussite scolaire. Cependant, il est en un sens logique qu'en l'absence de difficultés scolaires, l'explication du bien-être se situe plus au niveau environnemental, plus situé sur le registre du confort que la stricte nécessité de la réussite

scolaire, objectif de réussite scolaire qui perdure dans l'institution (contrairement à l'émergence de la réussite dite éducative, qui englobe l'épanouissement des élèves, dans leur environnement, la dimension relationnelle, architecturale etc...)

Pour conclure, il apparaît nettement que plus les élèves suivent les cours, et regrettent alors davantage des éléments d'ordre relationnel ou environnementaux, mieux ils se sentent au collège. L'exception que constitue le regret de l'enseignant unique, qui touche tous ces élèves prouve bien que la transition d'un enseignant unique à plusieurs enseignants constitue une difficulté universelle, quelque soit le niveau scolaire et les aptitudes des élèves, ainsi que leur milieu social. La création du cours EIST (enseignement intégré de sciences et technologie) témoigne d'une relative prise de conscience par l'institution des enjeux de cette transition, puisqu'un seul professeur enseigne ces trois matières en une aux élèves de 6^e. Autre conclusion importante de ce sondage : l'environnement est clairement un facteur fondamental de leur bien-être. Cette appropriation du nouvel environnement du collège est sûrement à relier aux projets pédagogiques interdegrés qui se développent (sorties culturelles école-collège, rallyes interdegrés...), et au dispositif de la journée découverte du collège par les CM2 voire des CM1, assez répandue également, dont m'ont parlé les CPE interviewées.

3) Raisons du vécu négatif : une prévalence des causes pédagogiques, cumulées parfois à égalité à des causes environnementales ou relationnelles

Le vécu négatif au collège est avant tout lié chez les élèves regrettant le primaire à la difficulté à s'organiser et à se faire de nouveaux amis (30,77%) et en dernier lieu à la difficulté à prendre ses marques dans le nouvel environnement que constitue le collège (15,38%).

L'élève regrettant un peu le primaire ne se sentant pas bien au collège regrette l'enseignant l'unique. Parmi les élèves regrettant beaucoup le primaire, ceux qui ne se sentent pas bien du tout au collège, et qui sont tout de même trois, regrettent tout autant l'enseignant unique que le fait d'avoir été un « grand », le réseau amical, et les activités proposées en primaire (plus ludiques et manuelles). Ils expliquent leur mal-être au collège d'abord par la difficulté à s'organiser, puis tout autant par l'environnement que le suivi des cours. L'élève regrettant beaucoup le primaire et ne se sentant pas bien au collège regrette quant à lui simplement l'enseignant unique et explique son mal-être par sa difficulté à s'organiser. On peut conclure en un mal-être lié à l'effet cumulatif des regrets pédagogique et relationnel : l'enseignant unique et le fait d'avoir été le grand qui constituent les deux facteurs finalement les plus soulevés par les élèves dans la rupture. Et ce mal-être est expliqué

par la difficulté à s'organiser (liée au pédagogique, à l'organisationnel) et à suivre les cours. L'environnement, loin de compenser les regrets pédagogiques, vient au contraire ajouter de l'angoisse, de la difficulté à ces élèves. Le sentiment de mal-être semble donc corrélé à un cumul des difficultés à scolaires et à une difficulté à s'adapter, à s'approprier ce nouvel environnement.

Répartition des élèves déclarant regretter le primaire selon les facteurs justifiant leur vécu négatif du collège

Raisons du vécu négatif au collège	Nombre cité	Fréquence
J'ai du mal à prendre mes marques, à m'habituer au nouvel environnement du collège	2	15,38%
j'ai du mal à m'organiser	4	30,77%
j'ai du mal à suivre les cours	3	23,08%
je ne suis pas avec mes amis	4	30,77%
je me sens un peu abandonné(e) par les adultes	0	0%
Total des items cochés	13	100%

Clé de lecture : sur l'ensemble des items cochés par les cinq élèves concernés, les facteurs justifiant le vécu négatif au collège sont essentiellement le fait de rencontrer des difficultés à s'organiser et ne pas être avec ses amis : ces deux facteurs rassemblent 61,54% des réponses.

4) Besoin éprouvé d'aide aux devoirs

Les élèves regrettant un peu l'école primaire sont 23,26% à ressentir le besoin d'être aidés pour leurs devoirs, 37,21% à ressentir ce besoin seulement parfois, tandis que les élèves restants (39,53%) affirment ne pas ressentir le besoin d'aide. Les élèves regrettant assez l'école primaire sont 66,67% à ressentir le besoin d'être aidé pour leurs devoirs et 33,33% à ressentir ce besoin seulement parfois. Aucun élève affirme ne pas ressentir le besoin d'aide. Les élèves regrettant beaucoup l'école primaire sont 38,46% à ressentir le besoin d'être aidé pour leurs devoirs, 7,69%, soit un élève, à ressentir ce besoin seulement parfois, tandis que les élèves restants (53,85%) affirment ne pas ressentir le besoin d'aide. Il est intéressant de noter que les élèves regrettant beaucoup le primaire sont certes plus nombreux que ceux le regrettant un peu à ressentir le besoin d'être aidé, mais il y a

peu de nuance dans les propos recueillis, car peu d'entre eux ont besoin d'aide seulement parfois, et plus de la moitié considèrent ne pas avoir besoin d'aide, alors qu'ils sont les premiers à regretter le meilleur suivi des cours et à rencontrer des difficultés scolaires. Peut-être ces réponses reflètent-elles aussi, par intériorisation inconsciente chez les élèves, du décalage de connaissances (relatives au capital culturel et au degré de connaissance des exigences actuelles du système scolaire) entre leurs parents et l'école ?

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon qu'ils ressentent le besoin ou non d'être aidés pour la réalisation de leurs devoirs

Besoin d'aide aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Oui	5	38,46%
Non	7	53,85%
Autre : seulement parfois	1	7,69%
Total des réponses	13	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, 53,85% d'entre eux, soit une majorité, déclarent ne pas ressentir le besoin d'être aidés pour leurs devoirs.

5) Temps consacré aux devoirs : un faible investissement horaire chez les élèves interrogés

Temps consacré aux devoirs en semaine

Malgré une hausse des exigences, la nécessité d'approfondir le temps passé sur chaque matière (comme l'ont évoqué les élèves en entretien), le temps consacré à la réalisation du travail personnel ne semble pas s'allonger en 6^e. Pourtant c'est à l'entrée en 6^e que les écarts de réussite scolaire se creusent, et qu'il serait en soi nécessaire de fournir plus d'effort à son travail personnel. Si l'investissement ne se réduit pas au temps consacré, ce dernier en est en effet une de ses dimensions. Sur l'ensemble des réponses données (59) par les élèves regrettant un peu le primaire, le temps consacré aux devoirs en semaine est en majorité de moins de 30 min (45,76%). Y consacrer de 30min à 1h rassemble 35,59% des réponses, tandis qu'y passer de 1h à 1h30 touche 16,95% des élèves, et qu'un seul élève seulement consacre de 1h30 à 2h30 de sa journée à ses devoirs.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon le temps qu'ils déclarent consacrer à leurs devoirs en semaine

Temps consacré aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Jusqu'à 30 min	27	45,76%
De 30min à 1h	21	35,59%
De 1h à 1h30min	10	16,95%
De 1h30min à 2h30min	1	1,69%
Plus de 2h30min	0	0,00%
Total des items cochés	59	100,00%

Clé de lecture : sur les 59 items cochés, les élèves déclarant regretter un peu le primaire consacrent le plus souvent jusqu'à 30 min de leur temps à la réalisation de leurs devoirs en semaine, c'est le cas en effet de 45,76% des élèves en général.

Sur l'ensemble des réponses données (9) par les élèves regrettant assez le primaire, le temps consacré aux devoirs en semaine se partage équitablement entre moins de 30min et de 30min à 1h (44,44%). Un seul élève passe de 1h à 1h30 à ses devoirs (11,11%).

Sur l'ensemble des réponses données (16) par les élèves regrettant beaucoup le primaire, le temps consacré aux devoirs en semaine est, à l'instar des élèves regrettant un peu le primaire, en majorité de moins de 30 min (43,75%). Y consacrer de 30min à 1h rassemble 31,25% des réponses, tandis qu'y passer de 1h à 1h30 touche 25% des élèves. Notons qu'un des élèves de ce groupe a ajouté qu'il jugeait les devoirs trop conséquents pour des 6è, un autre qu'il lui était impossible de faire ses devoirs sans l'aide de ses parents, étrangers, la barrière de la langue étant un obstacle majeur à la réussite de certains élèves, surtout lorsque les devoirs occupent une place importante dans l'établissement. Enfin, un autre élève consacre un temps très irrégulier à ses devoirs, donnant une fourchette de 2h (de 30 min à 2h30).

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon le temps qu'ils déclarent consacrer à leurs devoirs le weekend

Temps consacré aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Jusqu'à 30 min	7	43,75%
De 30min à 1h	5	31,25%
De 1h à 1h30min	2	12,50%
De 1h30min à 2h30min	0	0,00%
Plus de 2h30min	0	0,00%
Autre : « Je travaille très rarement le weekend »	1	6,25%
Autre : « je ne peux pas les faire car je n'y arrive pas seul et mes parents ne connaissent pas la langue »	1	6,25%
Total des items cochés	16	100,00%

Clé de lecture : sur les 16 items cochés, les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire consacrent le plus souvent jusqu'à 30 min de leur temps à la réalisation de leurs devoirs le weekend, c'est le cas en effet de 43,75% des élèves en général.

6) Lieu(x) de réalisation des devoirs

Malgré une hausse des exigences, et des difficultés que peuvent rencontrer les élèves à l'entrée au collège, ils sont très peu à opter pour la réalisation de leurs devoirs en étude dirigée au collège, et sont une majorité à faire leurs devoirs chez eux, privilégiant souvent leur chambre (pour ceux qui ont précisé) afin d'être dans les meilleures conditions possibles de travail (surtout dans le cas de la présence des frères et sœurs ou dans le cadre de logements exigües, dans ces milieux socio-culturels) hormis pour les élèves regrettant beaucoup le primaire, qui privilégient le salon justement pour une éventuelle aide de leur parent (leur mère le plus souvent). Peut-on comprendre, par cette perpétuation d'un soutien plus important, une difficulté à se se détacher affectivement et peut-être aussi pédagogiquement du soutien que leur témoignait leur parent en primaire ? Et ce, d'autant plus dans une période marquée par une hausse des exigences scolaires et une perte de repères organisationnels.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon le lieu où ils déclarent effectuer leurs devoirs en semaine

Lieux de réalisation des devoirs	Nombre cité	Fréquence
En étude au collège en autonomie	6	10,00%
En étude dirigée au collège	1	1,67%
Chez moi	42	70,00%
Chez quelqu'un d'autre	5	8,33%
Dans une association d'aide aux devoirs	4	6,67%
Dans un autre espace	2	3,33%
Total des items cochés	60	100,00%

Clé de lecture : sur les 60 items cochés, les élèves déclarant regretter un peu le primaire effectuent en grande majorité leurs devoirs chez eux en semaine, c'est le cas en effet de 70% des élèves en général.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon le lieu où ils déclarent effectuer leurs devoirs le weekend

Lieux de réalisation des devoirs	Nombre cité	Fréquence
Chez moi	44	93,62%
Chez quelqu'un d'autre	1	2,13%
Dans une association d'aide aux devoirs	0	0,00%
Dans un autre espace	2	4,25%
Total des items cochés	47	100,00%

Clé de lecture : sur les 47 items cochés, les élèves déclarant regretter un peu le primaire les réalisent le plus souvent chez eux le weekend, 93,62% des réponses recouvrent en effet cette situation. Aucun élève a contrario ne se rend à une association d'aide aux devoirs pour les réaliser.

7) Aide parentale aux devoirs

Les élèves regrettant un peu l'école primaire sont 69,77% à être aidés par leur(s) parent(s), 23,26% à être aidés seulement parfois, et 6,98% à ne pas être aidés. Quatre élèves ont ajouté qu'ils étaient aussi aidés par leur(s) frère(s) ou soeur(s). Les élèves regrettant assez l'école primaire sont 66,67% à être aidés par leur(s) parent(s), et donc 33,33 %, soit 2 élèves, à ne pas être aidés par leurs parents, car ils sont aidés par leurs frères et sœurs (voire belle-soeur pour l'un des deux). Les élèves regrettant beaucoup l'école primaire sont 64,29% à être aidés par leur(s) parent(s), 35,71% à ne pas être aidés (un élève l'a justifié par une indisponibilité parentale, un autre par la barrière de la langue pour ses parents). Notons qu'une élève a évoqué le fait d'être aussi aidée de sa sœur.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon qu'ils sont ou non aidés de leurs parents pour la réalisation de leurs devoirs

Aide effective des parents aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Oui	9	64,29%
Non	5	35,71%
Total des réponses	14	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, 64,29% d'entre eux, soit une majorité, sont aidés de leurs parents.

Soulignons que l'aide parentale est paradoxalement moindre pour les élèves regrettant beaucoup le primaire (plus d'un tiers des élèves ne sont pas aidés) alors que c'est le cas de seulement 6,98% des élèves regrettant un peu le primaire, en comparaison.

On peut donc parler d'une certaine distanciation des parents quant à l'aide qu'ils apportent à leurs enfants, qui peuvent exprimer à leurs parents l'inutilité d'être aidés, dans cette période d'affirmation de soi préadolescente, alors qu'ils en ont peut-être encore plus besoin que les autres. Les parents ne résistent pas à l'éventuel refus de leur enfant d'être aidé, peut-être par crainte de se voir rejeter par celui-ci, mais aussi surtout à mon sens par intériorisation de leur incompétence à cerner les exigences scolaires. Le travail personnel reste un angle mort de l'école (dossier Ifé sur le travail personnel, 2016) qui se traduit en effet par un déficit d'accompagnement des parents par l'Ecole. Le manque de temps et d'énergie aussi peuvent expliquer ce faible accompagnement, du fait

notamment de la pénibilité de l'emploi exercé, et des horaires contraignants imposés, dans ces milieux défavorisés.

8) Aide maternelle ou paternelle aux devoirs ?

L'aide maternelle reste prédominante (comme le montrent les travaux de recherche), or le capital culturel de la mère (mesuré par le niveau de diplôme bien souvent) influe davantage sur la réussite scolaire de l'enfant. Or, les mères globalement et celles de l'échantillon, occupent une position sociale plus basse que celle de leur époux.

Sur l'ensemble des réponses données (40) par les élèves regrettant un peu le primaire quant à la qualification de l'aide parentale, 35% sont le plus souvent aidés de leur mère, 25% sont tout autant aidés par leur père que par leur mère, 20% sont toujours aidés de leur mère, et 20 % des élèves sont aidés le plus souvent par leur père (10%) et toujours par ce dernier (10%).

Sur l'ensemble des réponses données (4) par les élèves regrettant assez le primaire quant à la qualification de l'aide parentale, 75% (soit 3 élèves) sont toujours aidés de leur mère, tandis que 25% (1 élève) est le plus souvent aidé de sa mère.

Sur l'ensemble des réponses données (7) par les élèves regrettant beaucoup le primaire quant à la qualification de l'aide parentale, 71,43% (5 élèves) sont toujours aidés de leur mère, tandis que 28,57% (2 élèves) sont le plus souvent aidés de leur mère. Aucun n'est aidé de leur père.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon qu'ils sont aidés plus ou moins par l'un de leurs deux parents

Origine de l'aide parentale aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Toujours ma mère	8	20,00%
Le plus souvent ma mère	14	35,00%
Tout autant ma mère que mon père	10	25,00%
Le plus souvent mon père	4	10,00%
Toujours mon père	4	10,00%
Total des réponses	40	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter un peu le primaire qui ont répondu à la question, 35% sont le plus souvent aidés par leur mère. Beaucoup plus rarement, les élèves sont le plus souvent aidés de leur père. C'est le cas en effet de 10 % d'entre eux.

9) Modalité d'aide parentale aux devoirs : une supervision relativement distante et irrégulière

Sur l'ensemble des réponses données (63) par les élèves regrettant un peu le primaire quant à la nature de l'aide parentale, la modalité d'aide la plus récurrente est la vérification, certains soirs seulement, que les devoirs sont faits, avec une éventuelle aide apportée le cas échéant (23,81%). Arrive ensuite la vérification, tous les soirs, que les devoirs ont été faits (15,87%), puis la vérification le weekend, qu'ils ont été faits (12,70%).

Sur l'ensemble des réponses données (8) par les élèves regrettant assez le primaire quant à la nature de l'aide parentale, les modalités d'aide les plus récurrentes (25% chacune) dont bénéficient ces élèves sont : l'aide tous les soirs et toute la durée nécessaire, jusqu'à ce qu'ils soient terminés, l'aide quelques temps tous les soirs, ainsi que la vérification, tous les soirs, que les devoirs ont été faits.

Sur l'ensemble des réponses données (10) par les élèves regrettant beaucoup le primaire quant à la nature de l'aide parentale, la modalité d'aide la plus récurrente (60% des réponses) dont bénéficient ces élèves est l'aide tous les soirs et toute la durée nécessaire, jusqu'à ce qu'ils soient terminés.

Ainsi, si les élèves regrettant beaucoup le primaire sont moins aidés par leurs parents, quand ils sont aidés, ils le sont de manière attentive et soutenue par leurs parents, et ce, contrairement aux enfants regrettant un peu et assez le primaire, qui sont aussi moins en difficulté scolaire. La conscience des parents d'élèves regrettant beaucoup le primaire, que ceux-ci éprouvent plus de difficultés scolaires, semble donc avoir un lien avec la nature de leur aide.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon la modalité et la fréquence d'aide parentale aux devoirs

Modalité et fréquence de l'aide parentale aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Tous les soirs, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés	6	60,00%
Tous les soirs, ils m'aident quelques temps	0	0,00%
Tous les soirs, ils vérifient que je les ai faits	1	10,00%
Certains soirs seulement, ils vérifient que je les ai faits ou ils m'aident	0	0,00%
Le weekend, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés	0	0,00%
Le weekend, ils m'aident quelques temps	0	0,00%

Le weekend, ils vérifient que je les ai faits	1	10,00%
certains weekends seulement, ils vérifient que je les ai faits ou ils m'aident	0	0,00%
Autre : « quand je n'y arrive pas seulement »	2	20,00%
Total des items cochés	8	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des réponses, la modalité d'aide parentale la plus répandue chez les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, constituant 60% des réponses, est la suivante : « tous les soirs, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés », une aide soutenue donc, dispensée à la plupart de ces élèves.

b) Les entretiens avec les élèves

1) Le vécu des élèves de la transition pédagogique : une absence d'appréhension à l'origine, qui a fait place à des difficultés et une certaine désillusion

Une absence d'appréhension à l'origine...

Il est intéressant de noter que les élèves interrogés ont fait part d'une certaine curiosité, peut-être même d'une certaine envie, de découvrir un autre environnement.

Contrastant avec le regret majeur de l'enseignant unique observé dans le sondage, cinq des élèves, plutôt bons scolairement, du moins sérieux, ont manifesté un intérêt pour la multiplicité des professeurs au collège. Mady a ainsi exprimé un « plaisir d'avoir plein de profs car un prof ça nous apprend plein de choses mais c'est pas la même chose qu'au collège, c'est bien parce que là les profs ils connaissent plus les matières qu'en primaire ». On entend dans ces propos une envie d'approfondir les connaissances dans chaque discipline, que seule la multiplicité des professeurs peut permettre. C'est aussi le cas d'Anass qui exprime bien aimer « quand il y a plusieurs professeurs et l'apprentissage de plusieurs choses en un jour ».

La multiplicité des professeurs permet en outre d'entretenir avec au moins certains d'entre eux des rapports privilégiés (blagues), à l'instar de la relation avec l'enseignant, comme l'expriment Anass, Dounia (qui dit beaucoup aimer ses professeurs « très gentils »), Yannis, et Lina. Cette dernière a d'ailleurs énoncé que si les professeurs lui « faisaient peur » avant l'entrée en 6^e, pendant les portes ouvertes, « car c'était nouveau » dit-elle, elle se sent bien avec eux désormais.

Notons que si Yannis a énoncé croire avant la rentrée que « ça allait être très dur mais (qu')en fait ça

va » et affirmé avoir une « relation normale » avec ses professeurs, se sentant cependant « plus à l'aise avec sa prof de français » (nous y reviendrons), et qu'il a « compris ce qui était attendu au collège », ses propos trahissent sa difficulté à cerner les exigences hétérogènes du corps enseignant. La multiplicité des enseignants brouille en effet les exigences, du fait de la multiplication de consignes différentes dans une journée de cours. Meriem a également évoqué ne pas bien comprendre les consignes à ses débuts au collège même si elle se dit plus habituée désormais.

...qui a laissé place à une certaine désillusion et à l'apparition de difficultés éprouvées

La rupture dans la forme et le contenu pédagogique constitue une difficulté pour quelques élèves interrogées, en particulier celles connaissant plus de difficultés scolaires. L'abandon du ludique, de la mise en activité, pour une pédagogie plus froide et fonctionnelle que relèvent avec leurs mots les élèves. Selon Baudelot et Establet, la France dans son style éducatif, se caractérise par une discipline ferme et un rythme d'apprentissage précis ainsi qu'une défiance à toute ouverture à la vie quotidienne, qui prend corps au collège, en contraste avec ce qu'ils nomment l'« éducation totale », prégnante au Royaume-Uni, concevant l'instruction comme un pan de l'éducation, et les élèves comme une « communauté d'expérience pour citoyens actifs et créatifs ». Ainsi, une élève, Maïssa, arrivée en France d'Afghanistan depuis 3 ans et donc en proie à une difficulté avec la langue, vient pointer le contraste entre le primaire (à l'image de l'« éducation totale ») et le collège. Elle évoque ainsi le nombre plus important d'activités en primaire (donnant pour exemple la confection de gâteaux), la pédagogie Freinet pour laquelle son école d'origine avait opté, concluant « en collège, c'est plus sérieux, c'est pas forcément pareil ». Mady, pour laquelle a été mis en place un PAP (Plan d'accompagnement personnalisé), conclura son analyse de son vécu au collège par une difficulté scolaire, et non liée à l'accoutumance à un nouvel environnement.

Ce vécu plus ou moins aisé du changement de forme pédagogique confirme les travaux de recherche précédemment évoqués : les difficultés plus ou moins importantes à s'adapter à l'entrée au collège viennent de l'écart entre les exigences scolaires (relations élèves-enseignants et rigueur de travail qui ne sont pas toujours comprises), et le caractère encore enfantin des élèves, de par leur jeune âge et l'effet de groupe qui revêt une importance particulière à cet âge (Cousin et Felouzis, 2002). Cet écart est particulièrement notable dans les collèges accueillant une majorité d'élèves issus de milieux défavorisés, comme c'est le cas de cet échantillon d'élèves. C'est aussi la raison pour laquelle, parmi les élèves de milieu défavorisé, certains, plutôt bons scolairement, ne déprécient pas la nouvelle forme pédagogique, plus théorique qu'expérimentale : c'est le cas de Anass et de Lina.

L'accroissement du travail personnel a été soulevé par une des élèves, Lina, paradoxalement scolairement en réussite, dans le sondage. Elle a confirmé son propos lors de l'entretien, évoquant un « gros écart avec le primaire ». Selon elle, ce n'est pas tant la complexité des devoirs qui pèse sur le quotidien des 6^è que la quantité de devoirs donnée. Malgré tout, et en raison peut-être de son niveau scolaire, elle ne participe pas à des études dirigées, comme les « devoirs faits ». En primaire, il lui arrivait d'aller en études le soir, mais du fait des contraintes horaires professionnelles de ses parents, pas en raison de quelques difficultés pour la réalisation de ses devoirs.

Il est important de noter que si les devoirs à la maison sont explicitement interdits par la circulaire ministérielle de 1956 (interdiction rappelée à plusieurs reprises depuis), la question fait polémique depuis fin XIX. Pour autant, ils restent une composante essentielle de métier d'élève (Rayou, 2009) et sont omniprésents dans le quotidien des professeurs, et surtout des élèves voire de leurs parents.

2) Les facilités des élèves, les dispositions favorables ainsi que les ajustements scolaires propices à une transition pédagogique réussie

L'importance du soutien pédagogique apporté aux élèves

Le soutien pédagogique et les éventuelles adaptations pédagogiques mises en œuvre pour pallier les difficultés scolaires des élèves participent d'une transition pédagogique réussie. Mady, qui se sent certes avant tout soutenue par ses parents, m'a affirmé se sentir aussi soutenue par les professeurs en entretien, du fait de la formalisation institutionnelle de ses difficultés au travers de son PAP. Elle bénéficie de leur part une attention soutenue, puisqu'ils lui demandent de rester à la fin de l'heure pour plus d'explications, pour un meilleur suivi de son travail, des traces qu'elle a pu prendre du cours. Au-delà du soutien en cours, lié au PAP ici, les AED en charge des permanences acceptent lorsque les élèves le demandent, qu'ils travaillent en groupe, cela leur permettant d'approfondir des notions vues en cours, de se corriger mutuellement lorsqu'un ou plusieurs élèves avancent dans l'erreur. Ainsi, Mady est aidée par ses amies.

A Christine de Pisan, Anass affirme que les professeurs aident les élèves, par rapport à des amies, scolarisées dans d'autres collèges, ils prennent en effet le temps d'expliquer les consignes. Meriem admet également que malgré un meilleur accompagnement par les professeurs des écoles, les enseignants au collège interrogent aussi les élèves, et les incitent régulièrement à poser des questions si jamais ils ne comprennent pas. Dounia, quant à elle, inaccoutumée à la forme scolaire, car scolarisée à domicile jusque son entrée en 6^è, affirme demander aux professeurs quand elle ne

comprend pas, mais les professeurs l'interrogent d'eux-mêmes pour s'assurer de sa compréhension, du fait de sa situation particulière, on peut le supposer. Enfin, si Yannis se dit « plutôt attentif en cours », et participant, il a observé que les professeurs interrogent rapidement ceux qui ne participent pas.

L'accoutumance au rythme intensifié sous l'effet de l'épreuve scolaire, formatrice

Les élèves interrogés semblent avoir fait preuve d'une certaine adaptabilité à la forme et au contenu pédagogique nouveaux, s'étant finalement habitués au rythme intensifié, que constitue l' « épreuve scolaire ». C'est le cas de Lina qui dit mieux suivre les cours qu'au début de la 6^e, car elle est parvenue à prendre le rythme « avec le temps », aussi rapidement qu'elle s'est habituée au nouvel environnement, dit-elle. Sa capacité d'organisation dans son travail personnel, qu'elle est la seule sur les neuf élèves interrogés à mettre en avant, souligne cette rigueur personnelle qui lui permet d'affronter avec succès l'étape de l'entrée au collège. L' « épreuve scolaire » qui peut s'illustrer dans la massification du travail personnel et des évaluations dans la même semaine, parfois le même jour, forge ainsi l'expérience et l'adaptabilité. Pour des élèves comme Lina, assidus, investis dans le travail scolaire depuis la primaire, la transition constitue donc déjà une étape difficile, mais pas infranchissable. Pour les autres, cumulant davantage de difficultés, on peut aisément envisager les conséquences scolaires d'une transition sans modification personnelle de leur implication (en termes notamment de volume horaire) dans le travail personnel.

Des relations avec le professeur certes différentes du primaire mais toutefois agréables et paisibles dans l'ensemble

Les relations agréables, paisibles, avec les enseignants au collège comptent pour les élèves de 6^e, habitués à une relation plus affective, voire quasiment maternelle (ou paternelle) avec leur professeur des écoles. Ce qu'aime Lina au collège, ce sont les professeurs (pour certains) pour l'aspect pédagogique d'une part (explication des cours et accompagnement) et pour leur gentillesse (« ils sont gentils »). Si au départ, elle les craignait, elle les perçoit désormais quasiment comme ses professeurs des écoles, à ceci près qu'elle percevait ces derniers comme des « tuteurs » alors qu'un professeur au collège est davantage « une personne que je connais mais que je vais pas aller voir souvent ». Anass, quant à elle, affirme aimer tous ses professeurs au collège, sans exception, pour l'apport culturel qu'ils leur apportent en classe mais aussi pour le climat de confiance qu'elle perçoit entre les professeurs et les élèves, et qui lui permet d'oser les interroger d'elle-même lorsqu'elle n'a

pas compris une consigne par exemple.

Le déchiffrement de l'implicite pédagogique : un atout de taille chez les élèves scolairement en réussite

La compréhension rapide des consignes chez des élèves scolairement en réussite malgré des explications faibles leur permet de ne pas se trouver en difficulté en 6^e. C'est le cas de Lina, qui s'exprime ainsi : « ils expliquent pas énormément l'exercice mais on peut le comprendre facilement », et de Anass, qui énonce que cela n'est « pas compliqué » pour elle de décrypter les consignes différentes des différents profs. Cette notion relève de l'évidence scolaire encore très prégnante dans notre système scolaire. On peut parler de « processus de différenciation passive », (Rochex et Crinon, 2011). L'enseignant demande aux élèves de réaliser des choses qui ne leur ont pas été apprises car pour lui, cela est tellement évident qu'il est difficile de se rendre compte que pour les élèves les tâches imposées nécessitent un apprentissage. Anass dispose du capital culturel et scolaire nécessaires au déchiffrement de ces consignes mais l'on peut supposer que cette faculté requise par la forme scolaire mais socialement inégalement répartie chez les élèves, ne peut que creuser les écarts de réussite scolaire entre élèves au collège. Ainsi, les autres élèves, moins en réussite, dont l'habitus et le capital scolaire et culturel se trouvent plus éloignés de la forme scolaire et de ses exigences au collège, ne bénéficient pas de ce train d'avance, au contraire, vont se trouver en difficulté, exactement du fait de ces prérequis non explicités, créant des « malentendus sociocognitifs ». En effet, cela ressort de « l'indifférence aux différences », or cela accroît fortement les inégalités scolaires donc maintient le processus de reproduction sociale. Bernstein théorise cela sous le nom de « pédagogie invisible ». Celle-ci peut s'illustrer au travers de l'étude des manuels qu'a effectué S.Bonnéry : les élèves sont face à des images et des doubles pages, et on leur laisse le soin de construire les liens entre les savoirs, pour structurer les connaissances, autrement dit développer une compétence exigeante (Bonnéry, 2015). J-Y. Rochex explique ainsi que le seul moyen de combattre les inégalités est de « traquer les implicites ».

Des facilités disciplinaires contrastées

Des élèves ont pu s'exprimer sur leurs facilités disciplinaires, c'est le cas de Mady, Anass et Dounia. Tandis que Mady et Dounia se disent à l'aise en mathématiques, Mady évoque des difficultés dans les matières davantage littéraires, comme le français et l'histoire-géographie « où il faut écrire », tandis qu'Anass, pourtant bonne élève, éprouve des difficultés en histoire-géographie, et dans une

moindre mesure en anglais, du fait d'une mémorisation importante de notions et d'événements. Dounia évoque quelques difficultés en histoire-géographie également, cette matière semble donc revêtir une dimension complexe de par son exigence attentionnelle et mémorielle. Cela rejoint les travaux de Zazzo (1982) selon lesquels la façon d'enseigner, quels que soit la discipline et le contenu de l'enseignement, est plus efficace à partir du moment où l'activité demandée aux élèves sollicite leur « mobilisation personnelle ». Par conséquent, consignes précises, exercices de courte durée, interrogations individualisées, sollicitations directes des élèves qui tendent à s'effacer en ne s'exprimant que rarement, sont autant de pratiques pédagogiques privilégiant la réussite de tous les élèves. Zazzo conclut ainsi en un « effet mobilisateur » des mathématiques, l'implication et la participation au travail étant plus importantes pour les cours de mathématiques que pour ceux de français, conséquence pour l'auteure d'une « directivité qui limite la dissipation des uns, l'ennui des autres ». Lorsque j'ai demandé à Anass (comme aux autres élèves) si elle éprouve le besoin d'avoir un accompagnement scolaire plus poussé, elle a répondu à la négative, donnant l'exemple d'élèves pour lesquels un PPRE (Programme personnalisé de réussite éducative) a été mis en place et les aide. Elle a ajouté qu'elle ne voyait pas la nécessité d'un accompagnement plus soutenu, du fait de l'accompagnement à la scolarité qui lui est fourni au « Secteur Jeune ⁷ » et de l'achat de « sortes de bescherelles » par sa mère. La réussite de Anass ne peut s'expliquer par l'achat de manuels dont fait pourtant part l'élève, l'assimilant à une « aide ». Soyons en effet vigilants quant à cet accompagnement parental distant, dont nous parlerons par la suite. En effet, comme évoqué antérieurement, un budget parfois important consacré à ces outils pédagogiques, ne présage pas d'une plus grande réussite, plusieurs chercheurs ayant effectivement fait le constat d'une faible rentabilité de leur usage chez les familles populaires. Investis d'une forte dimension symbolique, les livres, les encyclopédies et les cassettes éducatives, biens vers lesquels ces familles s'orientent massivement, ne sont pas ou mal utilisés, selon les professeurs interrogés (Simonin et Wolff, 1992 ; Lahire, 1995 ; Thin, 1998), Bernard Lahire allant jusqu'à parler d'un « patrimoine culturel mort ».

2) Les difficultés des élèves, les dispositions défavorables à une transition pédagogique réussie

Un rythme intensifié que les élèves peinent à soutenir...

Sur les neuf élèves interrogés, sept ont souligné l'intensification du rythme scolaire aussi bien en classe que dans l'exigence quotidienne en termes de travail personnel. Ces élèves souffrent ainsi de

⁷ Secteur associatif de la Maison de quartier offrant notamment dans les quartiers classés politique de la ville : un accompagnement à la scolarité, une animation jeunesse (ateliers divers : cuisine, couture, guitare...), une ludothèque, des « sorties détente et culture ».

la rapidité des cours, de la massification du travail demandé, ainsi que sa complexité.

En ce qui concerne Mady, si elle n'a pas rencontré tellement de difficultés pour s'appropriier l'environnement du collège, les « problèmes de langage » l'handicapent dans son suivi des cours, elle se plaint en effet de la rapidité des enseignants en classe. Malgré la mise en place de son PAP, elle avoue ne pas avoir remarqué une aide plus soutenue des enseignants au quotidien (mis à part le temps pris en fin de cours évoqué précédemment). Si elle admet qu'elle n'a « pas eu beaucoup besoin » de son PAP jusque mi décembre, elle s'inquiète de voir ses notes baisser depuis le deuxième trimestre (début décembre). Elle constate une hausse des devoirs, donc se trouve en difficulté, mais sollicite alors davantage ses parents que ses enseignants, lorsqu'elle en ressent le besoin, sinon ces premiers la laissent s'autonomiser, dit-elle.

Maiana quant à elle a insisté sur un propos tenu déjà sur le sondage, à savoir l'excès de devoirs à son sens, par rapport à la primaire, soulignant la brusque évolution d'exigence en travail personnel entre la CM2 et la 6^e.

En outre, Anass a énoncé connaître beaucoup de difficulté en histoire-géographie, alors qu'en primaire elle a dit ne pas faire beaucoup d'histoire-géographie. Effectivement, l'histoire-géographie prend une dimension curriculaire inédite au collège. Si elle énonce éprouver un intérêt similaire aux cours, et aussi bien les suivre qu'en primaire, elle consacre plus de temps à ses devoirs, et souligne la vigilance à porter à la tenue de cahiers différents, la capacité d'organisation nécessaire, qu'elle détient, mais pas nécessairement ses camarades.

Meriem et Dounia, moins prolixes, ont tout de même relevé à leur manière leurs difficultés à maintenir le rythme, la première ayant évoqué une fatigue accrue qu'engendre le rythme en cours, la seconde simplement l'intensité du rythme. Meriem s'est ainsi plainte des « journées longues » alors que le trajet domicile-école est court (5 à 6 minutes). On peut entendre dans ses propos plus globalement un désamour pour l'école, dans laquelle elle aimerait passer le moins de temps possible, puisque confrontée à sa difficulté.

Maïssa, pénalisée par son retard en langue française, lie son sentiment de mal-être au fait qu'elle se sent « un peu perdue dans tout en fait », « on apprend moins vite et on se perd dans tout », malgré des interrogations régulières des enseignants, qui s'assurent qu'elle connaît le vocabulaire employé. De son côté, Yannis affirme paradoxalement avoir pris le rythme mais rencontrer encore des difficultés à suivre les cours. Au départ, il ne comprenait pas les attentes des différents professeurs, soulignant la nette augmentation des informations et des exigences par jour, brouillant les représentations des élèves quant à leur métier d'élève : « ça se mélange » dit-il.

... qui s'accompagne d'un stress accru

Le rythme soutenu s'accompagne d'un stress accru, que l'on peut lier à la rupture entre une évaluation par compétences en primaire à une évaluation par défaut par notes au collège⁸ mais aussi à la multiplication des évaluations qui obéissent encore plus souvent aux contraintes des professeurs⁹ qu'à une finalité éducative et bienveillante, malgré l'injonction d'une « évaluation bienveillante ». Mady, handicapée par des troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage (TSLA) interroge les normes de fonctionnement, en exprimant ce que d'autres contiennent tout en le ressentant. Elle affirme se sentir souvent « fatiguée » désormais, du fait du « stress » à l'approche de contrôles, qui sont nombreux, et qui engendrent chez elle des troubles du sommeil dont ses parents ont connaissance et pensent pallier au travers d'un accompagnement parental plus poussé, lors de ses révisions notamment. Si elle s'entoure aussi de ses amies, dans la cour de récréation ou au domicile, pour réviser, sur un registre de réassurance personnelle, de vérification des connaissances des unes et des autres, elle préfère néanmoins l'aide de ses parents.

L'implicite pédagogique : quand les élèves se retrouvent pris au piège d'un malentendu sociocognitif

Les élèves souffrent aussi du manque de compréhension des consignes, manquant d'explications, pour cinq d'entre eux : Mady, Maiana, Meriem, Dounia et Yannis. Celles-ci seraient trop rapides, relevant de la « pédagogie implicite » (Bourdieu) ou « invisible » (Bernstein) comme énoncé précédemment, et favorisant les malentendus sociocognitifs. J.Cayouette-Remblière, associe d'ailleurs directement les inégalités scolaires en France à la forme scolaire et à ses attendus implicites (Cayouette-Remblière, 2016).

Mady explique ce déficit d'explications par la multiplicité des professeurs, relevant qu'en primaire, l'enseignant unique expliquait les devoirs. Maiana s'exprime assez clairement sur le sujet, empreinte d'un certain dépit : « au collège on sait pas de quoi ça parle, on comprend pas ». Dounia évoque une compréhension des consignes aléatoire : « des fois je comprends, des fois je ne comprends pas ». Yannis évoque paradoxalement une relative compréhension des consignes pour le travail personnel

8 Alors que l'évaluation en primaire s'effectue sur une échelle de 4 niveaux positionnant l'enfant par rapport à des objectifs d'apprentissage, l'évaluation à l'entrée au collège se fait « avec des notes ou tout autre système choisi par l'équipe pédagogique », et ce, alors que la 6^e fait partie du cycle 3 avec le CM1 et le CM2.

9 Prérogatives que sont notamment l'objectif d'un certain nombre d'évaluations à faire passer aux élèves afin de remplir les bulletins de fin de trimestre. Plus globalement, les conditions d'enseignement sont précarisées par le souci (accru par le contrôle par les corps d'Inspection) de finir le programme à l'heure, laissant irrémédiablement les élèves en difficulté sur le côté (Cayouette-Remblière, 2016).

mais en parallèle un manque de compréhension du cours, en classe donc.

Pourtant, les principales difficultés que rencontrent les élèves dans la réalisation de leur travail personnel trouvent leur source dans le travail réalisé en classe. Le temps d'interaction en classe, que ce soit entre les élèves ou avec le professeur, est très limité, ne permettant pas aux élèves de s'appropriier le contenu de la leçon (dossier Ifé sur le travail personnel, 2016).

Contraste entre la relation affective et maternaliste du primaire et la relation froide et plus distante avec les professeurs du collège

La nature de la relation éducative avec les enseignants au collège diffère de celle tissée avec leur professeur des écoles. Les propos des élèves ont ainsi laissé transparaître un contact moins aisé avec leurs professeurs, contact affaibli par un moindre climat de confiance. Ce climat plus froid peut être relié notamment à un volume horaire en présence d'un professeur considérablement réduit et à une autorité qui devient parfois autoritariste, intimidant les élèves en mettant une certaine distance. La conception autoritariste est l'autorité dans son sens commun (Robbes, 2006). Le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle, en l'occurrence ici le professeur, exerce une domination sur l'autre, l'élève, afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. « Cette volonté de domination est volonté de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute puissance. Car la volonté s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un « rapport » de force et non dans une « relation ». En l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet. » (Robbes, 2006). Quand j'ai rebondi sur les propos de Mady : « vous êtes un peu livrés à vous-mêmes ? », celle-ci a admis : « oui, je me sens pas à l'aise d'aller voir le professeur », malgré la formulation explicite des professeurs aux élèves de ne « pas hésiter à dire quand on n'arrive pas ».

Lévana, qui a admis faire partie du groupe d'élèves qu'on peut qualifier de « perturbateurs », du moins de « chahuteurs », a avoué ne pas demander au professeur à la fin du cours, expliquant cela par le fait que les professeurs « crient sur tout le monde », et craignant de se faire réprimander pour son inattention plutôt que de revenir sur une notion non assimilée. Elle a d'ailleurs ajouté ne pas les aimer, en particulier son professeur de mathématiques (discipline dans laquelle elle rencontre des difficultés) et sa professeure d'Education physique et sportive (EPS) : « si on n'arrive pas à faire une figure : elle nous crie dessus, prend le carnet et met une croix », à l'exception de sa professeure de musique, pour, dit-elle, sa « personnalité », sa sympathie. Ainsi, elle ne lève pas la main pour participer, même si les professeurs l'interrogent justement pour son absence de participation.

Maiana quant à elle dit ne pas oser aller voir les professeurs pour obtenir plus d'explications, liant cela au fait qu'elle est « super timide », même si elle a affirmé se sentir bien dans sa classe avec les autres élèves et avec les enseignants. Elle dit s'efforcer de comprendre en cours mais ne pose pas de questions car elle craint des moqueries de ses camarades si elle énonce une solution incorrecte. Un certain complexe d'infériorité semble donc à l'oeuvre pour Maiana quant à son niveau scolaire, complexe qu'on peut supposer plus fort à l'entrée au collège sous l'effet des exigences accrues. L'autorité « autoritariste » dont font preuve certains enseignants, marque les élèves, en l'occurrence Maiana évoque son professeur de mathématiques, qui, lorsqu'une partie de la classe bavarde, « arrête tout et on change de travail qui a pas du tout le même rapport », désorientant l'ensemble de la classe. Ce même professeur lancerait des crayons parfois aux élèves pour les désigner à aller au Tableau ou pour exiger le silence. L'autorité autoritariste classe les élèves, voire les stigmatise, c'est ainsi que Maiana a avoué que tous ses professeurs (à l'exception d'une) ont déclaré que cette classe de 6^e était « la pire ».

Sur le même registre que Lévana à Maya Angelou, Meriem, scolarisée à Christine de Pisan, a affirmé ne pas aimer ses professeurs, car dit-elle : « ils crient trop, tout le temps, pour rien », lors des moments de bavardages qui nuisent au déroulement du cours. Ainsi, comme elle fait partie des élèves bavards, voire peut-être chahuteurs, elle n'ose pas demander d'explications aux professeurs, et assiste au cours de manière passive.

Anass, également de Christine de Pisan soulève, sans qu'elle en souffre en tant que bonne élève, le fait que les professeurs leur expliquent bien les exercices « sauf quand certains font des bêtises », ce qui est « normal » pour elle. N'est-il pas apédagogique pour un professeur de considérer les élèves attentifs comme les seuls élèves méritant de plus amples explications ? Est-ce aider un élève dont le comportement est incorrect que de le punir scolairement ? Les interprétations erronées des professeurs qui associent le manque d'autonomie des élèves (ayant notamment pour conséquence une distraction par les pairs accrue) à un manque de volonté, peuvent conduire à terme à une exclusion du jeu scolaire et à l'échec (Cayouette-Remblière, 2016). L'embourgeoisement du recrutement des professeurs que cette auteure souligne également contribue au creusement de l'écart social avec leur public scolaire, et peut-être aussi à ce type de conclusions hâtives.

Le fait que les enseignants au collège se distinguent de leurs collègues du 1^{er} degré par leur évacuation des questions éducatives et comportementales de leurs élèves qui chahutent en classe (par les rapports d'incident, les punitions, le recours au CPE) fait perdurer « la division du travail éducatif » (Tardif et Levasseur, 2010). Or, la coupure superficielle entre le travail cognitif (assuré par les professeurs) et comportemental (assuré par le CPE et son équipe de vie scolaire) ne permet pas, selon ces auteurs, d'obtenir l'adhésion de l'élève à la chose scolaire.

Le chahut ambiant distrait les élèves plus faibles du cours : le piège de l'emprise des pairs

Le chahut ambiant qui caractérise plus souvent les classes de collèges de milieu défavorisé, nuit à la concentration des élèves, qui, distraits et en difficulté scolaire pour certains, finissent par se rallier au noyau dur d'élèves perturbateurs, par un effet d'entraînement subtil.

Nous l'avons évoqué, si le climat de la classe est fortement influencé par l'équipe enseignante, il est aussi dû au groupe-classe, et qui a un effet non négligeable sur la réussite d'un élève. Un élève se situant toujours par rapport à son groupe de référence, qui est soit la classe, soit le quartier dans lequel il vit, ce groupe fixe en quelque sorte des règles de vie plus ou moins propices à l'apprentissage scolaire. Par exemple, les classes socialement défavorisées préfèrent une ambiance « animée », jugée moins ennuyeuse, même si on apprend moins bien (Cousin et Felouzis, 2002). Ceux qui voudraient travailler se voient stigmatisés et pointés du doigt, voire rejetés de leur groupe-classe et de leur quartier, en n'acceptant pas de se conformer à ce qui relève d'une règle tacite inviolable (Cousin, 1998). La classe et l'environnement extérieur proche dans lequel s'inscrit un établissement ont donc un impact parfois très important sur la manière dont une scolarité se vit en termes de valeur attribuée au travail, d'attitudes et de vécu expérientiel. Les propos précédents relevés, intriqués à un contact plus tendu avec les enseignants, illustrent bien ce climat de classe agité, qui nuit aux plus faibles scolairement. Maiana exprime d'ailleurs très bien ce phénomène de groupe : « on bavarde un peu trop, mais je suis dedans aussi, "on m'emporte", tout le monde bavarde et personne n'écoute ».

Ce rapide entraînement par les pairs peut être relié aux difficultés scolaires et à la difficulté à « accrocher » au cours du fait de la forme scolaire plus froide et rigide qu'en primaire, mais peut aussi être reliée à l'importance chez les élèves de milieu populaire à profiter de l'instant présent. Richard Hoggart avait énoncé la prédisposition à profiter du temps présent chez les enfants de classe populaire, comme l'expression d'une menace d'un avenir professionnel incertain. Or, l'école, de par la longueur de son cycle, ou plutôt aujourd'hui ses cycle(s) obligatoires, requiert l'opposé d'une vision à court terme. L'effort scolaire est loin de permettre une satisfaction immédiate, en termes de réussite scolaire d'une part, et encore plus de réalisation personnelle au travers d'un projet professionnel, qui se construit sur le long terme. Plus globalement, les jeunes de nos sociétés contemporaines sont soumis à une « double temporalité », entre « un temps présent à célébrer » et « un avenir à préparer » (Soulière, 2013).

3) L'accompagnement et l'attention soutenus des professeurs des écoles au cœur des regrets pédagogiques du primaire

Un sentiment de nostalgie lié à l'attention forte des professeurs des écoles

Un net sentiment de nostalgie transparait dans le discours des élèves lorsqu'ils sont interrogés sur ce qui leur plaisait et ne leur plaisait pas en primaire. Mady, après longue réflexion, a fini par lâcher : « en primaire j'ai tout aimé », étayant cet engouement par un bon souvenir de ses professeurs, la facilité dans tous les domaines (malgré son handicap langagier) du fait d'une aide importante des professeurs, du fait également d'un rythme moins soutenu, enfin grâce à l'aide aux devoirs le soir (les « études »). En interrogeant Mady sur la possibilité de bénéficier d'études encadrées, que constitue le dispositif « devoirs faits » (basé sur le volontariat comme les « études » en primaire), elle a affirmé ne pas en avoir besoin. On peut supposer que, le nombre de places à ce dispositif n'étant pas extensible, Mady n'a pas été présentée comme une élève prioritaire par les professeurs qui dressent une liste d'élèves en difficulté qui pourraient bénéficier de cette aide.

Anass quant à elle, si elle a admis ne pas tellement apprécier sa « maîtresse » en CM2, elle aimait le primaire, comme une entité finalement, cristallisant une partie de leur jeunesse, préservée de la pénibilité du quotidien futur qui les attend. Lévana également regrette globalement le primaire, qui était « plus facile ».

Plus précisément, c'est bien souvent un meilleur accompagnement du professeur des écoles que regrettent les élèves interrogées, et ce sont, sans grande surprise, celles qui connaissent quelques difficultés : Meriem, Lévana et Mady. Lévana a d'ailleurs évoqué la présence permanente en primaire d'une personne qui venait pour les aider : « il est dans la classe et quand on n'arrive pas un truc on lui demande , il nous lit la consigne et après il nous aide ».

L'enseignant unique : vecteur d'une plus grande adaptation au rythme personnel de chaque élève

L'enseignant unique, fortement regretté nous l'avons vu, permettait entre autres davantage qu'au collège une adaptation au rythme des élèves de niveaux scolaires différents. Huit des neuf élèves interrogés ont souligné le rythme de travail en primaire (les quatre élèves de Maya Angelou et l'ensemble des élèves de Christine de Pisan, à l'exception de Dounia, qui n'a aucun point de comparaison du primaire puisqu'ayant été scolarisée à domicile jusque sa 6^e). Lévana et Yannis ont clairement attribué l'attention et les explications plus amples à l'enseignant unique, qui prenait le

temps pour ses élèves. Anass a expliqué mieux suivre les cours du fait de l'enseignant unique : « on s'habitue mieux aux profs ». Elle cernait ainsi mieux leurs attentes que la dizaine de professeurs qu'elle côtoie chaque semaine, ce que confirme Meriem, et Maïssa, cette dernière exprimant qu'elle aurait aimé que cela reste le même enseignant au collège, « mais c'est normal c'est parce qu'on grandit », celle-ci faisant ainsi preuve d'une certaine maturité.

Une forme pédagogique considérablement plus ludique

Les activités, plus ludiques et actives, touchant à la forme pédagogique, qui donnaient plus de sens au travail scolaire sont regrettées par trois des élèves : Maïana, Maïssa et Yannis. La première évoque des « exercices assez marrants », ajoutant : « du coup on voulait continuer continuer... » L'envie d'apprendre, la curiosité intellectuelle, était donc pour elle davantage présente en primaire. Cette envie d'apprendre au travers de la mise en activité est indissociable pour Maïana du contact chaleureux, également ludique, avec le professeur des écoles : « la prof rigolait avec nous, les profs étaient marrants ». Maïssa regrette la quantité d'« activités » en primaire mises en place (gâteaux), évoquant la « pédagogie Freinet » de son école. Yannis regrette les « sorties pour comprendre » les notions apprises en classe, et les « projets », plus nombreux en primaire.

4) Une connaissance faible et une sollicitation contrastée des personnes ressources, internes voire externes au collège, dont disposent les élèves

La connaissance faible des personnes ressources (internes mais aussi externes au collège) et leur sollicitation en conséquence contrastée contribue à la complexité de la transition pédagogique.

J'ai pu noter une certaine solitude des élèves face à leurs difficultés (alors qu'ils éprouvent le besoin d'être aidé ou ont l'impression de ne pas avoir besoin d'aide dans une sorte de déni), ou bien un recours au soutien de la famille, pourtant peu aidante pédagogiquement.

C'est le cas de Mady qui dit se sentir bien car elle se sent soutenue par ses parents dans sa gestion du stress et par sa sœur pour lui expliquer la forme que prennent les évaluations au collège. Ainsi, mise à part sa sœur qui l'a accompagnée, elle affirme qu'aucune personne ne l'a aidée à se faire au collège, et considère qu'elle n'aurait pas eu besoin de davantage d'accompagnement au collège.

Si elle ne comprend pas les consignes de réalisation des devoirs, malgré une écoute attentive en classe dit-elle, Maïana sollicite son père ou ses frères voire « regarde sur Internet ». Elle ne voit pas non plus la nécessité de bénéficier du dispositif « devoirs faits ».

L'évitement des professeurs par crainte chez Lévana alors qu'elle estime avoir besoin d'explication

et d'aide pour son travail personnel, ainsi que l'incapacité pour ses parents de l'aider car, dit-elle, ils ne « comprennent pas tout », la conduisent à s'enfermer sur elle-même et ses difficultés. Meriem, pourtant en demande d'explications, besoin qu'elle n'assouvit pas par crainte des enseignants, estime paradoxalement ne pas ressentir le besoin d'être aidée pour ses devoirs, expliquant préférer « être autonome à ses devoirs ». Le climat de relative tension avec ses enseignants, cumulé à ses difficultés et à l'absence de réel soutien familial aux devoirs, enferment, à l'instar de Lévana, Meriem dans ses difficultés, ne pouvant conduire qu'à un échec scolaire, du moins à une scolarité contrariée. L'évitement de la situation d'apprentissage, en classe et à domicile (lors de la réalisation de son travail personnel), car elle se trouve alors confrontée à ses difficultés et à sa solitude scolaire, ne peut constituer qu'un cercle vicieux, puisque cet évitement accroît ses difficultés tout en refrénant sa persévérance scolaire donc l'investissement porté à sa scolarité. La motivation scolaire, encore importante en primaire, dépend du sentiment de compétence, du plaisir que l'on trouve à l'école et du sentiment d'utilité de la formation (Galand, 2006). En l'absence de motivation, Meriem fait donc partie de ces élèves qui risquent de décrocher, du moins de manière cognitive, rapidement. Lorsque j'ai évoqué l'accompagnement scolaire dont elle a bénéficié en primaire tous les soirs, en contraste avec l'absence d'accompagnement au collège, elle ne s'est pas étendue sur le sujet, concluant : « ça m'dérange pas ».

Yannis, plutôt bon scolairement, estime ne pas avoir besoin d'un accompagnement plus poussé au collège, et lorsqu'il se trouve en difficulté avec certains mots de vocabulaire, qu'il ne comprend pas, il sollicite davantage son père que ses professeurs.

Au-delà de l'univers de la classe et de l'aide première des professeurs qui doit être sollicitée, j'ai pu constater un rare recours aux personnels de la vie scolaire, qui ont aussi une mission d'accompagnement scolaire. Sur l'ensemble des élèves interrogés, une seule, Maïssa, est aidée pour la réalisation de ses devoirs le soir, par un AED, personnel de vie scolaire pourtant habilité à l'aide aux devoirs et au travail scolaire (selon la loi de 2003 régissant leurs missions).

Le tissu associatif local est un levier que peuvent actionner les parents et leur enfant pour les accompagner aux devoirs. Anass se rend ainsi le mardi, à son initiative, au « Secteur jeune » de la Maison de quartier pour être aidée lors de la réalisation de ses devoirs. Elle y trouve par exemple une aide pour réviser, à l'approche d'une évaluation. Meriem quant à elle, qui pourrait trouver un intérêt non négligeable (par rapport à Anass, déjà en réussite) à se rendre aux séances d'accompagnement scolaire offertes par le « Secteur jeune » auquel elle est inscrite, ne s'y rend pas. Maïssa, du fait de sa situation particulière, est suivie au collège par une étudiante de l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville). Elle estime d'ailleurs ne pas éprouver un

besoin d'aide supplémentaire.

Ainsi, nous pouvons confirmer les propos de la partie théorique du mémoire : malgré la mise en place de dispositifs de soutien scolaire publics du primaire au lycée, visant à réduire les inégalités d'apprentissage, limiter l'échec scolaire et aider les parents à suivre la scolarité de leurs enfants, le Ministère de l'Éducation Nationale peine en effet à enrayer le phénomène de creusement des écarts scolaires selon l'origine sociale. Peut-être est-ce dû à une communication trop faible sur ces dispositifs à destination des élèves et de leur famille ?

Outre cette externalisation de l'accompagnement scolaire au travail personnel, à partir des propos tenus par Anass, on peut faire l'hypothèse que l'association d'aide aux devoirs que représente par exemple le « secteur jeune » implanté dans le quartier politique de la ville de Malakoff, semble encore se situer dans une logique immédiate de réalisation des devoirs, ou de révisions, avec « le souci de se mettre en règle » (Glasman, 2001). La diversification des personnels gravitant autour de l'élève en difficulté risque en outre d'accroître celles-ci. On peut ainsi s'interroger sur la situation de Maïssa, qui bénéficie d'une aide d'une étudiante, moins qualifiée que les enseignants donc. Or comme l'exprime D.Glasman, ce sont paradoxalement les élèves les plus en difficulté qui bénéficient de ces aides périscolaires et peuvent se trouver désorientés face à des conseils qui divergent des exigences professorales.

5) La réalisation des devoirs et le soutien familial aux devoirs des élèves : une aide sociologiquement disparate, vectrice du creusement des inégalités scolaires à l'entrée au collège

L'importance du cadre spatio-temporel de la réalisation des devoirs pour la réussite de ces derniers

Le cadre spatio-temporel de la réalisation des devoirs est une condition importante de réussite ou d'échec du travail personnel. Ce cadre diffère d'un élève interrogé à l'autre et peut être relié au niveau de réussite scolaire de chacun.

La majeure partie des élèves interrogés, dans le sondage et au travers des entretiens, effectuent leurs devoirs seuls, à l'exception de Mady qui révise avec ses camarades au domicile, et dit travailler avec des camarades, en permanence.

Certains élèves effectuent leurs devoirs dans des conditions que nous savons non-optimales. C'est le cas de Lévana qui les effectue « quand tout le monde dort », et qui explique cela par son niveau de fatigue élevé au retour du collège. Ainsi, à son retour au domicile, elle goûte, visionne la télévision,

prend sa douche, puis regarde de nouveau la télé, et lorsque sa mère lui demande en rentrant si elle a fait ses devoirs, elle admet que non, et les fait, ce qui la fait se coucher tard dit-elle, d'autant qu'elle les fait dans le salon, la télévision allumée, car elle affirme préférer faire ses devoirs avec le fond sonore de la télévision ou de la musique : « ça m'aide, car si j'ai pas la télé, j'arrive pas à me concentrer ». Manifestant un léger étonnement, elle me rétorqua : « oui j'arrive à faire deux choses en même temps ». Il arrive cependant aussi à Lévana de se rendre à la médiathèque (Floresca Guépin) le mercredis, estimant qu'elle a « parfois besoin de silence ». Meriem, qui a un profil proche de Lévana, effectue ses devoirs aussi assez tard, vers 18h30 dit-elle, après une pause. Elle les effectue dans le salon ou dans sa chambre mais y « travaille par terre » car elle ne dispose pas de bureau.

Dounia se débarrasse de ses devoirs en rentrant au collège, sauf quand elle se rend à la salle de sport puisqu'elle fait désormais de la boxe, du roller et du judo. Elle les effectue cependant dans un lieu certes calme, une des chambres, mais elle ne dispose pas de bureau pour travailler convenablement. Yannis fait également le choix d'effectuer ses devoirs le soir après s'être rendu au gymnase, dans sa chambre, et il dispose d'un bureau. C'est le cas également de Anass.

Maiana, Lina et Yannis disposent davantage d'un cadre propice à la réalisation de leurs devoirs que Lévana, Meriem et Dounia. Maiana les fait dans sa chambre sur son bureau, car il y a moins de bruit, et elle ne se sent pas distraite. Lina également les fait chez elle dans sa chambre pour le calme, « personne vient me déranger » dit-elle. Si depuis la passation du questionnaire, elle va désormais partager sa chambre avec sa demi-soeur, elle continuera à les effectuer dans sa chambre, pour éviter la distraction occasionnée par la télévision allumée dans la pièce à vivre visionnée par ses parents.

Le degré d'investissement humain et horaire : un facteur essentiel de réussite

Outre le cadre spatio-temporel de réalisation des devoirs, l'investissement humain et horaire (quantifiable contrairement à l'investissement humain) est relativement variable selon les élèves interrogés. Tandis que des élèves consacrent désormais un temps conséquent à leurs devoirs, sous l'effet de la hausse des exigences scolaires dans ce domaine, d'autres n'infléchissent pas le temps consacré à leurs devoirs, cumulant ainsi davantage de difficultés. Rappelons que l'OCDE a constaté la réduction d'une heure du temps consacré aux devoirs entre 2003 et 2012. Le problème est qu'en France, 30 % des enseignants ne vérifient que pas ou peu les devoirs et quand bien même le travail est vérifié, ceux-ci se contentent de vérifier que les élèves les ont effectués (dossier Ifé sur le travail personnel, 2016). Ainsi, d'une part, les néo-collégiens, malgré une hausse des devoirs, ne voient pas

l'intérêt de s'impliquer fortement dans leur travail personnel, qui ne sera pas réinvesti en cours. D'autre part, ce manque de supervision professorale peut contribuer à faire perdre du sens au travail scolaire et personnel.

Mady, Maiana, Anass, Meriem et Dounia admettent consacrer plus de temps à leur travail personnel. Mady consacre à l'instar du primaire un certain temps à ses devoirs, voire légèrement plus, non pas car ses parents le lui imposent mais car elle en ressent le besoin du fait de ses difficultés. Maiana, par crainte du redoublement dont on l'avait menacée en fin de CM2, s'est mise à consacrer un certain temps aux devoirs, habitude de travail qu'elle conserve, même si elle prend une pause avant de les faire donc les commence et les termine parfois tard lorsqu'elle en a beaucoup à faire. Meriem affirme aussi consacrer plus de temps à ses devoirs qu'en primaire, malgré l'absence de pallier selon elle entre la fin de la CM2 et le début de la 6^e, en termes de masse de devoirs donnés. Si Lévana réalise ses devoirs la plupart du temps dans des conditions non favorables comme nous l'avons vu, elle prend l'initiative de se rendre, avec ses amies à la médiathèque, et ce tous les mercredis. Elle en profite d'ailleurs pour emprunter des livres, et s'ouvre ainsi à la littérature, peu importe le registre littéraire privilégié. On peut donc supposer un entraînement positif dans une dynamique de travail par les pairs, en contraste avec la dynamique parfois négative à l'oeuvre en classe, au travers du chahut, comme évoqué précédemment.

Parfois, le volume horaire consacré aux devoirs est faible, parce que l'organisation et la compréhension est rapide et efficace. Cela se retrouve chez Lina et Yannis, de bon niveau scolaire. Lina consacre ainsi autant de temps à ses devoirs qu'en primaire, elle les effectue à son retour du collège, et le weekend, elle les effectue le samedi, ce qui lui permet de se détendre après, l'esprit dégagé. Yannis également les réalise rapidement, dès qu'il rentre du collège ou à son retour du gymnase, selon le cas. Notons qu'il y a une absence de corrélation entre le temps de travail personnel et les performances scolaires (Meuret & Bonnard, 2010), la « norme visible » (le travail) camouflant une « norme invisible » tel que comprendre et mettre en relation, les attendus implicites des enseignants donc.

Une supervision parentale distante lors de la réalisation des devoirs

Les élèves interrogés bénéficient d'une supervision parentale distante quant à la réalisation des devoirs, comme repéré suite au dépouillement du sondage.

Quelques élèves sollicitent une aide parentale ponctuelle. C'est le cas de Lina et Yannis. Même si ses parents sont plutôt disponibles pour l'aider, Lina ne ressent pas le besoin d'être aidée par ses parents, donc ils ne l'aident pas, sauf parfois lorsqu'elle est « coincée dans un exercice ». Elle les

sollicite également pour réciter ses leçons à l'approche d'un contrôle, même si on ne peut a priori pas parler d'aide. Le père de Yannis l'aide deux fois par semaine en général pour ses devoirs, qu'il a affirmé lors de l'entretien parvenir à réaliser sans difficultés. La mère d'Anass lui achète simplement des bescherelles. Maiana n'est pas du tout accompagnée dans la réalisation de son travail personnel. Vivant seule avec son père, celui-ci ne vérifie pas si elle a fait ses devoirs, il lui fait confiance, dit-elle, quand elle lui affirme bien s'en sortir pour ses devoirs.

Cette aide distante, qui peut se résumer à une simple écoute voire une correction de la récitation de leur enfant, cristallise le fait que les familles populaires se retrouvent, pour de nombreuses raisons, en difficulté dans ce travail d'accompagnement à la scolarité. Comme évoqué dans la partie théorique du mémoire, il existe un sentiment d'incompétence quasiment généralisé chez ces familles (Gissot, Héran et Manon, 1994). On peut donc nuancer de par les résultats suivants la thèse selon laquelle les familles populaires se mobilisent pour la réalisation des devoirs de leur enfant (Kakpo, 2012). Les familles semblent si désorientées, et peut-être aussi avant tout « cassées » par le quotidien difficile, qu'au contraire elles délaissent, dans les quartiers concernés, le travail personnel de leurs enfants, les pratiques parentales d'accompagnement sont donc tout sauf interventionnistes ici.

Une prédominance de la supervision maternelle, et une aide paternelle ou fraternelle par défaut

L'aide maternelle reste prédominante. Les entretiens m'ont permis d'approfondir les résultats obtenus grâce au sondage, confirmant eux-mêmes les études réalisées sur le sujet. On apprend alors que l'aide paternelle voire fraternelle constitue une aide par défaut, en substitution à la classique aide maternelle. L'aide paternelle se substitue en effet à une aide maternelle impossible, du fait du plus faible niveau de diplôme voire en raison de l'analphabétisme, les mères des enfants interrogés ne maîtrisant pas suffisamment le français. Cette aide peut se faire à l'avantage des enfants concernés, dont le père occupe plus souvent une position sociale plus élevée que leur épouse, et détiennent un niveau de diplôme plus élevé, mais à condition que celui-ci consacre un temps d'accompagnement suffisant à son enfant, ce qui est loin d'être le cas dans ces milieux sociaux, du fait des contraintes horaires professionnelles et de la fatigabilité accrue par les emplois pénibles occupés. Ainsi, Lévana est le plus souvent aidée de son père car sa mère ne « comprend pas trop le français » et rentre tard le soir. Son père l'aide en mathématiques tandis que ses frères (l'un, 16 ans, est scolarisé au lycée professionnel Michelet 16 ans, et l'autre est encore au collège) lui fournissent une aide dans toutes les matières car dit-elle : « ils sont plus forts que moi ».

Yannis partage avec Lévana l'aide paternelle aux devoirs, car sa mère ne « comprend pas le

français », et s'occupe de lui sur tous les autres registres que le scolaire. Cependant, son père « travaille beaucoup », et cette aide se résume parfois à quelques explications sur du vocabulaire, dont Yannis a exprimé le besoin.

Le partage inégal de la garde d'enfants, à l'avantage de la mère, en cas de séparation des parents, engendre aussi une aide plus souvent maternelle. Lina, dont les parents sont séparés, est le plus souvent aidée par sa mère, non seulement car elle la perçoit davantage en mesure de l'aider mais surtout car elle vit plus souvent avec sa mère, même si son père l'aide aussi, lorsqu'elle réside chez lui, mais lui fait seulement réciter ses leçons.

Meriem, si elle a pu être aidée de son père (qui n'est plus en France actuellement, et ce jusqu'en mai prochain), est quant à elle contrainte de réaliser ses devoirs seule en 6^e, avec toutes les difficultés qu'elle peut pourtant rencontrer. Habituellement, sa soeur l'aidait, car sa mère ne « sait pas trop parler français », mais elle suit désormais une formation d'infirmière en Belgique.

6) La coéducation, une injonction ministérielle non observable : les rares rencontres confirment une certaine « remise de soi » des familles d'origine populaire à l'Ecole

Comme énoncé dans la partie théorique du mémoire : si dans le primaire, on observe une relation de « proximité distante », à partir du collège, les parents sont tenus à l'écart, malgré tout l'enjeu de la transition du primaire au secondaire (Migeot-Alvarado, 2000). Les entretiens avec les élèves interrogés ont clairement confirmé l'absence de coéducation entre familles populaires et l'Ecole, par les contacts très faibles entre les parents concernés et les enseignants.

Les traditionnelles rencontres parents-professeurs subsistent et constituent l'unique rencontre institutionnalisée entre les deux entités, et ce malgré la longue attente les précédant et l'entrevue éclair et superficielle. Cinq des neuf élèves interrogés s'y sont rendus avec leurs parents (Mady, Lina, Meriem, Dounia et Yannis), et ce sont des élèves en adéquation avec la norme scolaire et dont j'ai pu supposer que les parents étaient un minimum investis dans la scolarité de leur enfant, à l'exception de Meriem. Donc ce sont des parents d'élèves dont la rencontre avec les enseignants est moins impactante sur le suivi de leur enfant que pour ceux qui y étaient absents. Pour Dounia et Yannis, cette rencontre constitue l'unique temps depuis le début de l'année au cours duquel les parents sont rentrés au collège, ce qui est peu. D'ailleurs, Yannis a convenu que ses parents étaient bien plus présents à l'école primaire. Les parents des élèves interrogés semblent donc bien s'inscrire dans une logique de « dissimulation » (Périer, 2010), liée à l'appréciation scolaire, c'est-à-dire le jugement porté par l'Institution, incarnée par les enseignants, sur « les qualités éducatives des

parents ». Ce jugement constitue une réelle « violence symbolique », à relier notamment au sentiment de relégation potentiellement vécu par certains des élèves interrogés qui ont déjà des rapports quelque peu tendus avec les enseignants.

Les objectifs institutionnels de ces rencontres sont pourtant nombreux¹⁰, mais faute d'une réelle préparation et d'une réflexion sur la portée de celles-ci, elles ne sont encore aujourd'hui qu'une rencontre formelle, mise à part lorsqu'elles ont vocation à remettre personnellement le bulletin scolaire par exemple, dans une dimension constructive, avec de réels conseils prodigués. Le Ministère a en effet fait le constat que les familles des élèves les plus en difficulté sont souvent celles que les enseignants ont le plus de mal à rencontrer, souvent de par leur méconnaissance des codes de l'école, ou encore en raison de leur propre rapport à l'école. Il observe cependant des taux de participation très satisfaisants en éducation prioritaire lorsque les familles sont reçues sur rendez-vous et/ou lorsque l'établissement parvient à institutionnaliser ces rencontres, notamment lors de la remise des bulletins scolaires. Or, une seule des neuf élèves interrogés, Lina, m'a fait part d'une remise de bulletin scolaire personnalisée, qui s'organise à la suite des conseils de classe, et cette remise officielle concerne tous les élèves, contrairement à certains collègues qui font le choix d'inviter seulement les élèves repérés comme fragiles scolairement et socialement.

Tel qu'il l'a été énoncé antérieurement, l'école communique peu d'informations sur son fonctionnement à destination de tous, or les classes populaires ne font pas aisément la démarche de s'entretenir sur un registre informel avec les enseignants, pour obtenir des informations utiles pour la scolarité de leur enfant. Les familles socialement défavorisées se caractérisent en effet par un « effacement », « une position de retrait » (Van Zanten, 2001), une « remise de soi » (Sanselme, 2009). Lévana, Maiana et Maïssa, trois élèves moyennes voire en difficulté scolaire, ont des parents qui semblent s'inscrire nettement dans ce phénomène de « remise de soi ». Les parents de Lévana ne sont jamais entrés au collège, son père ne l'a qu'accompagnée, mais ne le peut désormais plus du fait de ses contraintes professionnelles. Les parents de Maiana quant à eux n'ont pas du tout eu de contact avec le collège, pas même pour son frère aîné, qui y est scolarisé, car ils « partent tôt et rentrent tard » (d'autant que sa mère est désormais à l'île de la Réunion). Il est intéressant de noter que Maiana considère qu'ils n'ont pas rencontré de professeurs car elle et son frère ne connaissent

10 Pour l'institution : Établir un lien de qualité avec les familles, créer un moment d'échange, de compréhension et de confiance et impliquer les parents dans le suivi de la scolarité et l'orientation de leur enfant

Pour les professeurs : présenter les attentes et les méthodes pédagogiques, faire prendre conscience de l'importance du rôle des parents dans le suivi et la réussite scolaire des enfants

Pour les parents : s'informer sur les grandes lignes des programmes et les contenus des cours ainsi que sur les compétences attendues, avoir quelques indications sur la façon dont ils pourront suivre le travail de leur enfant et en particulier, l'utilisation des outils : environnement numérique de travail (ENT), cahier de textes numérique, suivi des résultats, etc., disposer d'un compte rendu plus détaillé sur les résultats de l'enfant, rester informés de leur évolution sur l'année, communiquer oralement aux professeurs toute information concernant leur enfant, s'informer sur l'éventuelle aide personnalisée et/ou les différentes voies d'orientation pour leur enfant.

pas de difficulté (de type comportementale), comme si elle avait intériorisé la logique scolaire vis-à-vis des classes défavorisées, consistant en la convocation des parents dont les enfants dévient de la norme scolaire, dans une logique répressive, plus que préventive ou accompagnatrice.

Enfin, Maïssa, dont la famille se situe peut-être le plus loin de l'univers scolaire par rapport aux huit autres élèves, du fait de la barrière linguistique et intégrative (sa famille vient juste d'obtenir la nationalité française), venant s'ajouter à la barrière sociale, a souligné le retrait de ses parents quant aux événements conviant les parents et aux organisations de parents d'élèves. Sa mère « s'occupe des petits » dit-elle, et ses parents ne « participent pas trop au collège, ni des choses de parents délégués », attribuant ce retrait à la difficulté avec la langue (« les élèves apprennent plus vite que les adultes car ils sont toujours à l'école » énonce-t-elle). La représentation des parents d'origine populaire dans les associations de parents d'élèves en dit long sur leur place dans le fonctionnement scolaire. Or, comme déjà évoqué, la faible participation des parents d'origine populaire à ces associations peut indirectement défavoriser scolairement les enfants de classe populaire.

La « remise de soi » s'observe aussi par les rares accompagnements des élèves jusqu'à l'entrée du collège, on peut donc parler d'un « retrait » aussi spatial. En effet, seule Lina a été accompagnée à la rentrée par un membre de sa famille, ses grands-parents, et est encore ramenée par son père le vendredi. Lévana a été accompagnée un temps par son père mais il ne le peut plus.

7) Des mamans avant l'heure : un saut de paliers de maturité précoce et une distraction de la chose scolaire

Sur l'échantillon considéré, deux élèves, Maïssa et Dounia, se démarquent de leurs pairs par l'exigence familiale qui pèse sur elles. On peut appeler ces jeunes filles des « mamans avant l'heure » puisque celles-ci sont sollicitées précocement pour s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs. Ainsi, elles ne peuvent ni réellement se concentrer sur le travail scolaire (même quand on se situe dans le cadre scolaire comme c'est le cas de Maïssa¹¹), ni sur leur sociabilité adolescente, pour s'épanouir auprès de leurs pairs. Maïssa s'exprime ainsi : « quand je fais des activités, je suis pas concentrée sur le travail, je pense souvent à la maison, et j'ai pas souvent le temps de faire mes devoirs donc c'est ça le problème ». Dounia, qui a une soeur de 8 ans, un frère de 4 ans et une soeur de 3 mois, dont elle s'occupe, admet estimer complexe de s'occuper de son travail scolaire, mais cela ne la pèse pas, en tout cas pas consciemment, puisqu'elle se dit « contente ».

11 Sandrine m'a en effet relaté l'appel au collège du père de Maïssa, qui souhaitait qu'elle rentre à domicile, pour s'occuper de la jeune fratrie car il devait se déplacer. Malgré un discours explicatif de refus de la part de la CPE, il s'est rendu au collège pour aller la chercher de lui-même.

B)Le vécu de la transition expérientielle : un facteur majeur de bien-être

a)Tendances générales : une prédominance de causes environnementales et relationnelles du bien-être qui facilitent la transition

Sur l'ensemble des réponses données par les élèves (147) regrettant le primaire, tous degrés de regrets confondus, le fait de s'être bien habitué au nouvel environnement constitue la raison principale de ce bien-être (26,53%), tandis que le réseau amical constitue la 2^{de} raison (23,81%), suivie par l'intérêt pour les cours (13,6%), le suivi de ces derniers (12,92%), le fait d'avoir pris le rythme, de parvenir à s'organiser (12,24%), enfin le fait de se sentir soutenu par les adultes (9,52%), et de se sentir impliqué pour aider les autres et la sympathie et l'humour des professeurs (deux autres raisons invoquées par deux élèves, soit respectivement 0,68 % des réponses).

Répartition des élèves déclarant regretter le primaire selon les facteurs justifiant leur vécu moyen à positif du collègue

Facteurs du vécu moyen à positif au collègue	Nombre cité	Fréquence
Je me suis bien habitué(e) à l'environnement, aux locaux, que j'apprécie	39	26,53%
J'ai pris le rythme, je réussis à m'organiser	18	12,24%
J'arrive à bien suivre les cours	19	12,92%
les cours m'intéressent	20	13,6%
Je suis avec mes amis d'école ou je me suis rapidement fait de nouveaux amis	35	23,81%
je me sens aidé(e), soutenu(e) par les adultes	14	9,52%
Autre : Sympathie et humour des professeurs	1	0,68%
Autre : j'aime aider, donc je me sens impliquée	1	0,68%
Total des items cochés	147	100%

Clé de lecture : sur les 147 items cochés par les élèves regrettant le primaire pour justifier leur sentiment de bien-être au collège, le fait de s'être habitué à l'environnement, aux locaux, qui sont appréciés, constitue la raison principale du bien-être (26,53% sur le total des réponses), suivie par le réseau amical (23,81% des réponses).

Sur l'ensemble des réponses données par les élèves (106) regrettant un peu le primaire, le fait de s'être bien habitué au nouvel environnement constitue la raison principale de ce bien-être (26,41%), tandis que le réseau amical constitue la 2nde raison (21,7%), suivie par l'intérêt pour les cours (16%), le suivi de ces derniers (12,26%), le fait d'avoir pris le rythme, de parvenir à s'organiser (11,32%), enfin le fait de se sentir soutenu par les adultes (10,38%).

Ainsi, contrairement à l'hypothèse selon laquelle le changement d'environnement peut être source d'angoisse chez les élèves, il constitue souvent un facteur de bien-être, les élèves s'y habituent assez vite et l'apprécient. On retrouvera d'ailleurs cette envie de changement dans les entretiens. Cela va par ailleurs dans le sens d'une dimension positive de l'épreuve « qui fait grandir », qu'une des CPE a soulevée et que nous évoquerons en dernière phase.

En outre, la curiosité et l'intérêt pour les cours, restent encore présents chez ces élèves, malgré les difficultés rencontrées pour les suivre (rythme intensifié, capacité d'organisation déficitaire, et faible sentiment de soutien par les adultes). Or, comme évoqué antérieurement, au collège, s'il peut émerger un « véritable intérêt intellectuel » pour les études, il est encore très fragile, car il dépend fortement des attitudes des enseignants et des pairs de l'adolescent (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Dubet et Martucelli, 1996 ; Cousin et Felouzis, 2002).

Il est important de nuancer ce sentiment de bien-être général par des facteurs négatifs évoqués par les élèves, à savoir l'ennui en cours, la peur des professeurs, la dureté du collège (en termes scolaires), l'absence d'amies dans la classe d'une élève, chacun de ces facteurs ayant été évoqué par un élève à chaque fois.

Sur l'ensemble des réponses données (17) par les élèves regrettant assez le primaire, le fait de s'être bien habitué au nouvel environnement au même titre que le réseau amical constituent tout autant les deux raisons principales de ce bien-être (23,53%), arrive ensuite le fait d'avoir pris le rythme, de parvenir à s'organiser (17,65%), et enfin le fait de bien suivre les cours, l'intérêt pour ces derniers et le fait de se sentir soutenu des adultes (11,76%).

Soulignons que les élèves concernés par ce niveau de regret, et se sentant assez bien au collège, regrettent le plus le fait d'avoir été le « grand » en primaire, puis l'enseignant unique, et à égalité : le meilleur suivi des cours, l'environnement de l'école et le réseau amical. Ils expliquent ce sentiment de relatif bien-être d'abord par l'environnement du collège auquel ils se sont habitués, puis par le fait d'avoir pris le rythme, de suivre les cours et d'avoir de l'intérêt pour ces derniers, par le réseau amical, et en dernier lieu par le fait de se sentir soutenu par les adultes. On peut donc constater un paradoxe entre un regret majeur lié à la domination vécue (des sociabilités préadolescentes phagocytées par les attitudes et propos violents des « grands », les 4^e-3^e) et une explication

première du bien-être relatif par l'environnement justement. L'environnement joue-t-il ici un rôle compensateur de la rupture d'âge en 6è, dans sa dimension autonomisante¹² ? D'autant qu'ils expliquent dans un deuxième temps leur bien-être par le fait d'avoir pris le rythme et se présentent donc comme peu dépassés par la rupture organisationnelle et pédagogique.

Sur l'ensemble des réponses données (24) par les élèves regrettant beaucoup le primaire, le réseau amical constitue la 1ère raison de ce bien-être (33,33%), puis le fait de s'être bien habitué au nouvel environnement (29,17%), le fait de bien suivre les cours (16,67%), le fait d'avoir pris le rythme, de parvenir à s'organiser (12,5%), et enfin l'intérêt pour les cours et le fait de se sentir soutenu par les adultes (4,17%). Malgré ce sentiment de bien-être, un élève a évoqué les embêtements des plus grands du collège, parlant de méchanceté. On peut souligner que chez ces élèves les plus en proie au regret du primaire, le réseau amical devance l'accoutumance et l'appréciation de l'environnement comme facteurs de bien-être. M.Millet et D.Thin nous éclairent sur cette importance des pairs chez les jeunes issus de milieux défavorisés et cumulant les difficultés scolaires. Les auteurs soulignent en effet que le capital relationnel agit en compensation du capital scolaire, le quartier étant vécu par ces jeunes comme « fondateur » ou « de référence ». Le groupe de pairs représente ainsi un univers sécurisant de l'entre-soi, qui se construit en marge de l'espace scolaire, dans lequel ces jeunes ne peuvent se réaliser (Millet et Thin, 2005).

Il est intéressant de noter que quelques élèves (16) ont ajouté des causes de regret, ne se retrouvant pas forcément dans les causes proposées. Or ces regrets se rapportent davantage à la rupture relationnelle, organisationnelle. Le fait de regretter les amis (scolarisés dans un autre collège par exemple) représente 13,33% des réponses, et a été évoqué seulement par les élèves regrettant un peu le primaire. Le regret des activités, nombreuses et manuelles, proposées en primaire de même que la difficulté avec la langue française a été soulevé par une élève, Maïssa. Le vécu douloureux du primaire et des remarques des instituteurs (avec peut-être une chance espérée de repartir sur de nouvelles bases au collège) a été soulevé par un élève. Enfin, et c'est le seul regret pédagogique ajouté, trois élèves ont évoqué le niveau de difficulté des cours qu'ils n'ont pas imputé à leur « difficulté à suivre les cours » (plus compliqué, le rythme s'intensifie, professeurs moins exigeants en primaire).

12 impression d'être un grand aussi, avec davantage d'autonomie offerte, dans l'espace-temps, dans la circulation intercours, dans la réalisation du travail personnel en étude par exemple.

b) Les entretiens

1) Des dispositifs institutionnels de découverte du collège plus ou moins efficaces pour faciliter la rupture organisationnelle et environnementale

Les portes ouvertes : un classique de la transition à la fréquentation cependant aléatoire

Les portes ouvertes des collèges constituent un moment de découverte commun aux parents et à l'enfant mais sont aléatoirement fréquentées. Sur les neuf élèves interrogés, seules quatre s'y sont rendues : c'est le cas de Mady, Lina, Meriem (avec ses copines, sans ses parents) et Maïssa (sans ses parents). Meriem et Maïssa se prennent en charge pour découvrir le collège car elles y sont allées sans leurs parents, la première avec ses amies, la seconde seule, ses parents n'ayant pas eu le temps suffisant, et se tenant à l'écart de la chose scolaire, d'autant que sa mère s'occupait des petits. A contrario, Maïana, dont le frère est encore scolarisé au collège, n'a pas été aux portes ouvertes, mais ce ne fut pas non plus le cas pour son frère.

Les portes ouvertes ont une efficacité plus ou moins importante dans la dédramatisation de l'entrée au collège. Ainsi, Mady, dont la sœur était alors en 3^e, lui a fait visiter le collège, et cela lui a plu, car sa sœur lui a communiqué son sentiment de bien-être au collège. Elle n'a cependant pu y identifier les personnes ressources, contrairement à la visite avec sa classe de CM2. Lina, première de la fratrie au collège, est venue également accompagnée de ses parents, et s'est alors trouvée « un peu perdue », percevant le collège comme « très grand », les portes ouvertes l'ont ainsi « fait stresser » selon ses dires, alors que son entrée au collège s'est bien déroulée. Ici, paradoxalement les portes ouvertes ont eu l'effet inverse escompté. Meriem a pu prendre quant à elle connaissance des salles de classe, sans faire le tour des lieux pourtant centraux de sa vie scolaire, comme le bureau de la vie scolaire et du CPE. Enfin, Maïssa s'est souvenue avoir rencontré quelques professeurs et découvert les activités pédagogiques que font les élèves de 6^e, notamment en mathématiques.

La journée découverte : l'objectif d'une dédramatisation du collège

Si les élèves relatent des souvenirs plus ou moins précis de la journée découverte du collège en CM2 (incluant la pause méridienne avec les plus grands), celle-ci semble avoir contribué à une certaine dédramatisation du collège. Si Mady ne s'est pas souvenue directement de cette journée, elle admet avoir retenu plus d'éléments avec son professeur qu'avec sa sœur lors des portes

ouvertes, elle a identifié les emplacements des salles de classe ainsi que certains personnels. Maïssa, qui a conscientisé la portée de cette journée (« c'était fait exprès pour connaître les autres »), a apprécié les activités découvertes de cette journée. Maiana, et Anass se sont montrées moins prolixes : Maiana a dit se sentir un peu mieux que les autres élèves n'ayant pas bénéficié de cette journée découverte, tandis qu'Anass a « trouvé bien », mais ne se souvient qu'avoir rencontré son futur professeur principal et localisé la vie scolaire et l'accueil. Lévana, Lina semblent quant à elle avoir quasiment oublié cette journée, alors qu'elles en ont bénéficié car leur école jouxte le collège. Meriem a enfin soutenu ne pas avoir fait de journée découverte avec sa classe.

La rentrée décalée en septembre : une adhésion globale sur son efficience

La rentrée décalée en septembre qui permet aux 6^è de s'approprier plus profondément l'environnement et les règles du collège, a aidé voire rassuré les élèves interrogés. Maiana a ainsi énoncé se rappeler « un peu plus » du collège, puisque cette rentrée a pu réactiver des souvenirs et des repères qui ont pu être semés dans sa mémoire lors de la journée découverte. Le temps d'informations et de réponses aux questions avec la professeure principale, a rassuré Maiana, qui a admis avoir été davantage informée et aidée lors de la rentrée décalée que lors de la journée découverte. On peut supposer que c'est du au fait qu'ils obtiennent alors des informations précises, très concrètes, et qu'ils ont l'esprit disposé à assimiler toutes ces informations, pour parvenir à franchir l'étape du collège sans trop de heurts. Lina a également déclaré avoir été rassurée lors de cette rentrée décalée. Meriem a quant à elle retenu de cette rentrée la venue des différents personnels dans la classe, expliquant alors leur rôle. Maïssa a pu identifier son professeur principal, comprendre le fonctionnement des récréations, les portes de sortie, l'orientation dans l'espace, comme les escaliers.

Des projets pédagogiques communs aux collégiens et aux élèves de primaire dédramatisant l'entrée au collège

D'autres événements, des projets pédagogiques communs aux CM2 et aux 6^è, ont été relevés par quelques uns des élèves interrogés, et ont pour vertu de dédramatiser l'entrée au collège. Anass a ainsi cité des « jeux collectifs pour se connaître » entre les CM2 de différentes écoles au sein du collège. Ce fut l'occasion pour elle de mieux connaître les lieux. Maïssa a évoqué l'organisation de chants au collège, avec certaines écoles environnantes, dont la sienne. Elle affirme avoir connu beaucoup de gens ici par ce biais l'an dernier. Enfin, Yannis, s'il n'a pas été aux portes ouvertes l'an

dernier certes, il a apprécié déjeuner le midi au self du collège avec ses camarades et avoir travaillé avec des élèves de 6^e étant encore en CM2. Il a découvert dans ces moment-là qu'il y a "beaucoup de salles" même s'il ne s'est pas souvenu des bureaux comme celui du CPE. Il a par la suite appris à se repérer avec ses pairs.

2) Un vécu expérientiel mêlant envie, curiosité, mais aussi stress et crainte

Une envie mêlée d'une certaine curiosité de découvrir un nouvel environnement...

Les élèves interrogés ont pu témoigner d'une certaine envie et une curiosité à l'idée de franchir une étape : l'entrée au collège. Mady a ainsi énoncé être « heureuse d'aller dans un collège », pour changer d'environnement, malgré un stress latent. Cela nous permet de souligner encore une fois la dimension positive de l'épreuve vécue par les élèves qu'est la transition école-collège, dans son versant environnemental. Lévana a affirmé ne pas être triste mais au contraire était « contente » car elle y connaissait des personnes, en 4^e, grâce à son frère, qui sont « comme ses soeurs ». Maiana était quant à elle « hyper contente » à l'origine, de rentrer au collège, tout comme Dounia, pour laquelle le collège était à la fois l'entrée dans l'univers scolaire, puisqu'elle était scolarisée à domicile. Lina fut moins enthousiaste, même si elle a énoncé souhaiter changer d'environnement, car elle avait été impressionnée par l'architecture du collège, lors des portes ouvertes. Enfin, Anass s'est dit « contente » lors de son premier jour au collège, même si elle ne « savait pas trop ce qu'il allait se passer », car elle avait hâte de voir ses nouveaux professeurs et n'était pas stressée de franchir cette étape car ses amies déjà scolarisées en collège lui avaient donné des informations sur le fonctionnement.

...empreintes cependant d'un stress latent chez quasiment tous les élèves interrogés

Malgré ce vécu quelque peu positif, un stress latent imprégnait les élèves. On peut ainsi conclure en une relation dialectique entre les deux pôles de l'épreuve scolaire, que sont l'envie d'un côté et la crainte de l'autre.

Ce fut le cas de tout de même sept élèves sur les neuf : Mady, Lina, Maiana, Meriem, Maïssa, Dounia et Yannis. Maiana était stressée par le monde qu'il y allait avoir, mais aussi car elle avait entendu lors de la visite avec sa classe de CM2 des rumeurs selon lesquelles il se passait des « choses graves au collège » (notamment une tentative de suicide ou la menace d'agression au couteau par un grand). Le fait de devoir prendre le bus, même simplement 5 à 6 minutes, était

également une source d'angoisse. Lina s'est trouvée stressée le premier jour dans la cour, et s'inquiétait quelque peu du déplacement (en tout une demi-heure entre le bus et le tram), qu'elle avait pourtant fait avec ses parents pour les portes ouvertes et à la rentrée, pour s'habituer. Meriem quant à elle était « un peu stressée car elle craignait une certaine stigmatisation et une infantilisation de la part des grands (elle supposait que les grands s'adresseraient à eux de la sorte : « oh venez les petits, les petits, les petits »), mais ce ne fut pas le cas pour elle, de plus les informations que lui donnait sa grande sœur, passée par ce collège, ont du contribuer à relativiser ce stress. Maïssa, dont la sœur avait fait sa scolarité au collège et qui connaissait les amies de celle-ci, a ressenti de la « honte » en plus de la peur que certains se moquent des 6^è, à son entrée au collège, sans trop savoir pourquoi, même si selon moi cela est dû à son complexe de langage. Cette appréhension multiforme a refréné son envie de se présenter aux élections de délégués, alors qu'elle avait apprécié son expérience de déléguée en primaire. Dounia avait « un peu peur au début » du fait de son inexpérience relationnelle et de l'impression d'immensité du collège. Enfin, Yannis dont la sœur aînée est en 4^e au collège, appréhendait sa rentrée car il est arrivé deux semaines plus tard, du fait de vacances prolongées.

Une évolution plus ou moins rapide des représentations initiales du collège, sous l'effet des diverses désillusions

Les élèves interrogés ont pu voir leur conception du collège évoluer, selon les déconvenues ou au contraire les bonnes surprises qu'ils ont eu du collège. Sept des neuf élèves notent une évolution plutôt positive de leur humeur et leur sentiment de bien-être au collège : Mady, Lina, et les cinq élèves du collège Christine de Pisan. Ces élèves se sentent désormais plus heureux de venir au collège, car plus à l'aise notamment, comme l'exprime notamment Yannis, qui apprécie les activités proposées au foyer. Lévana quant à elle, si elle note une évolution par rapport à l'appréhension de la rentrée, elle avoue ne pas être enthousiaste à l'idée de venir au collège, le matin. Le fait qu'elle ait le sentiment de jouer un rôle au collège¹³, nous y reviendrons, y est sûrement pour beaucoup, même si nous ne nous appesantirons pas outre mesure sur des considérations psychologiques. Elle attribue ce sentiment de mal-être à une certaine forme de « violence institutionnelle » ou « symbolique » comme la décrit F.Dubet (en attribuant à l'école le concept à l'origine énoncé par P.Bourdieu), qu'elle ne percevait pas en primaire, et qui peut s'illustrer par le fait d'attendre dans le froid l'ouverture du portail (alors qu'en primaire les élèves avaient le droit d'accéder directement au

13 Elle a évoqué textuellement : « j'ai l'impression de jouer un personnage au collège », « c'est pas moi-même et je m'aime pas », « j'me sens pas moi-même ».

bâtiment). D'ailleurs, malgré le bilan positif qu'a fait Dounia, celle-ci évoque aussi ne pas aimer rester dans le froid à attendre l'ouverture. C'est en fait surtout Maiana qui dresse un bilan essentiellement négatif du collège : « les grands ils s'en fichent de nous, du coup ils nous calculent pas », considérant qu'ils bousculent les plus jeunes volontairement parfois (dans les couloirs et au self notamment). Elle cite un événement qui l'a d'ailleurs choquée : une amie a été insultée alors qu'elle n'avait pas fait exprès de bousculer un plus grand. Elle conclut ne pas se sentir en sécurité au collège, qui semble constituer pour elle une zone de non-droit, où la loi du silence prévaut : « on doit rien dire car ça va faire des gros problèmes si on se fait pousser ». Malgré tout, elle peut se reposer sur certains grands, en qui elle a confiance, et avec lesquels elle discute parfois. En outre, elle estime l'ambiance de classe meilleure que l'an dernier, avec une certaine convivialité et un climat de confiance entre camarades de classe, alors qu'en primaire, explique-t-elle, filles et garçons ne se parlaient pas.

Le groupe de pairs : un support d'amortissement essentiel pour les élèves

Dans cette nouvelle étape, le réconfort et le soutien mutuel des pairs semble essentiel pour les élèves. Nombre d'entre eux ont fait la demande de se trouver dans la même classe qu'au moins un de leurs amis, c'est le cas par exemple de Meriem, Yannis et Anass, qui ont vu leur demande satisfaite. Mady explique son sentiment de bien-être au collège par le fait d'être avec ses amies, et le soutien mutuel qu'elles opèrent. Lévana quant à elle exprime l'impression de pouvoir leur faire davantage confiance qu'aux adultes. Le stress que ressentait Lina en allant dans la cour, parmi les grands, les premiers jours, s'est assez rapidement estompé grâce à la présence de ses amies. Yannis, rentré avec deux semaines de décalage, a aussi pu compter sur ses amis qui lui ont dit « où aller et quoi faire », c'est-à-dire qu'ils lui ont fourni les éléments pour qu'il sache s'orienter et s'organiser au collège, pour franchir l'étape expérientelle du collège en somme.

Le changement d'activités avec les pairs à l'entrée dans un univers peuplé d'adolescents plus âgés, changement que l'on pourrait supposer violent pour ces 6è, ne semble pas être source de souffrance. Mady exprime ainsi avec neutralité avoir modifié avec ses amis ses activités : elles se calquent désormais, par mimétisme, sur le mode conversationnel qui prévaut chez les plus grands. Maiana a également évoqué abandonner le jeu pour la discussion entre pairs, affirmant que cela n'a « pas été dur ». En même temps, Maiana a laissé transparaître un réel goût dégressif pour les jeux enfantins (« le loup » par exemple) que les AED mettent parfois en place exclusivement pour les 6è lors des récréations désengorgées par un certain nombre de classes.

L'heure de vie de classe : un temps de libération de la parole en classe

La possibilité de s'exprimer sur un temps dédié (souvent appelé heure de vie de classe, mais à Christine de Pisan c'est dénommé « conseils coopératifs » car la forme diffère) permet aux élèves d'extérioriser sur leur quotidien, dans l'espoir de voir éventuellement se profiler quelques changements, notamment sur le plan relationnel. Maïssa a cependant laissé entendre que ces conseils coopératifs avaient été inefficaces, puisqu'elle se plaint encore, malgré moult revendications, d'élèves irrespectueux dans sa classe.

3) Les facilités des élèves, des dispositions favorables à une transition organisationnelle, relationnelle, et environnementale réussie

L'influence positive des connaissances du collège par les pairs ou la fratrie voire d'un soutien en présence

La connaissance théorique du collège en amont de la rentrée, par les contacts scolarisés au collège, ou la fratrie, voire un soutien en présence une fois la rentrée passée, compte réellement pour les élèves. Mady a ainsi évoqué avoir beaucoup de relations dans le collège quand elle est rentrée au collège (amies qui étaient alors en 6^è, qui sont désormais 5^è, ainsi que des amies de sa sœur). Elle affirme connaître déjà en amont le collège, et sa sœur a pu l'aider à ses débuts, pour ne pas qu'elle se perde dans les couloirs. Anass dit s'être habituée à l'environnement avec le temps mais relativement rapidement car elle connaissait des collégiens qui lui ont expliqué le fonctionnement du collège. Meriem quant à elle s'est rapidement fait des amis car elle connaissait beaucoup de personnes, et sa grande soeur a été scolarisée au collège donc elle lui en parlait. Lévana également connaît des plus grands, et elle ne se fait pas bousculer. Maiana a également évoqué l'aide des grands, qui peut être liée au fait que son frère est au collège, donc par effet d'influence, les pairs de ce dernier aident sa petite sœur. Dounia, qui a démarré sa 6^è début octobre, fut aidée de son amie, qui l'a directement accueillie, par solidarité peut-on le supposer. Elle l'a ainsi aidée à se repérer dans le collège et à « savoir où elle est ma place », selon les mots de Dounia. Elle évoque ne pas avoir ressenti le besoin de davantage d'aide pour son entrée au collège, le soutien de son amie fut suffisant.

L'adaptabilité à l'environnement et la capacité d'orientation

L'adaptabilité au nouvel environnement est inégalement distribuée parmi les élèves interrogés. Seules Mady et Maiana, aussi adaptables sur le plan organisationnel, déclarent ne pas avoir

appréhendé l'environnement. Elles n'ont pas été stressées ni eu une impression d'immensité. Il a fallu quelques temps aux élèves suivantes pour s'approprier ce nouvel environnement : Lévana, Anass, Meriem et Lina. Anass a d'ailleurs évoqué l'entraide avec ses amies, pour prendre les bons réflexes, faut-il y voir une empreinte de la culture coopérative du collège, dont les élèves ont pris connaissance en amont, à l'occasion de la journée de la coopération notamment ?

Malgré la difficulté des demi-paliers au collège de Maya Angelou, l'orientation n'a pas posé souci à Mady. Ce ne fut pas le cas de Maiana cependant. D'un enfant à l'autre, la rupture spatiale a un impact tout à fait variable. Anass et Maïssa sont d'ailleurs en outre les deux seules élèves sur les cinq interrogés à Christine de Pisan, à ne pas avoir rencontré de difficulté pour se repérer lors des changements de salles de cours. Maïssa a évoqué les portes ouvertes qui lui ont permis de savoir comment se repérer, dit-elle.

Le choix à Christine de Pisan d'une organisation spatiale spécifique aux 6^è, qui disposent de leur salle de classe pour l'année, de laquelle ils sortent seulement pour les arts (plastiques, et musique), l'EIST et l'EPS, est un réel atout pour moins de désorientation spatiale alors que les entretiens ont pu faire émerger une réelle difficulté d'orientation spatiale, chez tous les profils d'élèves. Meriem admet que cela est « une chance », car « on ne bouge pas trop ».

La capacité d'organisation

Le sens de l'organisation, aussi nécessaire à la réussite de la liaison école-collège, est inégalement réparti. Seules Mady et Maiana à Maya Angelou ont affirmé une certaine autonomie (à l'occasion de préparer leur sac de cours, d'utiliser leur casier au collège, de la prise de notes des devoirs). Maiana s'est même présentée comme « assez débrouillarde ». A Christine de Pisan, notons un grand paradoxe : seule Dounia affirme ne pas éprouver de difficultés pour la dimension organisationnelle, alors qu'elle découvre tout juste l'environnement scolaire et ses contraintes, notamment organisationnelles.

Les capacités relationnelles

Les facilités personnelles à faire du lien avec les autres au collège constituent un réel atout, pour affronter le collège et ses épreuves. Maïssa est une des élèves qui, ayant vécu le sentiment d'étrangeté du fait de son parcours migratoire, n'est pas insensible au sort d'élèves isolés par le groupe. Elle est donc dotée d'une qualité d'empathie, qui la pousse à soutenir les autres, et cela se passe bien avec ses pairs. Dounia, pour qui l'entrée au collège est aussi un éveil relationnel puisqu'elle a laissé entendre qu'auparavant, elle était isolée, s'est malgré tout rapidement fait des

amis, sans difficulté, dit-elle. Maiana, qui regrette beaucoup le primaire, s'est enfin pourtant fait quelques amis au collège, autres que ceux du primaire.

Le fait d'occuper un rôle de délégué de classe est un atout pour s'approprier l'environnement et l'organisation du collège, tout en tissant des relations avec les autres délégués à l'occasion des diverses formations des délégués. Anass est satisfaite de son expérience de déléguée, cela l'a aidée, dit-elle, à « voir comment se passe le collège, quand les autres délégués en parlaient ». Son objectif premier était pourtant éloigné de ces conséquences positives citées : elle souhaitait observer le changement entre son expérience de déléguée en CM2 et en 6^e, même si elle avait apprécié occuper ce rôle en primaire. Son rôle ne change pas tellement, explique-t-elle, mais elle le trouve « plus intéressant » au collège, elle a le sentiment que son rôle est « plus important ».

4) Les difficultés des élèves, des dispositions défavorables à une transition organisationnelle, relationnelle et environnementale réussie

La complexité de l'organisation personnelle et de l'orientation dans un environnement plus grand

L'orientation dans un environnement plus grand a complexifié l'expérience des élèves interrogés, quel que soit leur profil. Ainsi, c'est ce qui a été le plus compliqué pour une très bonne élève, Lina. En outre, si Mady a évoqué un certain « plaisir d'avoir plein de profs », en creusant un peu le sujet avec elle, elle a admis : « j'aime bien mais pas trop car c'est difficile de changer de classe, de s'en rappeler ». J'ai également pu comprendre que le regret de l'enseignant unique n'est pas uniquement lié au rapport affectif privilégié, mais aussi à la salle de classe unique. En effet, Anass regrettait l'enseignant unique en lien avec son appréhension de l'orientation spatiale. Si Dounia n'a pas rencontré de difficultés d'organisation, elle a cependant été impressionnée par l'immensité du collège, et il lui a fallu attendre quelques mois pour s'adapter à son environnement, en se repérant facilement. Il fut également difficile pour Yannis de se repérer au collège. L'autonomie organisationnelle requise au collège pose problème à trois élèves : à Maiana pour les casiers même si cette difficulté est relative, à Meriem qui oublie souvent ses affaires le matin lorsqu'elle fait son sac ou dans son casier, et Yannis au niveau de la compréhension des emplois-du-temps.

L'injonction précoce à l'autonomie, à l'occasion notamment de la transition école-collège représente un déni des besoins des adolescents, un saut précoce de paliers (Dahan, 2015), constituant ainsi une « violence symbolique ».

Les temps de vie scolaire exposent les 6^e à des formes de domination de la part des grands

Les temps de vie scolaire, moins régulés qu'en classe de fait, font se retrouver les élèves de 6^e face à leurs difficultés à s'imposer, et ils s'exposent à d'éventuels rapports de force dans lesquels ils n'osent pas rentrer, puisqu'ils seraient inévitablement perdants. Ainsi, trois des neuf élèves interrogés ont exprimé leur appréhension à ce sujet. Mady, qui a déclaré tout aimer au collège, a malgré tout énoncé ne pas aimer au collège « quand ça sonne, d'être dans les couloirs, car tout le monde va dans les couloirs et tu t'fais pousser, tu tombes ». C'est pourquoi elle regrette encore d'avoir été la grande, puisque « les grands (du collège) font pas attention (...) faut tout le temps se pousser, sinon ils nous parlent méchamment, ils nous insultent, les 6^e ne sont pas respectés » dit-elle. A contrario, lorsqu'elle faisait partie du groupe des grands en primaire, elle ne percevait pas cette domination violente, qui semble donc inédite au collège.

Maiana, malgré la présence de son frère au collège, dit se faire « embêter » par des 3^e et 4^e, qu'elle dit « souûlants », qui sont pourtant des connaissances de son frère, et ce depuis le retour des vacances de la Toussaint. Ils l'insultent ou la « tapent », mais elle n'en parle pas à la CPE, considérant qu'au moment de notre entretien, ils avaient quelque peu cessé. Elle leur demande d'arrêter mais ils continuent. Au-delà de la violence plus grave qu'elle subit des pairs de son frère, elle regrette également d'avoir été la grande car elle se parfois bousculer, dans les escaliers, mais estime que ce n'est pas volontaire, pensant que l'on ne voit pas forcément les 6^e, explique-elle. Cette souffrance est telle qu'elle suggère des récréations décalées (pour les 6^e-5^e d'une part, et les 4^e-3^e d'autre part). J'évoque alors l'exemple, dans certains collèges, non pas de temps de récréation distincts mais des zones séparées. Yannis quant à lui déclare ne pas se faire embêter, soulignant simplement les moqueries généralisées à l'encontre des 6^e, qui existent encore un peu.

La complexité de la construction identitaire dans le cadre d'un relationnel perturbé avec les pairs

Lors de cette rupture difficile, parfois traumatisante pour les élèves, les désillusions relationnelles auxquelles ils peuvent être confrontés sont source de mal-être, alors que les pairs constituent en période adolescente un rempart important. Lévana a ainsi évoqué des problèmes relationnels avec une autre élève « qui crée des problèmes et vient les accuser (elle et ses amis) après » dit-elle. Elle se plaint aussi du rapport intéressé de soit-disant amis qui profitent d'elle, et « lancent des rumeurs ». Elle se sent ainsi isolée dans la classe et se reporte sur des amies qu'elle perçoit comme des « soeurs » en 4^e. Elle a avoué avoir « l'impression de jouer un personnage au collège », « c'est pas moi-même et je m'aime pas », « j'me sens pas moi-même » tout en ne pouvant expliquer ce

sentiment sur lequel elle a insisté. Anass de son côté, si la situation relationnelle n'est pas aussi dramatique, évoque comme seule cause de dépréciation du collège des moqueries, des difficultés avec quelques élèves, qui « embêtent » aussi d'autres élèves. Si Maïssa ne se sent pas isolée, elle ne se sent pas réellement faire partie d'un groupe de pairs, et en exprime la souffrance. Elle n'a pas d'amis fixes, alterne à chaque récréation et ressent ainsi une solitude invisible, que l'on peut lier à son expérience migratoire douloureuse et au « sentiment d'étrangeté » récurrent chez ces populations, qui ne se sentent « ni d'ici ni d'ailleurs », souffrant ainsi d'une « double-absence » (Sayad, 1999).

L'ambiance de classe dégradée par un noyau dur d'élèves peut en outre freiner l'intégration relationnelle des élèves entrant en 6^e, leur sentiment d'appartenance au groupe classe et plus globalement leur degré de bien-être. Maïssa se plaint ainsi de garçons de sa classe, d'un en particulier, qui a redoublé dit-elle, et ce groupe se « mêle de tout (...) balance à peu près tout ce qu'on fait aux profs, même si ce sont pas des bêtises ». Ce climat négatif, peu favorable au sentiment de confiance, engendre un repli sur elle de Maïssa, intériorisant ses difficultés dans une logique passive. Si elle interrogeait les professeurs à l'origine lorsqu'elle n'y arrivait pas, elle se décourage désormais et ne les sollicite plus, pas même à la fin des cours car « certains se moquent » quand elle ne connaît pas certains mots de vocabulaires. Les difficultés relationnelles d'un élève peuvent donc impacter indirectement sa réussite scolaire.

5) Un environnement relationnel et architectural chaleureux, convivial : au cœur des regrets expérimentiels du primaire

Une nostalgie du primaire prégnante

Lévana, qui semble s'être « lâchée », par rapport à la réponse au sondage, a un regret complet du primaire, évoquant « j'me sens pas bien au collège » (et ce, malgré ses réponses au questionnaire, notamment ses amies), et concluant sans nuances : « en primaire, j'adorais tout ! ». Maïana de son côté a déclaré : « y avait pas vraiment de choses que j'aimais pas ». Seule Lina a nuancé cet esprit nostalgique car elle a évoqué en primaire ne pas aimer lorsque les professeurs étaient absents car les élèves étaient séparés dans différentes classes (on retrouve encore l'aspect relationnel qui importe aux élèves) et du travail était donné sans explication réelle sur sa réalisation. Elle relève cependant la relation affective, de proximité, avec le professeur des écoles.

L'environnement, plus petit, plus rassurant, plus bienveillant aussi : un des regrets expérimentiels majeurs

Lévana préférait ainsi la cour de récréation de la primaire : « c'était beaucoup mieux », qui comportait un terrain de football et un terrain de baskets, et étaient mis à disposition des objets ludiques (cordes à sauter et un javelot). Le suivi des retards, plus scrupuleux, et plus coercitif est une cause de regret du primaire pour Meriem, où le suivi était plus indulgent : « en primaire, déjà les retards, si tu arrivais une heure en retard, ça faisait rien ». La bienveillance institutionnelle en primaire est également une cause de regret, pour Yannis, qui regrette le temps où les professeurs ramenaient les élèves en classe.

Une bonne ambiance, de l'humour, du ludique dans les activités pédagogiques et éducatives

La bonne ambiance, sous le signe de l'humour, ainsi que les activités, ludiques, sont source de regret pour quatre élèves. Le climat de convivialité est un regret qu'éprouve Maiana : « on se parlait tous, on se mélangeait tout le temps (...) on jouait tous ensemble », petits et grands, explique-t-elle. Lévana adorait en primaire le Directeur, car dit-elle : « il faisait trop rire ». Meriem appréciait particulièrement le temps de la récréation, plus long, et l'occasion de jouer à des jeux divers, contrairement au collège où les activités proposées ne l'intéressent pas. Yannis souhaiterait sur le même registre plus d'activités au collège, comme la cuisine par exemple.

Le lien ténu avec les camarades que l'entrée au collège a brisé

La séparation avec les amis du primaire scolarisés dans un autre collège dépendant d'un autre secteur ou d'un autre dispositif d'enseignement est un facteur de regret. C'est ce que regrette le plus Lina, et constitue par ailleurs une souffrance pour Lévana, qui a été séparée de sa meilleure amie, une vieille connaissance, scolarisée dans un « collège particulier » du fait de ses difficultés scolaires.

6) Une connaissance faible voire erronée des personnes ressources pour une transition expérimentielle réussie

Les personnes ressources pour aborder plus sereinement la transition expérimentielle sont peu identifiées donc peu sollicitées par les élèves, qui, entrant dans la phase de socialisation secondaire,

témoignent d'une volonté d'affronter leurs difficultés avec d'autres moyens que l'aide des adultes. Ainsi, les élèves se caractérisent par une certaine solitude face à la rupture expérientielle, à l'instar de la rupture pédagogique d'ailleurs. Cette relative et particulière solitude peut être expliquée en partie par l'absence de modèle d'adulte crédible à la sortie de l'enfance qui fait se retourner sur eux-mêmes ces adolescents, comme l'évoque D.Lebreton (Soulière, 2013) et ce sous l'effet de transformations sociétales diverses (performance, individualisme et effritement des valeurs, rupture des formes familiales traditionnelles, baisse de l'autorité, du moins traditionnelle), D.Lebreton parlant alors d'«adolescents à risque». Maiana, Lina, et Meriem ont admis ne pas avoir été accompagnées à leur entrée au collège, mais n'éprouvent pas de regret à ce sujet, elles n'ont pas le sentiment que quelque chose de plus aurait pu les aider. Un certain fatalisme émane ainsi de leur discours. Lina ajoute que si elle avait eu un grand frère ou une soeur, cela l'aurait plus aidée mais comme c'est l'aînée, elle doit se débrouiller. Ce propos témoigne bien de l'importance des pairs à cet âge, où l'on se construit parfois plus aisément avec ses pairs qu'avec l'adulte.

Un rare recours aux personnels de la vie scolaire

Le recours aux personnels de vie scolaire, tout désignés pourrait-on le penser, pour diminuer l'impact de la rupture expérientielle, est rare et ponctuel. Anass, qui a été « embêtée » par des élèves, s'est confiée à une AED, et sa mère a doublé l'information à sa professeure principale. Les élèves auteurs l'agressent moins depuis. Les AED sont cependant plutôt des personnes à qui les élèves posent des questions pratiques, parfois, comme c'est le cas de Meriem et de Yannis (sur le foyer, l'emplacement des salles de classe par exemple). Dounia a aussi été accompagnée par un AED pour visiter le collège, lorsqu'elle a fait sa rentrée, début octobre.

Maiana a témoigné d'une grande solitude vis-à-vis des adultes en général, qui stigmatisent sa classe : « les profs ils ont dit qu'on était la pire classe de 6è » et du fait d'aucun lien de proximité, de confiance avec un AED. Ainsi, lorsqu'elle se perdait dans les couloirs, elle ne pouvait obtenir d'aide des AED, qui « étaient déjà partis ou ne l'avaient pas vue », dit-elle. L'absence d'AED référents à Maya Angelou peut contribuer à cette difficulté chez les élèves, à identifier les AED comme d'éventuelles personnes ressources.

Un recours aux pairs accru à l'épreuve de l'entrée au collège

Le recours aux pairs est essentiel pour ces jeunes, puisqu'il est le marqueur d'une prise d'autonomie relationnelle par rapport à la famille, dans cette période de préadolescence. Ainsi, Anass évoque ses

amies (et non des adultes) qui l'ont aidée à se faire au collège, Lévana cite des amies de 4^e, Maiana sollicite son frère lorsqu'elle rencontre un problème de relationnel, et ce en contraste avec le primaire : elle serait allée voir un adulte en cas de problème car elle avait confiance en lui. C'est également une camarade de Dounia qui l'a accompagnée dans ses premiers temps au collège. Yannis, qui avait en somme le choix entre l'aide de sa sœur et l'aide de ses amis, a reçu l'aide de ses amis, lorsqu'il est entré, en décalé en 6^e.

Le professeur principal : un acteur scolaire important de la transition

Le professeur principal, s'il existe pour chaque classe de chaque niveau au collège, est un acteur scolaire important de la transition école-collège, davantage investi dans la sphère de l'accompagnement expérientiel que les professeurs principaux des autres niveaux.

Anass, insistant sur sa crainte de devoir changer de salle de classe à chaque heure, a évoqué l'aide de sa professeure principale, lors de la journée découverte : « un jour on a fait une visite spéciale pour visiter un peu le collège » et la visite des différentes salles de classe lui a permis de mieux se localiser. Toujours sur le registre organisationnel, Lina a cité une heure de vie de classe en début d'année qui visait à répondre aux diverses questions organisationnelles des élèves, et cela l'a « un peu aidée ». Elle dit d'ailleurs se sentir soutenue par les adultes, notamment le professeur principal et deux à trois autres professeurs, lorsque je lui ai demandée de les dénombrer. Sur un registre plus relationnel, le professeur principal peut être amené à réguler des ambiances de classe dégradées voire des conflits entre élèves, qui comme on l'a vu, peuvent peser gravement sur le moral des jeunes 6^e, d'autant plus vulnérables qu'ils vivent une transition complète. Maiana affirme ainsi qu'en cas de conflit avec un autre élève de la classe, elle oserait le dire au professeur principal, en heure de vie de classe, ce qui contraste avec ses réactions souvent solitaires de gestion des conflits (prise à parti directe des auteurs de violence de l'âge de son frère, alors que le rapport de force lui est défavorable).

Focus sur le cas de la relation entre Yannis et sa professeure de français : un rapport similaire à la relation de proximité entretenue avec le professeur des écoles

Yannis a évoqué l'importance que représente pour lui le soutien de sa professeure de français, qui semble assurer un rôle inconscient de substitut d'institutrice. Or ce type de relation pourrait bien contribuer à faciliter la rupture affective avec le primaire. Yannis dit se sentir en effet soutenu par les adultes, mais particulièrement par cette professeure qui la « soutient » dès qu'il « n'arrive pas »,

« on se voit en fin de cours (...) juste comme ça ». Il confirme lorsque je l'interroge qu'elle ressemble à sa professeure des écoles en CM2, dans son approche, et dit se sentir en confiance avec elle.

La conception brouillée de la CPE par les élèves, pourtant une potentielle personne ressource pour la transition expérientielle

Il est intéressant de noter que si les enseignants nous le verrons, ne comprennent pas toujours bien les contours et la portée de l'action du CPE, les élèves aussi sont dans une certaine incertitude quant à son rôle, en se le représentant souvent avec des pôles surinvestis. Le fait que les élèves interrogés n'aient pas eu ou quasiment pas de contact avec la CPE hormis en ayant été sollicités pour ces entretiens, peut contribuer à l'entretien de représentations erronées à son sujet.

Ainsi, à Maya Angelou, les élèves partagent une conception de la CPE proche des figures du « justicier » et du « surgé ». Mady considère qu'elle est présente pour « gérer un peu le collège, parce que si y avait pas de CPE, bah ce serait n'importe quoi, dans les couloirs, dans la cour (...) c'est aussi pour convoquer les gens, quand ils tapent ou ils s'bagarrent ». Le rôle du CPE est ici perçu comme indispensable, mais orienté sur la gestion de l'indiscipline. Elle ne l'a découverte qu'à la rentrée dans ses souvenirs, car elle ne l'a pas vue à la journée découverte du collège dit-elle, ni aux portes ouvertes. Nous verrons qu'effectivement, la CPE revenant d'un congé maladie prolongé, elle n'a pas pu sensibiliser les élèves comme elle l'a toujours fait, sur les questions pratiques, notamment de repérage dans le collège. Lévana quant à elle la trouve « sympa ». Le contexte d'explicitation des entretiens suite au sondage peut contribuer à cette représentation qui tranche avec les représentations habituelles du CPE. Elle a pour rôle selon elle de « nous aider », par exemple lorsqu'on a « besoin de quelque chose, et si on se fait taper », se situant donc sur le même registre que Mady. Ayant pu constater au fil de l'entretien que Lévana n'avait pas nécessairement un rapport apaisé avec ses professeurs, lorsque je lui ai demandée si elle pense pouvoir solliciter la CPE en cas de « problème avec un prof », elle s'orienterait plutôt vers l'infirmière à laquelle elle avait parlé d'une situation de conflit, avec des plus grands mais cela s'était « réglé » avec ses « soeurs » dit-elle, l'information n'étant donc pas parvenue à la CPE. Enfin, pour Lévana, la CPE ne joue pas un rôle dans la transition à proprement parler.

Maiana n'a également aucun souvenir de l'avoir rencontrée lors de la journée découverte mais lors de la visite du collège, elle l'a repérée ainsi que l'emplacement de son bureau et admet : « j'ai eu un peu peur parce que j'ai vu qu'elle était vraiment sérieuse dans son travail, donc quand j'ai été appelée par elle, j'ai eu "hyper peur" car d'habitude les élèves sont appelés car ils ont fait une

bêtise ». L'image du CPE « surgé » persiste donc encore même dans l'imaginaire des élèves, alors qu'ils arrivent tout juste au collège et n'ont pas nécessairement eu de contact avec. Elle énonce ainsi : « certains disaient qu'elle était "méchante", ça va faire des grands problèmes, elle va appeler les parents ». Pour autant, lorsqu'elle l'a rencontrée, elle l'a trouvée « gentille », elle en fut étonnée. Le CPE a pour rôle selon Maiana de « nous aider, car une fois on m'a volé mon téléphone, et à la fin ils ont réussi à le retrouver ». C'est cette expérience personnelle qui lui a permis de cerner un peu mieux son rôle, notamment dans le cadre de la justice, du cadre. Cependant, le CPE est ainsi perçu comme un « justicier », plus que comme une personne ressource du quotidien, pouvant gérer aussi des appréhensions, tout à fait compréhensibles à l'heure de la transition école-collège. Pour Maiana également, la CPE ne joue donc pas de rôle dans la transition. Selon Lina, le rôle de la CPE est de « s'assurer que les élèves respectent bien les règles dans l'établissement », mais cherchant ses mots, elle ajoute : « veiller un peu sur les enfants ». Lorsque je creuse un peu car je sens qu'une autre dimension de la CPE voit le jour dans son discours, elle parle d'un rôle sur le bien-être, plus global, plus préventif, que ses interventions in situ, dans un cadre coercitif. Elle conclut cependant qu'elle n'a pas de rôle dans la transition selon elle, notamment car lors de la rentrée décalée, elle ne s'est pas présentée aux élèves.

A Christine de Pisan, le fait que la CPE fasse office d'adjointe contribue d'autant plus à brouiller les pistes sur son rôle réel chez les élèves. L'image qu'elle véhicule, du moins chez les élèves interrogés, est ainsi celle de la CPE « manageuse », voire « secrétaire », surinvestie du rôle de « coordonnatrice-organisatrice », qui ne constitue qu'une partie du travail de CPE comme nous le verrons par la suite (Condetta, 2013). Anass, qui n'a eu contact avec elle que dans le cadre de sa formation délégués, affirme ne pas avoir « très bien compris son rôle », et considère ainsi que « son travail c'est gérer les documents » et « fait tout ce qui est par exemple des projets, des sorties aussi ». Cette représentation émane notamment de l'interview que les élèves avaient à faire d'un professeur ou d'un personnel de vie scolaire dans le cadre de la formation délégués. Lorsque je lui demande qui est la personne qui gère les élèves en difficulté, elle me répond d'abord sur la « difficulté scolaire », en citant le nom de la personne en charge de la mise en place des PPRE, puis cite l'assistante sociale, dont elle connaît également le nom (démontrant que l'information sur les personnes ressources a bien été faite). Les « soucis entre élèves » sont ainsi gérés par un AED selon elle. Je saurai en fait qu'il s'agit du médiateur de l'école, qui a un rôle de gestion de conflits et de sensibilisation aux élèves du « message clair », donc de développement des compétences psychosociales que nous évoquerons par la suite. Yannis a partagé la représentation managériale de la CPE, car dit-il : « au départ, j'ai cru que c'était juste pour l'organisation et que c'était que pour les conflits », même s'il précise qu'il ne fut pas concerné par une médiation entre élèves. Il considère

ainsi que son travail c'est « diriger ». Je lui demande : « comme le directeur ? » et il répond à l'affirmative, nuancé néanmoins : « un peu moins ». Il n'a en outre rencontré la CPE que dans le cadre de projets culturels, comme le théâtre. Maïssa, si elle estime aussi que la CPE occupe une mission prépondérante d'organisateur (« elle fait secrétaire », « elle gère souvent les papiers »), affirme aussi qu'elle est présente « un peu pour soutenir les personnes », citant l'exemple de gestion d'un conflit avec les garçons de sa classe, qui constituent des leaders négatifs. Elle la qualifie ainsi de « sympa », de réactive (« quand il y a des problèmes, elle règle directement les choses », l'assimilant en ce sens à l'assistante sociale). Elle conclut d'ailleurs que c'est « surtout la CPE que j'ai confiance », confiance qui se traduit par une sollicitation plus aisée, plus régulière, davantage qu'avec son professeur principal, auquel elle « dit pas les choses ». Deux autres des élèves interrogées à Christine de Pisan se sont montrées moins prolixes, mais témoignant d'une perception positive de la CPE. Meriem, qui ne l'a rencontrée que pour cet entretien la trouve « gentille », tandis que Dounia, qui n'a « aucune idée » de la portée du travail de la CPE, qu'elle n'a rencontrée que dans ce cadre d'enquête également, la trouve « très gentille »

C) Les effets sociologiques de genre, de classe sociale et d'établissement sur le vécu de la transition école-collège chez les élèves

a) Analyses de l'effet de genre

Pour interroger l'effet de genre, j'ai effectué des tris croisés tous établissements confondus, puis j'ai fait un focus sur chaque établissement, pour observer d'éventuelles différences genrées par établissement, et ainsi éventuellement suggérer un effet établissement sur les différences genrées.

Si l'on comptabilise le nombre de filles et de garçons qui regrettent et ne regrettent pas le primaire, on observe une légère sur-représentation des filles, confirmant l'hypothèse selon laquelle les garçons regrettent moins le primaire que les filles, et ce peut-être car le collège serait un espace d'affirmation de leur masculinité au travers d'une transgression facilitée des règles. Les filles regrettent ainsi légèrement plus le primaire que les garçons, à hauteur de 15 points de plus, tous degrés de regrets confondus aux collèges de Maya Angelou et Christine de Pisan, hormis à Marie de France. Cependant, rappelons que l'échantillon de ce dernier collège est faible (22 élèves interrogés), donc moins représentatif que le collège de Christine de Pisan (61 élèves interrogés), et dans une moindre mesure que celui de Maya Angelou (30 élèves interrogés).

Répartition des élèves déclarant regretter le primaire selon leur sexe (anonymes évacués)

Regret du primaire selon le sexe	Nombre cité	Fréquence
garçons	24	42,1%
filles	33	57,89%
Total	57	100,00%

Clé de lecture : parmi les 57 élèves ayant déclaré regretter le primaire, anonymes évacués, et tous degrés de regret et collèges confondus, 57,89% sont des filles, et 42,1% des garçons, on peut donc conclure en une légère sur-représentation des filles regrettant le primaire, donc à un effet de genre.

Les garçons regrettent cependant plus le primaire que les filles si l'on observe les degrés de regret (un peu, assez ou beaucoup) : les filles regrettent plus que les garçons un peu le primaire, à hauteur de quasiment 10 points, les rares élèves qui regrettent assez le primaire sont uniquement des filles, soulignant un vécu nuancé chez les filles, les garçons sont en revanche plus nombreux que les filles à regretter beaucoup le primaire, à hauteur de 20 points, ce qui est notable.

Répartition des élèves déclarant regretter le primaire, selon le degré du regret et selon le sexe, les trois collèges confondus

Degré de regret selon le sexe	garçons	filles	Total
Un peu	45,24%	54,76%	100%
Assez	0%	100%	100%
beaucoup	60%	40%	100%

Clé de lecture : parmi les 42 élèves déclarant regretter un peu le primaire (anonymes évacués), tous collèges confondus, 45,24% sont des filles et 54,76% sont des garçons.

Si on observe globalement les chiffres, le regret de l'enseignant unique se retrouve quasiment autant chez les filles que chez les garçons (10 garçons et 13 filles, tous degrés de regret confondus). La situation est à peu près la même quant au regret de l'environnement : c'est un regret qui se retrouve aléatoirement chez les filles et les garçons (3 garçons et 4 filles). Le regret d'avoir été le « grand » concerne aussi bien les filles que les garçons, il n'y a là aussi aucune différence flagrante (9 garçons et 11 filles). Le regret du cercle amical, qui a été ajouté par un certain nombre d'élèves est a

contrario des autres regrets clairement sexué, puisque c'est un regret typiquement féminin (c'est un regret évoqué par 7 filles et 1 garçon seulement). Il est le plus important à Christine de Pisan, puisque c'est le cas de 4 filles, en outre il concerne 2 filles et 1 garçon à Maya Angelou, et deux filles à Marie de France.

Ce sont majoritairement des filles qui ont avancé d'autres regrets que proposés dans le sondage. C'est par exemple une fille qui a évoqué l'exigence scolaire moindre en primaire, une fille qui a mis en avant le regret de la continuité relationnelle que permettait l'organisation des classes en primaire, une fille aussi qui a énoncé souffrir de la difficulté avec la langue française ainsi que regretter les activités ludiques nombreuses mises en place en primaire (Maïssa), une fille qui regrette le primaire pour la convivialité, le respect des autres, que vient rompre au collège la domination sociale des « grands » (Maiana), mais c'est un garçon qui a évoqué une certaine stigmatisation dont il souffrait en primaire (donnant pour exemple une parole semble-il entendue d'un adulte : « voyou, bon à rien»). En ce sens, on peut relier le traitement discriminatoire, la « routine punitive », dont sont plus souvent victimes les garçons, avec la représentation d'une déviance masculine par rapport à la norme scolaire et au métier d'élève (Ayrat, 2011).

Concernant le sentiment de bien-être, tous collèges confondus, d'une part les garçons sont aussi nombreux que les filles à déclarer se sentir pas bien et pas bien du tout au collège. Les filles sont ensuite considérablement plus nombreuses à déclarer se sentir assez bien ou bien au collège : entre 38 et 39 % des garçons contre 61 à 62% des filles. En revanche, les garçons sont quasiment aussi nombreux que les filles à se sentir très bien au collège. Ainsi, si on peut constater un effet de genre dans le regret du primaire, on ne peut faire la même conclusion en ce qui concerne le degré de sentiment de bien-être sachant qu'aux deux extrêmes (pas bien du tout et très bien) : la proportion de filles et de garçons concernés est la même ou quasiment la même.

Répartition des élèves selon leur vécu au collège selon leur sexe, les trois collèges confondus, et tous degrés confondus

Sentiment de bien-être au collège selon le sexe	garçons	filles	Total
Pas bien du tout	50%	50%	100%
Pas bien	50%	50%	100%
Assez bien	38,46%	61,54%	100%
Bien	38,89%	61,11%	100%
Très bien	47,06%	52,94	100%

Clé de lecture : sur les trois collèges confondus, et tous degrés de regret confondus, les élèves déclarant ne pas se sentir bien au collège sont tout autant des filles que des garçons (anonymes évacués).

Avec de considérables disparités entre établissement, de si faibles écarts entre filles et garçons et de si petits chiffres, il est difficile de conclure en un quelconque effet établissement, sur le sentiment de bien-être chez les filles et les garçons.

b) Analyses de l'effet de l'origine sociale

48,4% des enfants ayant répondu conformément à la question, qui regrettent un peu le primaire, ont des parents de situation moyenne à moyenne supérieure (cadres, professions intermédiaires ou un des deux parents dans ce cas). Chez les élèves regrettant assez le primaire, c'est 25% des enfants qui ont des parents de CSP+ (ou catégories socio-professionnelles supérieures). Chez les élèves regrettant beaucoup le primaire, avoir des parents de CSP+ concerne seulement 16,67% d'entre eux. On peut donc avancer que les élèves issus d'origine sociale défavorisée regrettent davantage le primaire que les autres, et ce en lien avec leurs difficultés scolaires plus importantes, et leur représentation de l'enfance, comme temps préservé de la future dureté de leur quotidien, si l'on reprend l'analyse de R.Hoggart.

Sur les 31 élèves sur 43 regrettant un peu le primaire (l'échantillon le plus représentatif, par rapport aux élèves regrettant assez et beaucoup le primaire) et ayant conformément (ou quasiment) répondu à la question sur la profession de leurs parents, la majorité (53,85%) ont une mère employée, et une minorité ont une mère cadre et PIS (12,82%) de même qu'une mère inactive (12,82%).

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon la CSP de leur mère (réponses non conformes évacuées)

CSP de la mère des élèves regrettant le primaire	Nombre cité	Fréquence
Mère cadre et PIS	5	12,82%
Mère profession intermédiaire	7	17,95%
Mère employée	21	53,85%
Mère artisan , commerçante	1	2,56%
Mère ouvrière	0	0%
Mère inactive	5	12,82%
Total	39	100%

Clé de lecture : sur les trois collèges confondus, 53,85% des élèves, soit la majorité d'entre eux, regrettant un peu le primaire, ont une mère employée, et seulement 12,82% ont une mère cadre et PIS (profession intellectuelle supérieure).

Le degré de formalisation des catégories socio-professionnelles des parents en dit long aussi sur l'origine sociale de l'enfant. Ainsi, sur les 43 élèves déclarant regretter un peu le primaire : 31 ont pu donner des réponses relativement conformes, soit 72,09%, sur les 7 élèves regrettant assez le primaire, seuls 4 soit 57,14% d'entre eux ont pu donner des réponses relativement conformes, et enfin sur les 14 élèves regrettant beaucoup le primaire, seuls 6 soit 42,86% d'entre eux ont pu donner des réponses relativement conformes.

En comparant les catégories socio-professionnelles des parents d'élèves globales par établissement et celles des parents d'élèves regrettant le primaire, on constate paradoxalement dans deux des établissements (Maya Angelou et Christine de Pisan) une sur-représentation des élèves issus de classe sociale favorisée parmi les élèves déclarant regretter le primaire (de l'ordre même de deux fois plus que la population globale à Christine de Pisan, ce qui est notable).

Les cadres moyens, toujours des catégories favorisées, sont également sur-représentées parmi les élèves déclarant regretter le primaire, sauf à Maya Angelou (de l'ordre de quasiment deux fois plus à Christine de Pisan et de l'ordre de plus de trois fois plus à Marie de France).

Les employés , artisans, commerçants sont plus représentés parmi les élèves déclarant regretter le primaire à Christine de Pisan (ils sont plus de deux fois plus nombreux que dans la population globale) mais sont quasiment aussi nombreux à Maya Angelou que la population globale.

Contrairement à l'hypothèse selon laquelle les élèves de milieux défavorisés regrettent plus le primaire que les élèves de milieux plus favorisés, on constate en fait l'inverse. Cependant, nous disposons de trop peu de données (du fait du déficit de formalisation des élèves, et d'une forme d'auto-censure peut-être) pour établir une corrélation en infirmant catégoriquement cette hypothèse. De plus, les chiffres donnés par les CPE sur les CSP des élèves du collège sont à manier avec vigilance, car la typologie est subjective : qui sont les cadres moyens par exemple, dans le cadre de la typologie nationale développée par l'INSEE ?

Répartition des élèves du collège Christine de Pisan, selon la CSP de leurs parents

CSP des parents des élèves de Christine de Pisan	Fréquence
Cadres supérieurs et enseignants	13%
Cadres moyens	6%
Employés, artisans, commerçants	20%
Ouvriers et inactifs	58%
Total	100%

Clé de lecture : au collège Christine de Pisan, 58% des élèves ont des parents ouvriers et inactifs, et 6% seulement ont des parents cadres moyens.

Répartition des élèves de Christine de Pisan déclarant regretter le primaire, selon la CSP de leur mère (réponses non conformes évacuées)

CSP de la mère des élèves regrettant le primaire à Christine de Pisan	Nombre cité	Fréquence
Cadres supérieurs et enseignants	5	27,78%
Cadres moyens	2	11,11%
Employés, artisans, commerçants	9	50%
Ouvriers et inactifs	2	11,11%
Total	18	100%

Clé de lecture : au collège Christine de Pisan, 11,11% des élèves regrettant le primaire ont une mère ouvrière ou inactive, et 50% ont une mère employée, artisan ou commerçante.

Répartition des élèves du collège Marie de France, selon la CSP de leurs parents

CSP des parents des élèves de Marie de France	Fréquence
CSP très favorisées	6,9%
CPS favorisées	23,2%
CSP défavorisées et très défavorisées	70%
Total	100%

Clé de lecture : au collège Marie de France, 70% des élèves ont des parents de CSP défavorisée à très défavorisée.

Répartition des élèves du collège Marie de France déclarant regretter le primaire, selon la CSP de leurs parents

CSP des parents d'élèves de Marie de France regrettant le primaire	Nombre cité	Fréquence
CSP très favorisées	0	0%
CPS favorisées	7	77,78%
CSP défavorisées et très défavorisées	2	22,22%
Total	9	100%

Clé de lecture : au collège Marie de France, 77,78% des élèves regrettant le primaire ont une mère de CSP favorisée, et 22,22% ont une mère de CSP défavorisée à très défavorisée.

Répartition des élèves du collège Maya Angelou, selon la CSP de leurs parents

CSP des parents des élèves de Maya Angelou	Fréquence
Cadres supérieurs	24%
Cadres moyens	15,7%
Employés, artisans, commerçants	13%
Ouvriers et inactifs	43,7%
Total	100%

Clé de lecture : au collège Maya Angelou, 43,7% des élèves ont des parents ouvriers et inactifs.

Répartition des élèves du collège Maya Angelou déclarant regretter le primaire selon la CSP de leurs parents

CSP des parents d'élèves de Marie de France regrettant le primaire	Nombre cité	Fréquence
Cadres supérieurs	4	33,33%
Cadres moyens	0	0%
Employés, artisans, commerçants	5	41,67%
Ouvriers et inactifs	3	25 %
Total	12	100%

Clé de lecture : au collège Maya Angelou, 41,67% des élèves regrettant le primaire ont une mère employée, artisan ou commerçante, et 25% ont une mère ouvrière ou inactive (inactive en l'occurrence).

II) Le rôle du CPE dans la facilitation de la transition école-collège : un enjeu plus ou moins investi selon les habitus professionnels

Alors que la facilitation de la transition entre les cycles et les degrés d'enseignement fait désormais partie des compétences que le CPE doit développer¹⁴, la liaison école-collège se situe essentiellement sur le registre pédagogique, et ce en raison de la rupture pédagogique forte à l'entrée en 6^e. Le CPE est peu présent dans l'instance créée en 2013 qu'est le Conseil école-collège, dans le but de préparer le programme d'actions pédagogiques de liaison école-collège. Il arrive rarement aux CPE de coopérer avec des professeurs sur des projets pédagogiques, alors que le CPE a une place officielle dans la pédagogie¹⁵. C'est un enjeu suffisamment travaillé selon les CPE interrogées, et certaines ont pu soulever d'autres problématiques intriquées voire antérieures (coéducation, mixité sociale). A côté de ces actions pédagogiques qui constituent aussi pour deux CPE des prétextes pour dédramatiser le collège, perdurent des dispositifs d'accueil, et de découverte du collège qui visent à mieux baliser la transition expérientielle. Le suivi plus fin des élèves de 6^e,

14 Compétence : « contribuer à faciliter la continuité des parcours des élèves et à la prise en compte des transitions d'un cycle à l'autre » intégrée dans la compétence généraliste C8 : « Travailler dans une équipe pédagogique » du Référentiel de compétences du CPE élaboré en 2013.

15 Circulaire de missions, et référentiel de compétences, mais aussi des dispositifs qui impliquent les CPE, tels que les EPI (les enseignements pratiques interdisciplinaires) l'EMC (l'enseignement moral et civique), et les CPS (les compétences psychosociales)

grâce aux commissions d'harmonisation en amont et à l'accompagnement éducatif et pédagogique in situ par le professeur principal et les AED, permettent d'éviter, du moins de réduire les risques psycho-sociaux de la rupture école-collège. Accompagner les élèves dans la construction de leur estime, de leur conscience des autres, de leur gestion des émotions, en élaborant des séances sur les CPS est un levier innovant et efficace, qui s'étend.

Chacune des CPE a des valeurs cardinales, un vécu différent de sa fonction mais entre CPE d'établissements au recrutement social défavorisé, au climat parfois dégradé, les objectifs de travail restent irrémédiablement quasiment les mêmes. Si le Chef d'Etablissement les laisse autonomes, et que la relation de confiance est de mise pour chacune, la « division du travail éducatif » encore très prégnante peut contribuer à cliver la sphère enseignante et la vie scolaire, ce qui explique la faible place du CPE dans la liaison pédagogique. Cette « division du travail éducatif » (Tardif et Levasseur, 2010) traduit la scission entre le travail cognitif que les enseignants se réservent, et le travail comportemental qui reste l'apanage des personnels non-enseignants comme les CPE. Cette division induit un conflit de valeurs avec l'écoute, le lien d'un côté et la recherche de performance scolaire de l'autre. Dans certains contextes, les auteurs parlent de « rapiéçage du lien scolaire en périphérie » comme un « service des urgences », or c'est ce que l'on peut constater dans une certaine mesure dans deux des contextes scolaires étudiés ici (Marcelle Tinayre et Maya Angelou), Lucie évoquant être « trop souvent pompier » dans son collège. Malgré la « métamorphose professionnelle » du CPE, opérée selon J-P. Obin, les CPE se voient encore traiter le « sale boulot » (selon l'expression du sociologue du travail E.Hughes) et risquent encore la « dérive sécuritaire ». Cette division accentue le phénomène d'école à deux vitesses avec la scission entre trois réseaux : bon public, privé, ou public en difficulté.

A) La liaison pédagogique, la plus travaillée, et le rôle minime qu'occupe le CPE dans cette liaison

a) L'enjeu de la transition école-collège dans les établissements et les Conseils école-collège : une prédominance du pédagogique

Globalement, sur les quatre établissements, la transition école-collège est un enjeu suffisamment travaillé selon les CPE, sur lequel s'impliquent les enseignants et le Chef d'Etablissement.

A Marie de France, la CPE parle de « professeurs principaux de 6è très impliqués dans la transition école-collège », qui participent d'une part au Conseil école-collège et présentent pour certains le collège dans les écoles primaires du secteur. La Principale est également présentée comme « très

impliquée » sur la transition école-collège, puisqu'elle « pilote le projet » et se montre « ultra-présente » car accueillant les CM2 lorsqu'ils viennent au collège au 3^e trimestre en lien avec les professeurs des écoles de CM2 et les Directeurs d'écoles de secteur, et participant à tous les Conseils école-collège.

A Maya Angelou, des actions pédagogiques dans le cadre de la liaison école-collège ont certes été par le passé mises en place¹⁶, mais le discours de la CPE a été quelque peu différent, du fait du renouvellement du Chef d'Etablissement et d'une partie importante de l'équipe pédagogique. Si, de ce fait, rien dans l'immédiat n'a été enclenché sur la transition école-collège, « le temps que tout se mette en place » dit-elle (sous-entendu que chaque acteur s'approprie ce nouvel environnement de travail), « c'est dans les tuyaux », qui est en phase de discussion (en réunion et en conseils pédagogique). Cependant, ce sont un certain nombre d'enseignants contractuels qui remplacent les sortants, ils ne pourront donc se poser la question de la liaison école-collège, ignorant pour combien de temps ils exerceront ici. Annouck déclare avoir toujours exprimé vouloir s'insérer sur le travail de la liaison école-collège, « mais l'inspectrice qui est venue était pas forcément satisfaisante, elle connaissait pas du tout les trucs ». Elle associe cette certaine forme d'incompétence à la réorganisation du corps des Inspecteurs, et ce « par rapport aux nouvelles données, le cycle confondu entre CM2 et 6^e notamment ». Auparavant, les Inspecteurs étaient « à fond », dit-elle, ils « convoquaient les instits, ils essayaient d'appliquer la transition école-collège », alors que ces derniers ne se rendaient pas aux réunions sur la liaison car ils n'étaient pas rémunérés. Si le nouveau Principal diffère beaucoup de son prédécesseur selon la CPE, en termes d'approche de terrain et de forme d'autorité, ils se situent sur la même ligne directrice sur la liaison école-collège, nous le développerons par la suite. Ils favorisent en effet tous les rapprochements qu'il peut y avoir entre le primaire (CM2 mais aussi CM1) et le collège, d'autant plus que cela fait un certain nombre d'années que la menace d'une perte de classes gronde. Or, c'est désormais le cas, la perte de classes est régulière, et constitue un enjeu pour le Principal, que la CPE intrique à la liaison école-collège. La priorité va être mise sur les 6^e, comme c'est souvent le cas, explique la CPE, l'objectif étant d'accueillir le mieux possible des élèves du primaire. L'enjeu est suffisamment travaillé pour elle au collège, peut-être davantage que dans d'autres collèges, car celui-ci scolarise des élèves de milieux extrêmement hétérogènes. Du côté du premier degré, si des collègues professeurs des écoles envisagent de monter des séances au collège, comme le fait de permettre à des écoliers d'assister à des cours au collège, le Principal sera d'accord, affirme-t-elle, et il facilitera la démarche. Pour autant, elle considère qu'il y « aurait possibilité de faire 40 000 trucs en plus, avec un peu de bonne

16 Conclusion qu'on peut néanmoins nuancer par un autre de ses propos à savoir que « les collègues d'avant n'étaient pas plus sur la transition école-collège que cela, car ils étaient sur le combat avec le Chef d'Etablissement ».

volonté ». Or, comme pour d'autres domaines à investir par l'Education Nationale, la liaison reste un « écueil » pour Annouck, et ce dans tous les établissements selon elle, du fait de l'organisation même du système. En effet, en l'absence de changement de statut et d'heures de services obligatoires des enseignants, du primaire comme du secondaire, le travail collectif ne pourra se faire. Elle évoque ainsi des « professeurs des écoles du secteur très revendicatifs sur leurs conditions de travail, donc les réunions du soir, il faut qu'elles soient rémunérées ». Elle s'exprime alors avec une certaine colère : « c'est aussi des histoires d'argent qui sont dégueulasses », assurant que peu de ces professeurs s'investissent personnellement. La question ne se pose pas pour un CPE, déclare-t-elle. C'est une question d'heures de service certes, car le CPE a un service de 36h, contre 18h pour les enseignants, mais aussi une question de posture, que j'ai pu entendre en filigrane dans le discours d'Annouck. Il est intéressant de noter que si Annouck a exprimé son intérêt pour le sujet, notamment en relation avec le contexte socialement mixte du collège¹⁷, et que « ça reste quelque chose à travailler », et qu'elle se sent « tout à fait prête à s'investir là-dedans », la problématique se situe ailleurs, en amont : sur la communication avec les familles, enjeu complexe dans ce collège et plus généralement. Ce renversement d'optique qu'a opéré Annouck a ainsi élargi le débat. Ses propos sont très forts de sens : « parce que y a la version école-collège de, entre savants j'ai envie d'dire et entre profs, instits, CPE, directeurs d'école, tout ça... mais j'pense aussi que y a un gros souci... (...) vis-à-vis du travail qu'on pourrait je pense faire mieux, avec les familles, en tout cas dans certains quartiers... et j'pense que là d'ssus y a une vraie déshérence et qu'c'est pas logique. » Lorsque j'évoque le terme de coéducation, elle exprime qu'avant même la coéducation, la communication avec les familles est défaillante : « c'est une vraie difficulté ici », un angle mort de l'Ecole en somme. Elle illustre cela : « la coéducation et simplement le fait de rendre des familles davantage joignable, ici y a des gosses où y a pas les parents, là on a eu une famille, une mère qui est v'nue sans rendez-vous euh... moi j'ai connu deux gamins d'la fratrie, euh... ça f'sait 4 ans qu'on essayait d'les joindre. Jamais. Jamais. Jamais. Et là elle est v'nue quoi ». Elle approfondit ainsi : « au-delà de la liaison école-collège, j'pense que y a aussi une relation de l'Ecole avec un grand E qui est pas du tout la même entre le primaire et le collège, et que c'est pas assez travaillé, j'pense que nous on d'vrait décentraliser¹⁸ (...) Ils l'ont tenté, faire la mallette des parents¹⁹ qui fait aussi

17 « Je vais pas dire que c'est un bon sujet mais c'est un sujet intéressant, j'vois très bien que y a des gosses ils sont pas bien du tout... des 6è, d'autant qu'ici, en général ça passe très vite hein, mais ici y a rencontre entre « petites têtes blondes et brunes », quand Mouloud dit à Jean-Arthur qu'il va lui casser la gueule... »

18 c'est-à-dire se déplacer pour communiquer, dans le quartier, le secteur associatif, comme cela se fait davantage dans les quartiers politiques de la ville, dans les contextes clairement défavorisés, dans lesquels la seule manière de rencontrer ces familles est de venir à elles.

19 La "mallette des parents" est destinée à améliorer le dialogue entre les parents d'élèves et l'École. Elle contient des outils que les équipes éducatives utilisent pour animer la discussion avec les familles lors d'ateliers-débats. Les mallettes des parents en CP et en classe de sixième sont généralisées pour être proposées aux équipes volontaires. Ce dispositif porte sur des moments clés du parcours scolaire des élèves : l'élève, en CP, apprend à lire et à écrire, et, en

partie de la relation : « grosso modo comment est-ce que je peux accompagner mon gosse qui rentre en 6è ? » avec des outils, mais c'était pas suffisant clairement dans ce collège-là », et ce contrairement aux collèges de centre-ville, qui « fonctionnent », de par les populations scolaires plus favorisées, note-t-elle. La grande difficulté institutionnelle, explique-t-elle, ce sont les « non-sens » que cette défaillance communicationnelle produit, non-sens d' « une institution qui tente de donner des infos aux familles qui perçoivent pas ». Elle s'interroge : « comment on fait e-lyco²⁰ avec des familles qui écrivent pas, qui parlent pas, qui lisent pas ? Malgré un outil plutôt pas mal, comment comprendre Pronote²¹ ? ». Ce déficit de communication avec les familles conduit à des malentendus scolaires qu'évoquent nombre de sociologues de l'école, qu'elle illustre bien : « il y a encore des parents qui disent qu'ils ont aidé à apprendre par cœur leur poésie à leur enfant ». L'école est confrontée à un phénomène urbain qui peine à se résorber : la crise de la ville comme espace de mixité sociale, avec l'existence d'archipels de quartiers générateurs de ségrégation spatiale et sociale. D'autre part, la baisse des horaires communs entre familles populaires et école, sous l'effet d'un éclatement des temps et un émiettement des rythmes de vie pose diverses questions : celle des rythmes familiaux et du soutien scolaire familial quand les parents partent tôt et rentrent tard, celle des horaires de réunion le soir à l'école également. Le Principal de Maya Angelou se déplace dans les écoles de secteur pour présenter parfois à deux parents le collège. Ainsi, Annouck conclut que l'enjeu de la communication avec les familles se situe certes « un peu au-delà de la transition, mais c'est lié, car la transition se fait pas qu'avec les professionnels, même si le rallye maths c'était super ». Le CPE peut être conçu comme un ciment de la communauté éducative, puisqu'il se trouve à l'interface des professeurs (du public) et des familles (du privé) (Pfander-Mény, 2007). On peut penser que le rôle que va être amené à jouer le CPE de plus en plus est celui du communicant, et ce notamment pour la transition école-collège.

Sandrine, à Christine de Pisan, a souligné la subtilité d'un collège REP pour la liaison école-collège. Le collège doit fonctionner avec cinq ou six écoles de secteur dont deux REP avec lesquelles il entretient des liens étroits du fait de temps de formation communs. Cependant, le collège a pris conscience de la tendance à privilégier ces deux écoles, donc les actions de réseau d'Education prioritaire au détriment des actions de liaison cycle 3 global. Le Principal a ainsi « redressé le tir » selon Sandrine. Celui-ci étant « à fond sur le développement de la mixité, c'est pour ça qu'il a été

sixième, passe d'un professeur des écoles, souvent unique intervenant, à un nombre plus conséquent d'enseignants.

20 E-lyco est un portail de services numériques permettant d'accéder au cahier de textes en ligne de son enfant pour mieux accompagner sa scolarité, prolonger et diversifier la relation élève-professeur via une plate-forme d'échanges, utiliser un forum pour travailler à distance avec ses camarades de classe.

21 Environnement de travail numérique complet, Pronote facilite la gestion des établissements en couvrant tous les champs de la vie scolaire et de la pédagogie. Les familles y ont accès pour suivre l'emploi-du-temps de leur enfant, ses absences et retards.

recruté », l'objectif est de faire le plus de ponts possibles avec le primaire, « parce qu'on veut récupérer des élèves du primaire, de plusieurs milieux », souhaitant éviter les stratégies de contournement de la carte scolaire. Dans un contexte de plus en plus marqué par une « préférence pour l'inégalité » avec une hausse des démarches individualistes de contournement scolaire (Dubet, 2014) ainsi que la « perte de considérations morales » (à savoir l'importance de la mixité sociale), cumulées à une « hausse des incertitudes » concernant le marché de l'emploi (Savidan, 2015), la mixité devient effectivement un enjeu de taille pour l'Ecole et la société plus globalement. Le Chef d'Etablissement a donc un rôle fort d'impulsion sur la transition école-collège, en lien avec la dimension bienveillante, valeur forte de l'établissement, qui transparaît dans le Projet d'Etablissement. La transition école-collège n'est donc pas travaillée pour sa propre fin mais comme moyen, dans un objectif stratégique de mixité sociale. Sandrine énonce : la poursuite de mixité sociale ne concerne pas que le recrutement, elle inclut aussi la conservation du groupe hétérogène d'élèves, or elle explique : « pour garder nos élèves il faut qu'ils soient bien donc de fait on travaille la transition même si on met pas le mot « transition école-collège » derrière ». Selon elle, l'enjeu est ainsi suffisamment travaillé, puisque, explique-t-elle, le projet de réseau propre à l'Education prioritaire les y oblige : « on travaille de la maternelle au collège, quoiqu'il arrive sur le réseau on est obligés de mettre en place une coopération avec le primaire et comme on sait que institutionnellement, on doit mettre en place des choses sur le réseau, donc un Chef d'Etablissement qui en aurait rien à faire de la transition , il a pas le choix ».

Lucie, CPE du collège Marcelle Tinayre, a également insisté sur l'impact de l'inscription en Education prioritaire sur la liaison école-collège, cependant, elle n'a pas remis en cause le travail plus approfondi avec les écoles du réseau d'Education prioritaire, contrairement à Sandrine. Cette liaison se traduit par différents temps : tout d'abord un temps institutionnel, celui du Conseil école-collège, lieu de construction du projet de réseau mais aussi de définition des actions pédagogiques communes aux CM2 et 6^e facilitant cette liaison. La liaison école-collège est également intriquée à l'enjeu de mixité sociale, à l'instar de Christine de Pisan. Or, a été constatée une fuite dans le privé dès le CM2, dans certaines écoles, les parents souhaitant s'assurer une place dans un collège privé en 6^e, où les places sont parfois chères. Ainsi, le collège voit désormais réellement l'intérêt de travailler la liaison avec non seulement les élèves de CM2 mais aussi avec les élèves de CM1. L'objectif est donc stratégique et communicationnel : « là pour le coup c'est vraiment de montrer aux familles que oui, aussi dans les classes de REP, on fait du travail intéressant. En termes de pédagogie innovante, etc... et qu'on travaille cette liaison pour, en fait l'idée c'est d'offrir envie aux enfants de v'nir hein. Parce que plus que les parents, qu'on a à convaincre c'est aussi les enfants, parce que un enfant qui dit à son parent : « moi j'veux aller dans tel collège », rarement le parent va

aller à l'encontre de ça. Alors que si l'enfant dit : « moi j'veux pas aller là », ou si l'parent dit : « j'veux pas qu'tu y ailles », et qu'l'enfant n'a pas d'avis particulièrement tranché euh, bon. C'est l'parent qui va décider quoi. » On entend dans ces propos l'importance de l'image que l'enfant se forge d'un collège, et peut-on y voir une illustration de cette conséquence de l'ère postmoderne qui fait désormais de l'enfant un « prescripteur d'achat » (Renault, 2002) ? Elle confirme cependant qu'en termes de liaison ? le travail est plus pédagogique qu'éducatif. Les actions menées dans l'optique d'une liaison facilitée sont multiples et existent depuis un certain temps. Ces actions tiennent à la motivation des enseignants, non au Chef d'Etablissement. Soulignons qu'il était professeur des écoles donc peut-être plus attentif du fait de sa formation à cet enjeu. Il aurait donné une impulsion, puis délégué la mission aux professeurs selon Lucie. Lucie n'a pas pu s'exprimer sur l'engagement de la nouvelle Chef d'Etablissement sur la transition école-collège mais l'on peut présager qu'elle se situera au moins sur la même ligne directrice de son prédécesseur, si ce n'est en s'y impliquant davantage, puisqu'elle est « très attentive au sentiment d'appartenance de nos élèves à leur établissement, au bien-être de nos élèves et en particulier à leur sentiment de sécurité ». Elle pourrait ainsi axer le travail de la liaison davantage sur la sphère expérientielle que pédagogique. Son expérience de CPE y est sûrement pour beaucoup. Elle a ainsi procédé à plusieurs enquêtes climat scolaire dans ses établissements d'exercice précédents. Lucie parle d'enseignants « complètement convaincus », tous sont engagés sur le projet, ayant conscience d'avoir un intérêt à travailler sur la liaison : « ça leur fait gagner du temps en fait, pour mieux comprendre les élèves et mieux les accompagner. » Elle considère donc que globalement, l'enjeu est « plutôt bien travaillé dans cet établissement » et qu'ils n'ont pas attendu la mise en place du Conseil école-collège pour travailler cette question-là », et ce du fait de l'inscription dans le réseau REP, en contraste avec d'autres établissements, plus isolés, qui ont « moins besoin », même si elle insiste sur le fait que la liaison école-collège répond à un besoin universel.

Les CPE participent faiblement à la liaison pédagogique dans son versant institutionnel, en témoigne leur absence au Conseil école-collège. Aucune interrogée ne participe aux Conseils école-collège. Axelle n'a ainsi jamais participé au Conseil école-collège, mais n'a pas demandé à en faire partie car ses semaines sont déjà bien chargées d'une part et ces Conseils étant axés sur la pédagogie, elle laisse entendre qu'elle ne s'y sentirait pas légitime. Lucie, sur le même registre, a déclaré faire le choix personnel de ne pas s'impliquer dans ce Conseil, malgré pourtant la sollicitation de collègues, non pas car elle n'y voit pas d'intérêt en tant que CPE, mais elle considère que cette liaison « doit se faire sur des questions pédagogiques ». De plus, la charge de travail qui lui incombe sans qu'elle ne s'implique sur le registre pédagogique, la contraint aussi à faire ce choix, même si elle n'exclut pas la possibilité de penser différemment dans deux ans par exemple.

b) Une diversité de projets pédagogiques assurant la liaison pédagogique

La liaison pédagogique, c'est avant tout pour les enseignants du primaire et du secondaire s'harmoniser sur les programmes, depuis la réforme du collège, établissant 4 cycles dont le cycle 3 se situe à cheval sur le primaire et le collège (du CM1 et CM2). A Marie de France, Axelle a ainsi évoqué l'harmonisation en français.

Les projets pédagogiques visant la liaison pédagogique sont multiples, touchant à toutes les disciplines. Les rallyes sont un exemple de projet pédagogique sous forme ludique et compétitive liant des CM2 et des 6^è, et sont assez répandus. Ils existaient à Maya Angelou encore l'an dernier, avant le profond renouvellement de l'équipe pédagogique.

A Christine de Pisan, les actions pédagogiques sont nombreuses et constituent le « prétexte » à la venue au collège de CM2 et à leur appropriation de l'environnement du collège. Sandrine explique : « il n'y a pas de liaison comme ça s'fait souvent avec une journée de visite au CLG, vie scolaire, etc... C'est vraiment au fil de l'année , ils mangent à la cantine ce jour-là , ils ont fait le rallye maths aussi par exemple. (...) Les élèves arrivants en 6^è, en tout cas Bergson et Jean Moulin (classés REP), le collège est pas nouveau pour eux, ils s'approprient très vite, ils font du « filé » ici, tout au long de l'année, on n'attend pas le CM2 en plus, car on fonctionne sur des cycles, donc des CM1 viennent parfois, les CP étaient même là ». En décembre a lieu une « journée de la coopération » entre les 6^è et des écoles de REP (du CP au CM2), les élèves du cycle 4 (de la 5^è à la 3^è) étant en déplacement pour d'autres activités, afin de faire du collège un lieu d'accueil apaisé des élèves de primaire.

A Marcelle Tinayre, se déroule depuis des années un tournoi ultimate commun aux CM2 et aux 6^è fin juin-début juillet, proche de la rentrée scolaire au collège donc. Est aussi organisé un rallye lecture entre 6^è et CM1 et CM2 de secteur, dans l'optique d'éviter la fuite vers le privé d'élèves dès la CM2, comme évoqué précédemment. Le fait que le collège dispose d'une salle de styledrum, qui permet dès le CE2 en REP d'y prendre des cours, dédramatise l'environnement du collège, tout en favorisant plus de mixité sociale dans le territoire.

L'initiation aux disciplines qu'offre le collège constitue aussi un pan de la liaison pédagogique. A Marie de France par exemple, une professeure d'allemand du collège intervient auprès des CM2 d'une école de secteur pour de l'initiation à la langue, et ce plusieurs fois par an, afin que les élèves en 6^è fassent un choix éclairé lors de la 6^è au cours de laquelle ils devront s'inscrire ou non en classe bilangue. A Christine de Pisan également, se déroulent un certain nombre d'interventions de professeurs du collège à destination des classes CM2 , qui viennent expérimenter des sciences ou de l'art-plastique.

La forme pédagogique peut aussi prendre une dimension différente pour les 6^è, comme c'est le cas à Christine de Pisan où les 6^è ont leur salle propre, comme en primaire. Ils ne sortent ainsi que pour de l'EIST, les arts (plastiques et musique) et bien-sûr l'EPS. Cette forme pédagogique facilitant la liaison avec le primaire s'inscrit dans le projet coopérant, les les 6^è étant des classes coopérantes, avec des plans de travail et des rôles attribués. Au-delà de l'objectif pédagogique, ce fonctionnement permet une meilleure appropriation de sa classe, et au sentiment d'appartenance, via des affichages personnalisés notamment. Comme l'exprime Sandrine : « en 6^è, ça a un côté hyper rassurant ». Puis en 5^è, les élèves sont « contents de changer de classe » une fois qu'ils « ont pris un peu d'autonomie ».

Soulignons que les CPE interrogées s'intègrent peu dans les projets pédagogiques, à quelques exceptions près. Ainsi à Christine de Pisan, Sandrine a un rôle organisationnel sur la « journée coopération », notamment pour l'accueil au self par l'équipe de vie scolaire. Elle a cependant eu un rôle de type pédagogique l'an dernier, en coordination avec la professeure-documentaliste, qui fait beaucoup d'éducation aux médias et à l'information. Elles avaient organisé une formation délégués commune aux délégués de CM2 et de 6^è sur l'éducation aux médias.

La CPE du collège Maya Angelou estime avoir également eu la chance de s'impliquer une année dans un projet pédagogique également avec la professeure-documentaliste, dans le cadre d'ateliers philosophiques, entre 6^è et CM2 d'une école cependant favorisée du secteur. Un atelier philo était réitéré sur ce qu'est l'entrée en 6^è, « est-ce qu'ils ont eu peur ? Est-ce que c'est grandir qui fait peur ? D'aller dans un collège qui est plus loin ? c'est quoi prendre des responsabilités ? d'aller tout seul à pied, des fois de finir tard le soir et de rentrer dans l'noir ? Etc... » Suite à cela, a été organisé un goûter et un chant collectifs. Les interconnaissances tissées prenaient ensuite la forme d'un système de tutorat à l'entrée en 6^è entre les anciens CM2 devenus 6^è et les 6^è devenus 5^è. L'organisation est cependant extrêmement chronophage et énergivore. Or le quotidien à Maya Angelou est « en général assez pêchu²² ». Néanmoins, la CPE est heureuse d'avoir participé à ce projet : « c'était un chouette moment car quand t'es CPE, ça fait rêver, t'approches un peu c'qui est pédagogique, mais sans donner des cours ». Le métier de CPE renferme en effet une double-dimension : « la tyrannie de l'urgence », couplée à une volonté de mener à bien des actions éducatives à long terme (Condette, 2013).

Si les projets pédagogiques assurant cette liaison sont par défaut menés par les enseignants, en REP, le pédagogique ne peut être dissocié de l'éducatif, de l'épanouissement de l'élève et de son inscription sociale. Le collège de Marie de France illustre cela par les bilans de mi-trimestre²³,

22 Elle dit ne pas avoir de « répit à Maya Angelou », ne parvenant pas à se rendre aux toilettes de la matinée. L'accroissement des cas de psychiatrie chez les élèves contribue à complexifier le quotidien.

23 à l'image du conseil de classe, mais incluant seulement les professeurs et la CPE si elle le peut.

organisés pour chaque classe au cours desquels les professeurs passent en revue les élèves qui sont en « grande difficulté scolaire », en reprenant ce qui a été fait en CM2 et suite à cela est proposé la mise en place soit d'un PRE²⁴ (projet de réussite éducative) : PRE, PPRE, ou encore aide à domicile, tutorat, aide aux devoirs. Pour rappel, l'aide aux devoirs préexistait au dispositif « devoirs faits », et fonctionne bien, avec des encadrants professeurs, pas seulement des AED. Ces élèves en difficulté sont repérés par toute l'équipe pédagogique mais aussi par la vie scolaire et l'équipe socio-éducative. L'intégration sociale est un facteur repéré par le CPE par exemple. Axelle a en effet expliqué : « en REP, le côté relationnel et l'épanouissement d'l'élève est aussi important que le côté pédagogique car un élève qui aura du mal à se lier avec ses camarades, va poser souci, même si ça va scolairement, c'est pas suffisant ».

B) Des dispositifs d'accueil des élèves impliquant aléatoirement le CPE

a) Les journées découverte

Les journées découverte sont devenues un classique de la transition école-collège, dans sa dimension expérientielle. A Marie de France, Axelle a ainsi affirmé que dans tous les collèges où elle est passée (depuis 2009 où elle travaille en collège), une journée d'accueil pour les CM2 a lieu, au cours de laquelle le CPE joue un rôle d'accompagnateur des élèves notamment cours des récrés et le midi. Celle-ci se déroule au 2^e trimestre à Marie de France, assez tôt donc selon Axelle, sur la matinée et le temps du midi « pour découvrir la cour, découvrir le self, pour dédramatiser, et c'est une journée qui plaît beaucoup aux élèves, ils sont vraiment contents d'être lâchés dans l'école où y a tous les grands ». Les élèves ont seulement « un p'tit peu peur » car le collège est relativement petit, donc ils repèrent rapidement les adultes, et elle n'a jamais vu d'élèves « en panique, en pleurs » par exemple. Elle porte un regard très positif sur le dispositif : « ça s'est très bien passé et c'était une journée que pour eux », les élèves étaient ainsi « vraiment en confiance ».

A Maya Angelou, les classes de CM2 viennent visiter le collège dans sa globalité, avec les espaces phares de la vie scolaire à savoir le hall, l'accueil, le CDI, le self (où ils déjeunent d'ailleurs), mais aussi l'administration. Le temps se finit par une note conviviale puisqu'un goûter est organisé. Ces

²⁴ créé en 2005 et placé sous l'égide du ministère délégué à la Ville via l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé), le PRE est un dispositif local ayant pour but la prise en charge individualisée à partir de 2 ans d'enfants en « fragilité » repérés la plupart du temps en milieu scolaire sur la base de critères multiples (état de santé physique, développement psychique et psychologique, contexte familial, facteurs socio-économiques et environnementaux). Il s'étend ainsi de l'école maternelle au collège, voire au-delà dans certains cas. Le dispositif repose sur l'idée d'une approche globale des difficultés rencontrées par les enfants ainsi qu'une double volonté de placer la famille au centre de l'action et amener les différents acteurs du champ éducatif à coopérer. Son fonctionnement varie en fonction des municipalités malgré des caractéristiques communes prédéfinies.

visites sont particulièrement constructives car les CM2 ont pour mission de préparer en amont des questions sur le collège, et lorsqu'ils arrivent au collège, une forme de tutorat par binômes aléatoires (un CM2 est tutoré par un 6è) est instaurée, et les 6è répondent à leurs questions. Les CM2 sont à cette occasion briefés sur toutes les questions pratiques du collège : l'usage du cahier de correspondance, la réaction à avoir lorsqu'un professeur est absent, que faire lorsque la sonnerie retentit, comment se repérer dans le collège, d'autant qu'il y a ici la difficulté des demi-paliers, donc elle introduit des pièges dans les jeux de mise en situation, pour les entraîner. Pour certains jeunes, notamment ceux issus de quartiers défavorisés comme la Bottière, c'est « compliqué », admet-elle. La visite guidée se fait ensuite par demi-groupes mixtes (CM2 et 6è) au cours de laquelle les 6è sont responsabilisés pour accompagner les CM2. Depuis son arrêt maladie, en février 2015, elle n'a donc pu participer à ce dispositif, et a en plus laissé entendre qu'elle ne peut pas compter sur les AED pour organiser ce travail, du fait d'une équipe peu efficace cette année.

b)La rentrée décalée

La rentrée décalée des 6è se démocratise également, et constitue une réelle approche dédramatisante du collège.

A Marie de France, le choix de faire une rentrée en décalé pour les 6è, une « rentrée toute en douceur » comme Axelle l'exprime, est nouveau et c'est « positif » selon elle. Cela leur permet de relativiser les peurs qu'ils peuvent avoir, comme la multiplicité des professeurs et le degré de l'impersonnel qui augmente alors, ou encore les lères retenues. Les 6è passent la matinée avec leur professeur principal, visitent le collège, découvrent leur emploi-du-temps, et peuvent poser des questions, reçoivent leurs manuels scolaires, déjeunent au self pour les demi-pensionnaires, et l'après-midi est organisé un jeu de rôle sportif dans la classe par le professeur principal et le professeur d'EPS : faire un sac avec les bonnes matières dans un temps chronométré avec le professeur principal et le professeur d'EPS de la classe. La CPE passe dans chaque classe présenter le service vie scolaire, le règlement intérieur, et donne des informations tout en répondant aux questions des élèves sur du « pratico-pratique », tel que les modalités d'entrées et sorties du collège, comment faire sans carnet, etc...

A Christine de Pisan, c'est au moment de cette rentrée décalée également qu'une visite guidée (rencontre de la professeure-documentaliste, l'assistante sociale, la CPE) est effectuée et que la CPE prend le temps de leur expliquer le fonctionnement de la vie scolaire. Elle s'interroge néanmoins sur la pertinence de cette présentation sur ce temps, alors que les élèves sont « tellement farcis d'informations, qu'ils ont retenu qu'un quart des informations ». Elle envisage donc de faire la

proposition de décaler cette visite à 2 à 3 jours après leur rentrée. En effet, les élèves interrogés sont peu à avoir évoqué la visite des bureaux, notamment celui du CPE, lors de cette journée bien chargée.

c)Présentation du collège aux familles et aux élèves au sein des écoles primaires

Dans deux des établissements observés, le Chef d'Etablissement se déplace dans les écoles de secteur pour présenter le collège, aussi bien aux élèves qu'aux parents.

A Marie de France, le Chef d'Etablissement et l'Adjoint interviennent au mois de décembre dans toutes les écoles primaires du secteur un soir, pour faire une information aux familles, sur ce collège. L'objectif est double : présenter le collège aux familles et répondre à leurs questions, liées ou non à d'éventuelles inquiétudes. Les parents aussi peuvent vivre la transition plus ou moins difficilement. Et derrière cette communication, se profile aussi l'enjeu sous-jacent de la transition école-collège : la mixité sociale, qu'il s'agit de rechercher, sinon de préserver. Certains professeurs présentent aussi à cette occasion le collège, en des termes plus pédagogiques.

En outre, à Maya Angelou, l'ancien Principal se déplaçait systématiquement au sein des écoles pour présenter le collège aux futurs élèves de 6^e, ce que le nouveau Principal fait également. Comme à Marie de France, l'enjeu est aussi de communiquer à destination des familles, donc les Directeurs d'école prévenaient les familles de cette visite. Cependant, très peu de familles sont malheureusement présentes, parfois deux, comme l'exprime Annouck. Il lui est arrivé en tant que CPE quelques années, toujours en poste dans ce collège, de se déplacer avec un AED dans des écoles classées REP de secteur (Urbain le Verrier et la Bottière). L'objectif était de rencontrer des classes de CM2, parfois même des CM1, que la liaison école-collège inclut progressivement, afin de préparer avec eux des questions aux 6^e, en vue de la journée découverte au collège.

d)Les portes ouvertes

Les portes ouvertes sont un temps désormais incontournable d'amorce de transition école-collège. A Marie de France, face à l'enjeu des fuites dans le privé (et des inscriptions précoces dans le privé donc), les familles sont invitées à se rendre aux portes ouvertes du collège en janvier un samedi matin. C'est également l'enjeu de mon collège rural d'affectation, qui organise depuis cette année également ses portes ouvertes mi-décembre, dans cet objectif de lutte contre le contournement de la carte scolaire. A Maya Angelou, « la journée portes ouvertes se fait bien » selon la CPE, et la Direction sollicite l'implication des personnels. Si en tant que CPE, elle propose de faire un travail

avec les CM2 présenté aux portes ouvertes, l'ancien Chef d'Etablissement comme le nouveau, adhérera, elle en est persuadée.

C)La transition école-collège au travers d'un suivi plus fin des élèves

a)En amont du passage en 6è : la commission d'harmonisation

En amont de la transition école-collège, un temps de concertation est organisé entre professeurs du 1er et du 2nd degré pour évoquer les cas d'élèves sur lesquels porter une vigilance : elle porte souvent le nom de commission d'harmonisation. Axelle les assimile à des cellules de veille²⁵ dans leur forme. A Marie de France, elles ont lieu en fin d'année. Si elle n'y participe pas depuis qu'elle est à Marie de France, elle a cependant les copies des notes prises par ses collègues enseignants, afin de disposer de l'ensemble des informations utiles à son suivi d'élèves. A Marcelle Tinayre, la réunion d'harmonisation, que Lucie définit par « un temps d'échange d'informations, sur les élèves, sur leur niveau scolaire, et sur toutes les questions éducatives, sociales, délicates », se déroule au mois de juin. « Sans rentrer dans les détails » explique-elle, les professeurs du 1er degré attirent l'attention des acteurs du 2nd degré sur tel ou tel élève, pour y être davantage vigilants. C'est aussi le moment de la transmission des PPRE passerelles²⁶, qui permettent de « faire un focus sur tel ou tel élève (...) et de savoir quelles priorités de travail donner à cet élève-là. » Les PPRE passerelles sont pratiqués sur le niveau 6è, elle en dénombre une vingtaine environ, pour les cas les plus « délicats ». La CPE n'a pas de rôle sur ces PPRE passerelles, car selon Lucie, dans ce collège, l'enjeu est de faire vivre une véritable « responsabilité éducative partagée (...) Et pas sur une responsabilité éducative propre au CPE », et ce bien que c'est ce que l'on attend de nous, comme elle l'exprime. Pour autant, énonce-t-elle : « la question éducative elle se traite vraiment au quotidien et dans toutes les interactions avec les élèves ». Ainsi, elle a connaissance de l'ensemble des cas délicats, de même que l'infirmière et l'assistante sociale. Toutes les trois sont à égalité d'informations pour les élèves de 6è lorsqu'ils arrivent dans l'établissement. La transmission des

25 La cellule de veille est un dispositif interne mis en place sous la responsabilité et l'impulsion du Chef d'Etablissement. La cellule de veille vise à repérer les risques de rupture scolaire, à analyser collectivement les problématiques des élèves, à émettre des propositions d'actions dans les champs pédagogique, éducatif, social, médical, voire d'orientation et d'insertion.

26 Les PPRE passerelles sont des PPRE destinés à des élèves de primaire n'ayant pas validé l'ensemble des compétences, ou dits à « besoins éducatifs particuliers ». Ce document formalise pour les personnels sur une période donnée des constats, une liste de compétences à développer, donc des objectifs d'apprentissage, des préconisations (d'outils spécialisés, de pratiques pédagogiques en classe) et une partie bilan.

informations ne se fait qu'aux professeurs principaux concernés, pour un souci de confidentialité, de discrétion voire de secret professionnel, auquel est tenu tout fonctionnaire. Les classes étant plus ou moins finalisées au moment de cette réunion, les enseignants entendent un grand nombre d'informations, alors qu'ils n'auront pas forcément dans leurs classes tel ou tel élève, donc il s'agit d'être très vigilants quant à la transmission des informations qui n'ont pas à être partagées par tous, explique Lucie. Il est intéressant de noter que l'entrée de la CPE dans cette réunion est récente, à son arrivée il y a cinq ans dans le collège, ce n'était pas le cas, de même que pour l'équipe médico-sociale. Or cela leur paraissait inconcevable de ne pas participer à cette réunion, leur participation ayant pour objectif d'éviter un partage d'informations uniquement pédagogiques. Les situations sociales et familiales parfois « extrêmement précaires et compliquées » qu'engendre l'inscription en REP, doivent être connues des personnels non-enseignants, pour élargir le regard sur les élèves, « mieux comprendre leur situation et donc mieux les accompagner, être plus efficaces en termes de suivi ». On peut relier ces éléments à la vocation sociale de ces établissements, qui nécessite une coordination des activités éducatives à l'intérieur de ces établissements pour augmenter leur efficacité auprès des élèves rétifs. Cette collaboration est favorable au développement de ces personnels dont certains (assistante sociale, conseillère-d'orientation psychologue) ont longtemps pratiqué les concertations à l'extérieur de ces établissements (Van Zanten, 2001). Ainsi, selon l'auteure, les contraintes spécifiques à la socialisation des élèves de ces établissements permettent aux catégories de personnels non-enseignants, CPE compris, de renégocier leur place (dans une dynamique interactionniste, si l'on reprend E.Goffman) à côté des profs, notamment par la distillation dosée d'informations qu'ils possèdent déjà, via des contacts individualisés plus nombreux avec les élèves et familles. Ces informations constituent une « source de pouvoir », conclut l'auteure, dès lors que l'activité de transmission de connaissances est étroitement subordonnée à la prise en compte des difficultés extrascolaires des adolescents.

b) Les Assistants d'Education référents ou tuteurs

La mise en place d' « AED référents » ou « AED tuteurs » se démocratise et participe de ce qu'appelle Lucie « la responsabilité éducative partagée » entre personnels d'éducation et pédagogues. A la Marie de France, les AED sont référents des classes qu'ils dirigent en études encadrées. Ils repèrent certains élèves dont ils parlent à la CPE voire à l'équipe médico-sociale par la suite. Cela permet « d'avoir un œil sur les élèves qui vont pas trop s'intégrer, qui ont pas l'air épanouis, se perdent dans les couloirs » et « permet un bon suivi » dit-elle. De son côté, lorsqu'elle

dispose d'informations sur les élèves, elle fait une « communication par mail groupée », à tous les personnels concernés. Elle conclut alors : « en tant que CPE on passe un temps fou à communiquer, à rebalancer des infos, et en même temps on n'a pas l'choix. Mais c'est intéressant en même temps ». A Christine de Pisan, la logique de recrutement qu'a choisi Sandrine est très intéressante pour le suivi éducatif et pédagogique dont sont missionnés les AED. Recevant un grand nombre de Curriculums Vitae (jusqu'à 300), elle a le privilège de pouvoir sélectionner spécialement des personnes préparant des concours de l'Education Nationale. Ainsi, elle dégage 1h à 2h de leur temps de service à deux AED préparant le concours de professeur des écoles pour accompagner les 6è qui vont soit en Accompagnement Personnalisé, soit en « éducation à la coopération ». Cela leur permet de se former tout en apportant une plus-value au service vie scolaire. L'avantage de ce choix de ressources humaines est que ces AED sont « hyper investis sur tout » explique Sandrine, « ils se bagarrent pour faire de l'aide aux devoirs » assure-t-elle d'ailleurs. A Marcelle Tinayre également, des AED sont référents, uniquement pour les élèves de 6è, consistant en un accompagnement sur les deux journées d'accueil des 6è : la rentrée décalée et leur première journée en présence des élèves des autres niveaux, du cycle 4. Donc sur toute la 1ère journée, l'AED reste avec sa classe de 6è de référence, avec le professeur principal, afin de faire réellement connaissance avec les élèves de la classe, autour de jeux de connaissance interpersonnelle, de jeux de cohésion. L'objectif sous-jacent est que l'élève ait un adulte que l'on peut qualifier de « proche (...) qu'il peut rencontrer au quotidien (...) sur les temps interclasses, et sur les temps de classe (...) un adulte qu'il aura repéré et identifié comme adulte de confiance ». Le tutoiement des AED par les élèves participe selon Lucie de cette proximité et relation de confiance rapidement établie. Elle sollicite également les AED (en leur permettant de récupérer leurs heures) pour qu'ils soient présents aux conseils de classe de leur classe de référence, « parce qu'ils ont une vision des élèves qui n'est pas celle des enseignants » et car elle ne peut être présente à tous ces conseils. Cependant, même quand elle y est présente, l'AED peut être présent, et ce : « parce qu'ils ont aussi des choses à dire, auxquelles moi j'avais pas penser (...) Normalement toutes les informations dont ils disposent, j'dois les avoir hein ! Mais... sait-on jamais ». Ils sont en effet tout de même davantage présents sur le terrain, elle le confirme.

c) Un choix étudié des professeurs principaux

Enfin, le suivi plus fin des 6è se cristallise par un choix réfléchi des professeurs principaux. Lucie a pu en témoigner à Ernest Renan : « les profs principaux de 6è, bon, ça tourne un p'tit peu mais pas beaucoup ». Lorsque je l'interroge sur la nature de ce choix, elle répond en effet que ce sont des professeurs repérés comme « très aidants, très accompagnants, et très accueillants », avec « un

versant un p'tit peu maternant pour nos élèves de 6è qui ont aussi encore besoin de ça ». Les professeurs principaux, notamment de 6è, sont en outre particulièrement sensibilisés à la question du harcèlement, dont ils ont mesuré la gravité du phénomène. Ils l'abordent ainsi selon Lucie systématiquement avec leurs élèves de 6è, illustrant là aussi la « responsabilité éducative partagée », la sensibilisation au harcèlement étant bien souvent cantonné au CPE ou d'autres acteurs non-enseignants.

D)Le développement des compétences psychosociales, un levier pour renforcer les ressources internes chez les élèves, à l'occasion de la transition école-collège

Le développement des compétences psychosociales²⁷ (CPS) en 6è, qui sont développées déjà en amont, dès la maternelle, s'étend, et peut contribuer à réduire la rupture expérientielle entre le primaire et le collège. L'objectif est de mieux armer les élèves pour affronter la difficulté qu'implique toute rupture. A Marie de France, les 6è bénéficient de six séances tirées du Cartable des CPS de l'IREPS (Instance Régionale d'Education et de Promotion de la Santé) depuis l'an dernier, suite à une formation d'une durée de trois ans des adultes référents (par une intervenante de l'IREPS de Nantes) dont la CPE fait partie. Ces adultes référents co-animent des séances, généralement à trois (CPE, professeur principal et infirmière ou AED). La séance n°1, qui vise à « apprendre à se connaître, se regrouper selon l'école d'origine, les affinités », fonctionne très bien selon Axelle. Ces séances se déroulent dans chaque classe et sont inscrites dans l'emploi-du-temps des élèves, sur l'heure de vie de classe, toutes les deux semaines souvent, ou une fois par mois. Elles sont orales, prennent la forme d'ateliers, sont très interactives, et très ritualisées avec « une météo des humeurs », des jeux de rôle, « des regroupements selon différents items, pour que les élèves arrivent à prendre conscience de leurs émotions et bien les gérer, pour apprendre à bien vivre ensemble ». Selon Axelle, ces séances peuvent s'inclure dans la transition école-collège dans le sens où elles apprennent aux élèves à « maîtriser les émotions ». L'intérêt de commencer avec les 6è est par ailleurs de poursuivre sur chaque niveau, puisque cette année les 5è (anciens 6è qui ont commencé les séances) suivent ainsi ces séances, l'an prochain, ce sera les 4è, et ensuite les 3è. « C'est super intéressant, même si c'est très chronophage, mais c'est bien, c'est de la prévention des conflits» conclut Axelle.

A Christine de Pisan, un médiateur (poste préfecture), dont le rôle est de faire de la médiation en cas

27 Selon l'OMS : « Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. »

de conflits entre élèves, intervient aussi dans cette logique de développement des CPS, en apprenant aux élèves à communiquer clairement, de manière non-violente. Une des élèves interrogés, Anass, a ainsi évoqué son souvenir de la formation qu'il avait dispensé sur le « message clair ».

Sur ce même registre, à Marcelle Tinayre, Lucie essaye d'assister en particulier aux heures de vie de classe de 6è, et ce plusieurs fois dans l'année, pour intervenir notamment sur toutes les problématiques de harcèlement, autour de la prévention de la violence. L'objectif est d'aider les élèves à parvenir à distinguer le jeu d'une vraie violence. Elle exprime d'ailleurs adorer échanger avec les élèves en grand groupe « parce que, quand on est CPE c'est pas quelque chose qu'on a l'occasion de beaucoup faire (...) en tout cas au quotidien c'est pas c'qu'on fait. (...) Donc (...) j'trouve ça toujours très intéressant ». Elle estime que les 6è sont spontanés dans l'ensemble dans leur prise de parole, sur ces temps de vie de classe, et considère essentiel de préserver et d'entretenir cette dynamique interactive. Elle admet que « malheureusement on est encore trop souvent sur des interventions une fois qu'on a détecté » la violence.

E)La pratique du CPE sur la transition école-collège : entre identité professionnelle et enjeux de territoire

a)Identité et éthique professionnelles des CPE

1)La conception des CPE de leur activité au quotidien

Les CPE interrogés, et par extension les CPE globalement, ont en commun de concevoir leur métier dans l'objectif de contribuer à l'épanouissement des élèves, notion d'épanouissement qui apparaît depuis 1982 dans leur circulaire de missions. Or l'épanouissement des élèves peut être compromis comme nous l'avons vu à l'entrée en 6è, aussi bien de par la rupture pédagogique (qui peut angoisser voire donner aux élèves le sentiment de ne pas être à la hauteur) que par la rupture expérientielle (angoissante par la perte de repères environnementaux, relationnels et organisationnels). Nous verrons comment les CPE se mettent au service d'une transition réussie, dans cette optique d'épanouissement personnel.

Cependant, chacune des CPE envisage son métier différemment, autrement dit l'objectif commun d'épanouissement des élèves peut se retranscrire dans diverses actions, elles-mêmes inhérentes à différentes éthiques professionnelles. A Marie de France, l'épanouissement des élèves passe selon Axelle par la sécurité et le rappel de la règle, posture qui peut être illustrée par la maxime de H.

Lacordaire : « entre le fort et le faible (...) c'est la liberté qui opprime et la loi qui affranchit ». Le cadre, et de manière sous-jacente le sentiment de justice, est en effet pour Axelle un besoin, cela rassure les élèves, dans un univers scolaire qui peut les angoisser, du fait des sociabilités adolescentes (des 4^è et 3^è) phagocytant leur préadolescence, ou des incivilités, des violences voire du harcèlement dont ils sont témoins ou victimes. Ce cadre qu'elle incarne en tant que CPE, même s'il doit être partagé par l'ensemble des acteurs scolaires, lui permet d'être « le garant des conditions de travail optimales », son objectif de travail ultime. Ses valeurs dominantes que sont le respect et le vivre-ensemble s'intriquent très logiquement dans la dynamique qu'elle instaure au collège à son échelle.

A Christine de Pisan, le travail sur le bien-être et le suivi des élèves est la raison de travailler de Sandrine, mais est aussi partagée par ses collègues, puisqu'on peut parler de « responsabilité éducative partagée » dans ce collège, selon les mots de Lucie. L'épanouissement des élèves est poursuivi par l'ensemble de l'équipe pédagogique et éducative. Tout le travail de communication consiste pour elle à déléguer une partie du suivi aux AED référents et à l'équipe médico-sociale selon les cas, puisqu'elle fait office d'adjointe, il lui incombe donc un certain nombre de tâches organisationnelles. Elle investit alors plus amplement le rôle de « coordonnateur, organisateur » ou managérial du CPE, alors que celui-ci est aussi tantôt « médiateur/conciliateur »²⁸, tantôt « promoteur de la citoyenneté ». Si le rappel constant du cadre est de mise à Marie de France, à Christine de Pisan, Sandrine a mis en avant la bienveillance au quotidien, mais aussi le ludique comme outil du lien social entre élèves, deux vecteurs d'un climat scolaire serein à son sens.

A Marcelle Tinayre, le discours de Lucie s'est avéré proche de celui d'Axelle dans le sens d'une présence active quotidienne sur le terrain, afin de limiter les déviances au cadre, tout en supervisant et en accompagnant au mieux son équipe de vie scolaire qui peut être confrontée à des violences régulières. La bienveillance est également exprimée comme une valeur forte et vectrice d'un climat scolaire apaisé. Le choix de faire des deux zones distinctes de la cour de récréation une partie pour les 6^è et 5^è et l'autre pour les 4^è et 3^è, témoigne bien de cette poursuite d'un mieux-être chez les élèves, dans leur vie scolaire. Sa satisfaction quant aux retours positifs des 6^è, désormais bien plus sereins sur leur temps de récréation, en est un gage certain.

A Maya Angelou, l'approche qu'Annouck a présenté comme « non-conventionnelle » et qu'on peut dénommer de quasiment « maternante » incarne une bienveillance que les lectures en neurosciences viennent également nourrir. Le fait de se distinguer clairement des CPE « fantômes du surgé » (Condetta, 2013) s'incarne chez elle par un rare usage de la coercition par les « cris », et à

28 Ce que nomme Y.Dutercq le CPE « go-between » (Dutercq, 2001) empruntant à P.Perrenoud l'original « élève go-between », filtre entre l'école et sa famille.

l'inverse par le fait d'oser parfois poser une main bienveillante sur l'élève. Annouck partage avec Axelle et Lucie une présence active sur le terrain, et ce en raison d'un climat scolaire tendu, à l'image d'un établissement classé REP. Elle dit vivre son métier « à fond » et pour preuve, la vocation sociale de ces établissements contribue à conforter l'idée de l'utilité sociale de leur travail (Van Zanten, 2001). Or Annouck se représente son métier justement sous cet angle social, de « réparation ».

2) La conception des CPE de leur activité au niveau de la transition école-collège

Si comme on a pu le constater le rôle des CPE sur la liaison pédagogique est relativement faible, leur posture quotidienne, de vigilance, et d'attention aux nouveaux entrants au collège contribue à relativiser la transition expérientielle. C'est peut-être ce qu'appelle très justement Lucie le « travail de fourmi » des CPE, qui contribue certes à brouiller les contours de la fonction pour les autres acteurs mais aussi dessine toute la richesse du métier. Le « flou professionnel et identitaire » de la fonction de CPE est accentué par l'écart entre le travail prescrit et le travail réel du CPE, qui reste, voire devient de plus en plus « un métier polymorphe » caractérisé par une « logique systémique » (Condette, 2013).

A Marie de France, l'omniprésence sur le terrain qui évite les incivilités voire les bagarres et préserve un sentiment de sécurité chez les élèves, fait de la CPE, et de son équipe vie scolaire dont elle exige la même chose, des personnes ressources, sur lesquelles les 6^è savent qu'ils peuvent compter, à telle heure, à tel endroit. L'inscription en REP n'y est pas pour rien, bien sûr. La recherche d'un sentiment de bien-être immédiat au collège est un objectif fort de la transition école-collège pour Axelle. Ce but est visé au travers du rappel du cadre et de la pose de sanction si elle est nécessaire ainsi que du suivi de l'intégration relationnelle des élèves (par une communication avec les professeurs principaux, et les AED référents notamment).

A Christine de Pisan, l'attention au quotidien de la CPE et des AED référents, à la fibre éducative et pédagogique affirmée (préparation par les AED de concours de l'Education Nationale) est un pan essentiel de la veille sur la transition école-collège, que Sandrine confirme : « je pense que sur le terrain et quotidiennement, on va être hyper attentifs à ce qu'il se passe pour les 6^è ». Cette attention, et cette personnalisation du lien fait que « les élèves identifient très bien les AED » selon la CPE. L'attention se fait au travers d'une « surveillance de cour très très précise », la dissociation spatiale des casiers des 6^è des casiers des autres élèves et ce « pour qu'ils soient tous seuls dans leur coin » et de façon à surveiller les éventuels stationnements imprévisibles des autres niveaux dans

cette zone réservée aux 6^è. Le fait que le collège soit petit, cela est lié au classement en REP+ aussi, est un atout selon Sandrine puisqu'il permet plus facilement une « vigilance accrue sur ce qu'il se passe » et une connaissance de tous les élèves.

A Marcelle Tinayre aussi, la notion de « vigilance sur les 6^è » est énoncée comme très importante par Lucie, la classe de 6^è étant, selon ses mots, un « cycle d'adaptation ». Elle a donc directement contribué à un changement concret : la séparation spatiale de la cour de récréation destinée à deux groupes d'âges différents, comme évoqué plus haut. Ce changement a été impulsé alors que les plus jeunes se plaignaient de se sentir « intimidés par les plus grands, d'être assez insécurisés », exprimant ne pas se sentir capables de se rendre aux toilettes quand ils le désiraient. Les 4^è et 3^è ne sont pas satisfaits de cette nouvelle configuration, qui sont « perturbés dans leur espace », elle en a conscience. Cependant, la priorité est le bien-être des 6^è, qui retournent positivement les effets de ce choix spatial à la CPE : « aaah, qu'est-ce qu'on est tranquilles Madame » lui disent-ils. La réorganisation de l'espace agit sur les comportements des élèves, explique Lucie, un choix et une mise en œuvre en soi simples, mais pas toujours pensé. Ainsi, les élèves de 6^è se sont sentis « écoutés et considérés », ce qui est très positif pour la vie scolaire, et plus globalement pour le sentiment de considération et de bienveillance que l'on témoigne aux élèves. Ce choix spatial a contribué à libérer la parole des plus jeunes puisque la CPE reçoit désormais davantage d'élèves exprimant de l'intimidation, la pression que leur mettent des 4^è et 3^è, ce qui permet de sortir de la loi du silence, tout en agissant pour faire vivre la justice scolaire, ce qui est essentiel comme le dit Axelle. Lucie souligne que ce sont aussi des élèves de 6^è identifiés par les acteurs scolaires comme « un p'tit peu fauteurs de troubles ou donnant l'image de p'tits caïds », qui finissent par faire tomber le masque, et admettent être impressionnés par les plus grands. Le fait que ces élèves fanfarons comme on pourrait les qualifier, pour qui la préservation de la face (selon la logique Goffmanienne) était essentielle, se livrent de la sorte, sont un gage d'une confiance instaurée entre les adultes, du moins Lucie, et les plus jeunes élèves. A quatre mois de la rentrée, Lucie en est très satisfaite, cela fait partie des « micro-réussites quotidiennes » qui viennent compenser la pénibilité du métier (Condette, 2013). Cette séparation spatiale permet aussi de mieux surveiller les éventuels conflits entre plus jeunes, or Lucie et les AED observent que les plus jeunes sont en fait aussi assez agités finalement. Ce choix a permis d'augmenter le sentiment de sécurité des plus jeunes qui, elle le souligne, passent d'un univers scolaire relativement calme peuplé d'environ 150 élèves à un collège REP de « 460 élèves agités », ce qui « peut être compliqué », admet-elle, notamment car cela joue aussi sur la réussite scolaire, sur la concentration en cours, or comme elle l'énonce : « tout est lié ».

3) Liens entre le degré d'investissement sur la transition école-collège avec l'expérience personnelle et les lectures des CPE

La connaissance de la liaison école-collège est une connaissance d'expérience plus qu'une connaissance théorique, d'autant que c'est un enjeu peu accaparé par les CPE, du fait de la dimension pédagogique forte qu'il revêt.

L'expérience personnelle d'Annouck d'une transition scolaire douloureuse fut celle du passage au lycée, car elle connaissait les professeurs au collège mais le lycée était loin. Elle l'a cependant bien vécu sur le registre scolaire, contrairement à d'autres jeunes, dit-elle. L'expérience non pas biographique mais tout de même personnelle de Sandrine, a amorcé chez elle une toute autre représentation de la transition école-collège, et ce, depuis l'entrée de son 1er enfant au collège il y a sept-huit ans. Elle s'explique ainsi : « on se rend compte très concrètement que c'est un énorme chamboulement, qu'il faut être très attentif, donc on en a une vision très théorique, n'importe quel CPE sait que c'est compliqué ». En somme, cette vision théorique est insuffisante pour appréhender toute la rupture expérientielle de l'entrée en 6è. Le fait qu'elle ait plutôt exercé en lycée et que Christine de Pisan constitue son 2è collège d'exercice fait qu'elle dispose de peu de connaissances pratiques sur le sujet, d'autant qu'à l'époque où elle exerçait dans son précédent collège, « y avait pas de transition école-collège (...) c'était très tradi, les CM2 venaient une journée, je pense que ça dédramatise un peu mais je suis pas sûre que ça apporte vraiment beaucoup » déclare-t-elle. En effet, la liaison se fait d'abord à partir du pédagogique selon elle, et la dédramatisation du collège est un effet collatéral de ces actions pédagogiques. L'idée est de faire du collège un lieu de proximité, mais ce sont ses collègues qui sont à l'origine de cette impulsion, ils ont monté ce projet et ont certainement eu des lectures sur le sujet selon elle. Ce n'est en outre pas un domaine qui l'intéresse le plus dans le métier », donc elle s'oriente peu vers ce type de lectures.

L'expérience personnelle de Lucie a du contribuer à son attention pour les plus jeunes dans la construction de son identité professionnelle. Si elle se souvient ne pas avoir été « terrorisée » par l'entrée en 6è, elle avait « une forme d'appréhension », du fait de l'information qui était faite de la transition : « on nous en parle aussi comme ça je trouve (...) en nous disant que c'est un grand changement, que on va devenir grand (...) Mais on nous dit aussi qu'on va être les plus petits ». Cette appréhension du collège se doublait d'une affection pour son professeur en CM2 (« quelqu'un de formidable »), affectivité qui se retrouve d'ailleurs dans la prévalence de ce regret chez les élèves d'aujourd'hui. Celui-ci avait un sens psychologique développé, faisait plus que de l'enseignement puisqu'il essayait d'agir sur l'estime personnelle de Lucie, notamment en la poussant dans ses retranchements, en l'entraînant vers le haut. La nostalgie qui ressort de ce contact est encore

prégnante dans son discours : « j'n'ai jamais retrouvé... un enseignant comme ça (...) j'ai jamais retrouvé, ni même quelque chose d'approchant. Avec mes enseignants, au collège ou au lycée. » Cependant, l'appréhension qu'elle avait à la rentrée se justifiait aussi par l'impression d'immensité du collège, qui faisait partie d'une cité scolaire, en région parisienne (« des lieux très grands, très imposants » malgré un espace collège relativement petit). Elle a le souvenir, sans avoir été une élève qui « posait des problèmes de discipline », avoir été impressionnée par le CPE alors « très ferme, mais aussi très souriant », mais qu'elle était « capable d'aller voir ». Son souvenir de déléguée en 6è, expérience qu'elle n'a pas réitéré, lui fait conclure : « si j'étais déléguée c'est quand même que j'me sentais plutôt bien. Donc, j'garde un souvenir quand même plutôt positif. De cette transition ». En revanche, l'expérience de son fils aîné de sa transition école-collège, qui a maintenant 13 ans, fut moins sereine : « ça a été un vrai choc la 6è. Et... en étant du côté parent, je m'suis rendue compte à quelle point la marche était haute. Entre CM2 et 6è. Et à quel point on demandait beaucoup, beaucoup, beaucoup. A des enfants de dix ans et demi, onze ans... douze pour certains mais... on en demande énormément, j'veux dire, c'est un tsunami ! La rentrée en 6è... ». Quand j'évoque la construction identitaire qui peut se trouver complexifiée par cette petite révolution, elle confirme, et ajoute : « ils rentrent y a la puberté qui commence, le changement dans l'espace, le changement dans le temps, changement dans les déplacements. Quand il faut prendre le transport, et qu'il soit le car ou un transport scolaire. Rentrer plus tôt, rentrer plus tard. Voilà, c'est... et puis on passe de un adulte à huit. On quitte ses copains parce qu'ils partent dans d'autres établissements, notre classe est chamboulée, on s'retrouve avec des copains qu'on connaît pas... à tout point d vue. Puis on change de classe toutes les heures ! » Une enquête HBSC récente révèle d'ailleurs un désamour progressif pour l'école au fil des années collège, qui n'est sûrement pas sans lien avec cette violence symbolique.

b) L'impact de l'effet établissement, de la nature de la relation avec le Chef d'Etablissement et avec le corps enseignant : vers une perspective interactionniste

La place que les CPE occupent dans leur établissement est fortement liée, si ce n'est dépendante, de la place que leur laisse le Chef d'Etablissement, dans une logique interactionniste, contribuant à structurer aussi bien leur identité professionnelle que leurs valeurs et leur expérience personnelle que nous venons d'évoquer. Sur les nouveaux enjeux qui traversent le système éducatif (l'éducation à l'égalité, notamment garçons-filles, l'éducation culturelle, l'inclusion du handicap, la transition école-collège, etc...), enjeux qui dévient de ce que nomme F.Dubet le « programme institutionnel républicain » (Dubet, 2002), à savoir le strict enseignement et la formation du citoyen, la latitude

des CPE est ainsi très dépendante de la culture d'établissement, des relations entretenues avec les collègues, des jeux et enjeux de pouvoirs.

Les CPE interrogées se satisfont de la relation entretenue avec leur Chef d'Etablissement, empreinte d'un sentiment de confiance mutuel, et d'une certaine loyauté, qui conduit ces Principaux et Principales à laisser une réelle autonomie d'action aux CPE, relativement expérimentées. Axelle explique : « ma relation à la Chef d'Etablissement est loyale et confiante. Je peux travailler en autonomie à partir du moment où je rends régulièrement compte de ce que je fais ».

Annouck témoigne aussi de « très bonnes relations » avec son Chef d'Etablissement, qui constitue « l'essence-même » de l'exercice professionnel en collège, contrairement aux lycées dans lesquels « les relations sont nettement moins personnalisées, car les structures sont plus importantes ». Elle évoque une « autonomie totale » que lui laisse le Principal. Quand je suggère un lien entre cette confiance et son expérience importante dans le métier, elle n'a pas confirmé franchement, même si elle n'exclut pas la possibilité.

Lucie, à Marcelle Tinayre, définit aussi sa relation avec la Chef d'Etablissement par la « confiance », empreinte d'un « devoir de loyauté », implicite, qui ne l'a jamais « pesé », et qui est pour elle « indispensable ». Cependant, ce devoir est « quelques fois mal compris du côté des professeurs. Loyauté n'signifie pas qu'il n'y a pas d'place pour le désaccord (...) et pour les échanges. Ca signifie qu'y a discussions. Qu'y a écoute, mutuelle. Et que... pour moi un bon Chef d'Etablissement ne doit jamais nier non plus l'avis de son équipe. Que ce soit son Adjoint, le Gestionnaire ou l'Directeur de Segpa quand y en a un. Ou l'Chef de Travaux pour les lycées. Parce qu'un Chef d'Etablissement tout seul ne peut pas faire avancer son établissement ». De manière générale, Lucie affirme qu' « un CPE mal considéré par son Chef d'Etablissement a du mal à travailler. Ca complique sa pratique ». Elle cite brièvement une expérience douloureuse avec un de ses Chefs d'Etablissement justement : « le plus compliqué, a été de travailler avec un Chef d'Etablissement, qui se désengageait totalement, de toutes les questions de vie scolaire et de toutes les questions éducatives (...) ça été très très difficile à gérer, très lourd. Et ça a contribué à... une grande fatigue professionnelle et personnelle. Et aussi à un sentiment d'épuisement, et du coup d'inutilité et d'inefficacité. » En l'occurrence ici, et dans la plupart de ses établissements d'exercice, elle a le sentiment que le Chef d'Etablissement lui laisse « totalement » de l'autonomie, ce qu'elle lie à sa « relation de confiance ». Elle décrit ainsi : « j'me sens pas toute seule. Mais j'me sens... pleinement Chef de service. Pleinement maître de mon domaine. Tout en étant soutenue, entendue, conseillée (...) J'ai un bon équilibre là ».

Les relations qu'entretient Sandrine avec le Principal à Christine de Pisan sont bien singulières, du fait de son exercice professionnel à cheval entre CPE et Adjoint. Elles sont « plutôt bonnes » dit-

elle, et elle les explique par les missions d'Adjoint qui lui sont confiées : « le Chef d'Etablissement se rend bien compte quand il a des questionnements, des soucis, il a pas d'autres interlocuteurs qui ne soit pas enseignant donc du coup ça se reporte sur le Gestionnaire, en fonction de la personnalité de ce dernier , mais avec le gestionnaire là-bas, il s'entend très bien, mais il va pas évoquer des problèmes pédagogiques, contrairement à l'ancienne Gestionnaire. Donc quand il a un problème d'inspection, quand il sait pas trop quoi faire, avec un prof qui va pas bien, c'est à moi qu'il demande ». Sandrine joue ainsi pleinement son rôle de CPE, dans le sens qu'elle est clairement conseillère technique du Chef d'Etablissement, ce qui est demandé à tout CPE. Ce rôle de conseiller est aussi un rôle d'appui, voire de soutien en l'occurrence.

Occuper une place à la jonction entre la Direction et les enseignants, car le CPE se situe bien entre ces deux parties, puisqu'il est personnel d'Education, est une des grandes difficultés du métier, quelle que soit l'ancienneté des CPE, en témoignent les discours des quatre CPE interrogées. Mise à part Axelle, qui a cependant répondu à ces questions par mail ce qui peut compromettre une certaine liberté de parole, les CPE évoquent des tensions dont elles se tiennent à l'écart quoiqu'elles sont bien souvent prises à parti. Axelle témoigne ainsi : « Je me sens aussi proche de l'équipe de Direction que de l'équipe enseignante, les relations sont juste différentes. J'essaie de ne surtout pas entrer dans les tensions qui existent et je ne prends parti ni pour les uns et les autres. C'est le meilleur moyen pour garder un climat de travail plutôt serein. Mes relations avec les enseignants sont cordiales, bienveillantes et confiantes. Je ne passe pas très souvent en salle des professeurs à cause de l'éloignement géographique de mon bureau mais on communique beaucoup par mail, par téléphone, et on se croise dans le collège. » Annouck, de son côté, qui a exercé douze ans à Boulogne-sur-mer, où elle y a « passé de très bons moments », et qui exerce depuis à Maya Angelou, a clairement noté une différence notable entre les relations entretenues avec les enseignants du Nord de la France et les enseignants à Nantes²⁹. Cette proximité et cette entente, qui étaient fortes à Boulogne, tiennent selon elle à la « mentalité du nord de gauche (...) avec l'envie de faire réussir les jeunes » quoiqu'il en coûte, et ce malgré la ségrégation académique et professionnelle prégnantes. A l'inverse, déçue par l'attitude des enseignants³⁰ à Maya Angelou, qui ne semblent pas partager les mêmes valeurs qu'elle, elle se tient à

29 Citant l'exemple d' audiences à l'Inspection Académique avec la Direction à Maya Angelou, du fait d'un noyau dur qui s'est forgé.

30 Deux AED « se sont faits allumés très méchamment par une prof d'histoire-géographie » notamment. Il est également arrivé qu'en CA, une professeure pourtant régulièrement en retard, interroge publiquement l'absence ponctuelle d'un AED, ce qui est « très désagréable » comme l'exprime Annouck. Des professeurs frôlent même le racisme en parlant des élèves de l'UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) comme quasiment de « vagabonds », évoquant des « problèmes avec ces élèves » alors qu'il n'est constaté réellement aucune déviance disciplinaire.

l'écart de la Direction et des enseignants, pour éviter toute accusation de prise de parti. La relation à distance avec les professeurs tient en fait surtout à une indifférence, voire peut-être à l'évitement par les enseignants du bureau vie scolaire. Ils sont très peu à passer à la vie scolaire, et lorsque c'est le cas, ils échangent avec un AED, faute de pouvoir échanger avec la CPE, qui est souvent en entretien donc elle ne peut les recevoir. Cet éloignement de la vie scolaire est lié à la « division du travail éducatif », elle le confirme : elle parle de « rapports d'incidents d'élèves balancés », « on a fait (...) ils se lavent les mains comme Ponce Pilate, réellement ». Et au-delà de cette division du travail, ce « sale boulot » laissé au CPE, elle pense que ces enseignants « voient la vie scolaire comme une annexe de la Direction » alors que ce n'est pas du tout le cas, explique-t-elle. Dans un climat d'établissement tendu, du fait d'une friction entre Direction et corps enseignant, les arrières-pensées sur le CPE sont monnaie courante, et elles peuvent être entretenues indirectement par de faibles contacts à l'initiative du CPE. En effet, de son côté, il lui est difficile de se dégager du temps pour se rendre en salle des professeurs. Ses relations avec les professeurs ont cependant pu évoluer positivement du fait de l'important renouvellement de l'équipe et le fait que certaines « têtes d'affiche sont parties », notamment des femmes, « ça a dégonflé un mauvais esprit notoire au collège ». Elle a également noté davantage de mansuétude de la part des enseignants, depuis son retour de son arrêt maladie. A côté de cela, elle peut s'entendre particulièrement bien avec certains professeurs, elle parle de « relations très chouettes », comme avec une professeure d'histoire-géographie, qui organise des activités très ludiques avec ses élèves, en lien justement avec l'approche du professeur des écoles en primaire : « sa salle de classe est sa salle de classe, elle la décore selon les événements avec ses élèves ». Outre cette gestion habile de ses classes, elle lie le ludique à l'autorité, puisqu'elle ne rencontre « aucun problème avec des élèves de 3^e durs ». En cela, elle se distingue des professeurs qui « balancent des rapports d'incident et ne veulent pas faire de discipline », elle est le symbole de la « responsabilité éducative partagée » qu'invoque Lucie, n'excluant pas l'éducatif de son métier, pourtant de fait à dominante pédagogique. Le fait qu'elle soit également professeure principale n'est pas anodin, puisqu'elle « fait de la formation sur l'écoute, sur comment lutter contre les rumeurs », et parfois même en co-animation avec Annouck, en heure de vie de classe, cette dernière conclut qu' « elle pourrait être CPE . » Elle suggère plus généralement la nécessité de faire évoluer la formation des enseignants. Elle conclut sur l'interaction complexe entre CPE et enseignants sur le fait que la « liaison difficile entre CPE et profs s'explique par le fait qu'on doit les rappeler à l'ordre or c'est pas mon rôle, car j'ai aucune autorité sur eux », parlant même de « position bancale du CPE, de la vie scolaire ». Finalement le CPE se retrouve dans sa carrière « soit en opposition vis à vis des profs soit la Direction » or « c'est ce qu'il y a de plus dur », déclare-t-elle.

Si Sandrine ne se situe dans une posture délicate entre Direction et professeurs, ce fut le cas dans son collègue d'exercice précédent, alors qu'elle avait succédé à une «CPE très défaillante », et fut perçue comme « le messie ». Elle s'entendait certes bien avec le Chef d'Etablissement, mais pas les professeurs qui exprimaient la nécessité qu'on « choisisse son clan ». Soumise à un fort conflit de loyauté et de valeurs, elle ne se sentait plus apte à « entendre des choses aberrantes » sur ce Chef d'Etablissement, alors qu'elle travaillait de manière satisfaisante avec lui. Elle a donc du «prendre du recul ». Désormais, à Christine de Pisan, elle met un point d'honneur à la distanciation entre chaque partie : les enseignants savent ainsi qu'elle ne donnera aucune information, ni au Chef (de ses collègues) ni aux collègues (de son Chef). Cela lui permet d'entretenir des relations de proximité avec les enseignants, avec lesquels elle va « boire un coup le soir ». Ils parlent de travail dans ces temps informels, mais ils savent qu'elle est alors CPE et uniquement CPE, et non CPE faisant office d'Adjointe, plus proche de la Direction de fait que d'autres CPE. En même temps, il n'y a pas de conflits actuellement au collège, donc cette position est plus facile à tenir, sous-entend-elle. Si cela était le cas, elle se « retirerait », comme elle l'a déjà fait, de ces temps informels. Elle admet enfin qu'avec l'ancienneté et l'âge, « on apprend à se positionner ». Il y a de cela quinze ans, elle a vécu « des années difficiles dans le positionnement, le conflit », craignant de « se faire mal voir », évoquant un «manque de légitimité » notamment lorsque le collègue CPE est plus âgé.

A Marcelle Tinayre, Lucie affirme s'être toujours « sentie assez loin de cette scission » entre la Direction et la communauté enseignante, d'autant que dans ce collège, on l'a évoqué, elle considère la scission très forte, qui commence réellement à lui « peser ». Elle se sent d'ailleurs impuissante sur ce domaine, et les trop rares fréquentations de la salle des professeurs, par manque de temps, contribuent selon elle à ne faire qu'accentuer cette scission et la représentation chez les enseignants qu'elle est un personnel de Direction, ce qui est « très frustrant » pour elle. Le fait qu'elle ne déjeune plus avec les enseignants, mais avec les élèves et les AED, pour éviter de parler travail dans un quotidien professionnel très chargé (parlant de « pression forte ») ou les « discussions de comptoir » sur les élèves, peut aussi appuyer cette scission. Elle laisse aussi transparaître un goût amer après douze ans d'expérience qui ne lui ont jamais fait démentir que les interventions des CPE sont encore mal comprises et mal perçues par certains enseignants qui « restent encore convaincus qu'à partir du moment où on va entendre un élève, on va remettre en question l'avis, l'opinion, ou la perception de l'enseignant, et qu'on va forcément donner raison à l'élève ». Malgré tout, elle qualifie ses relations avec les enseignants de « plutôt bonnes », caractérisées par une « vraie relation de confiance ». Elle a considéré très intéressante ma question sur les affinités professionnelles avec certains professeurs et les raisons de celles-ci. Elle aime collaborer avec des «enseignants qui ont l'échange plus facile avec les élèves » et globalement, ce sont des professeurs d'EPS, avec qui le travail est « très

efficace », le socle théorique est commun « on a des références bibliographiques dans le concours qui sont similaires ». Le travail avec les professeurs-documentalistes est aussi à son sens « très intéressant (...) Parce que aussi on fait partie du même corps d'Inspection ». Elle considère enfin qu'« il devrait être facile de travailler avec les enseignants d'histoire-géo. Parce que quand on regarde le programme d'EMC, on a aussi des vrais domaines de travail commun. » Elle regrette que cela ne soit pas toujours l'occasion d'un travail commun, même si elle est confiante pour l'avenir. Elle conclut plus généralement que les professeurs avec lesquels elle aime travailler «vont être en demande de conseils, vont être capables de s'interroger sur leur propre pratique, vont être ouverts à la discussion avec les élèves, qui ne vont pas non plus être dans l'jugement de mon propre travail, parce que ça c'est quelque chose aussi, que j'ai pu vivre et que je peux vivre encore, et qui... fait beaucoup de mal personnellement aussi. Voilà donc faut savoir prendre de la distance par rapport à ça. Quand on est jeunes titulaires c'est compliqué. Parce qu'on peut ne pas être très sûrs de soi, des décisions qu'on prend, de la façon qu'on a d'aborder la situation ». La formation pluridisciplinaire et professionnalisante cumulée à une gestion de situations complexes font globalement augmenter le statut et l'autonomie ainsi que le savoir professionnel des CPE (Condette, 2013). Malgré tout, ces « face threatening acts³¹ » dont elle est encore victime malgré son expérience viennent cristalliser une forme de domination professionnelle encore prégnante de la part des enseignants.

On peut donc conclure à partir de ces témoignages en une « division du travail éducatif », en des représentations erronées de la part des enseignants quant au travail du CPE, et une certaine domination professionnelle des enseignants, qui ont pourtant le même statut professionnel que ce dernier. Tous ces enjeux de territoire, qu'on peut imputer à un grand malentendu institutionnel, freinent le travail commun entre CPE et enseignants, qui est pourtant nécessaire à une action efficace pour faciliter la transition école-collège, étant donné que celle-ci comprend deux dimensions, pédagogique et expérientielle, fortement intriquées.

III)La transition : une épreuve formatrice et positive pour la construction des élèves

On peut expliquer les zones aveugles de la transition école-collège par la sociologie de l'expérience, des épreuves, ou encore la sociologie des individus pour laquelle opte B.Lahire, en concevant la transition comme une épreuve formatrice et non comme un passage difficile à faciliter.

31 Brown & Levinson affirment que dans toute rencontre humaine, il existe un caractère intrinsèquement menaçant pour les faces.

A) L'épreuve scolaire : une nécessité pour la construction individuelle des élèves ?

Le discours de la CPE de Maya Angelou, Annouck, a permis une certaine ouverture de la question de la transition, par une réflexion épistémologique. Annouck énonce ainsi : « en même temps y a des grands débats là-dessus : rassembler le CM2 et la 6è ? ou au contraire l'élève a besoin de ruptures pour avancer dans la vie ? C'est aussi une théorie. (...) Si vous n'obligez pas votre enfant à se mettre debout, est-ce qu'il le fera ? Est-ce que la progression de l'homme avec un grand H, de la naissance jusqu'à la fin de sa vie, est-ce que elle doit être linéaire ou au contraire ça, ça fait progresser ? C'est des vraies questions ». En l'interrogeant sur cette opinion, elle répond que l'on ne peut rechercher constamment une facilitation de l'expérience alors que l'existence en elle-même se compose plus d'aléas que de filets de sécurité. Elle s'exprime ainsi : « moi j'pense que la vie ne nous permet pas d'être linéaire à moins que la vie elle soit elle-même linéaire et même ça j'y crois pas », donnant pour exemple la sphère familiale : « je crois que y a tellement de ressorts dans une famille, même une famille qui fonctionne bien, fin en apparence, où y a pas de conflits, que obligatoirement y a des hauts et des bas ». Sa position s'inscrit clairement dans la théorie de l'épreuve scolaire que développe D.Martucelli ainsi : « l'épreuve scolaire (...) décrit l'articulation entre le rôle majeur de l'école dans la sélection sociale et la prise en compte de la marque que le jugement scolaire inscrit sur l'individu. C'est (l'empreinte scolaire) le premier verdict institutionnel que l'individu reçoit. Il peut être source d'humiliation ou support de confiance institutionnelle qui le soutiendra toute la vie. Le processus d'individuation par l'école reste très important dans la société française » (Allouani, 2007). Cette position dont témoigne la CPE consiste à accepter les tenants de l'expérience collégienne pourtant marquée par de grandes tensions : « l'expérience collégienne est marquée par une grande tension entre plusieurs dimensions. Le collège signe l'entrée dans un univers normatif où l'autorité ne suffit plus à fonder la légitimité des normes. Les classements scolaires déterminent un avenir social dès cette période, et le sens des études ne va plus de soi. Enfin, c'est au collège que devient manifeste l'existence d'une culture juvénile très séparée de la culture scolaire » (Dubet, 1996).

B) Les représentations des élèves de l'épreuve scolaire

Sans grande surprise, les élèves ont éprouvé des difficultés à comprendre la question de la pertinence de l'épreuve et donc à y répondre. Maiana, Lina et Dounia sont les seules élèves qui semblent avoir saisi le sens de la question. Maiana s'inscrit clairement dans cette position d'épreuve nécessaire à l'existence, celle-ci énonçant : « grandir, chaque fois on voit des choses qui changent

qui sont plus compliquées ». Lorsque je l'interroge ainsi : « donc ça fait partie de la vie, de passer par ces phases ? », elle répond à l'affirmative. Maiana a été confrontée au départ de sa mère pour un territoire lointain (la Réunion) donc à une épreuve de séparation affective, qu'elle semble surmonter. Elle se fait aussi chahuter, voire peut-être harceler, par des plus grands, depuis son entrée au collège. Ces difficultés précoces peuvent contribuer à endurcir Maiana, qui, même si elle regrette beaucoup le primaire, semble avoir acquis un certain nombre de ressources internes pour les affronter sans faillir. Dounia s'est positionnée sur la même ligne que Maiana : « je pense qu'il faut s'habituer », dit-elle. Chez elle aussi, les transitions n'ont pas manqué. Le choc a ainsi pu être brutal puisque la transition école-collège s'est déroulée entre son domicile, où elle fut scolarisée jusque sa 6^e, et l'univers scolaire qu'elle découvre seulement par le collège. Le fait qu'elle soit investie précocement d'une fonction maternelle envers ses frères et sœurs constitue aussi un passage important, quoiqu'elle semble s'en satisfaire. On peut toutefois supposer qu'elle fait « de nécessité vertu » selon l'expression Bourdieusienne. Lina quant à elle a développé une opinion plus nuancée : « faut que ça soit vécu, mais si c'est vraiment très compliqué, il faut être accompagné ». La transition ne doit donc pas être la même pour chaque élève selon elle. Elle ne doit a priori pas nécessairement être facilitée, mais il faut rester vigilants sur ses conséquences néfastes, et non plus constructives. On peut relier cela au propos d'Annouck concernant le traitement différencié des élèves³² (cf : carte d'identité de l'échantillon, dans les annexes) qui constitue pour elle une des grandes questions de l'Education Nationale.

Malgré mes reformulations et explicitations, Mady n'a pas su répondre et les cinq autres élèves (Lévana, Anass, Meriem, Maïssa et Yannis) ont répondu selon leur vécu personnel, s'éloignant de la question très théorique voire philosophique de la nécessité de l'épreuve. Anass a ainsi répondu qu'elle n'avait « pas si mal vécu » la transition que cela, et était « plutôt contente de passer au collège », rappelant les deux pôles de l'épreuve formatrice : l'envie et la crainte, qui l'imprégnaient alors à la rentrée. Yannis a répondu qu'il aimerait qu'il soit repris scolairement le programme de l'an dernier (CM2), pour ensuite avancer sur le programme de 6^e, car il souffre de la rapidité du rythme. Hormis cette question précise et complexe posée aux élèves, leur discours a pu témoigner en filigrane globalement d'une représentation de l'épreuve, scolaire ou non d'ailleurs, comme formatrice, positive pour leur construction personnelle, leur autonomisation.

32 Annouck s'interroge sur les situations relatives à un enfant demandant plus d'attention qu'un autre : il faut savoir s'interroger selon elle sur la raison d'un plus grand investissement, d'un plus grand suivi pour cet enfant.

Conclusion

La transition CM2-6^{ème} revêt deux coupures, l'une biographique, caractérisée par l'entrée dans l'adolescence, l'autre scolaire. Nous avons souligné l'importance de ces deux ruptures, fortement intriquées, et vectrices d'inégalités sociales. Le regret du primaire, s'il découle avant tout de causes pédagogiques (suivi des cours, enseignant unique), est également imputé à des facteurs relationnels et environnementaux. Les quelques élèves déclarant un mal-être au collège relient d'ailleurs celui-ci à des difficultés d'ordre pédagogique, cumulées parfois à égalité à des causes environnementales ou relationnelles. Parallèlement, le sentiment de bien-être des élèves est meilleur lorsque les regrets pédagogiques sont secondaires. De plus, un vécu expérientiel globalement positif contribue à compenser les effets négatifs des regrets pédagogiques du primaire. Les entretiens avec les élèves m'ont permis de constater que l'accompagnement et l'attention soutenus des professeurs des écoles sont au cœur des regrets pédagogiques du primaire. L'absence d'appréhension à l'origine de la transition pédagogique chez les élèves a laissé place à une certaine désillusion. Lors de cette étape clé de la scolarité, qui marque en effet une intensification du rythme scolaire que les élèves peinent à soutenir, et l'accroissement de l'implicite pédagogique qui creuse les difficultés scolaires, le soutien pédagogique apporté aux élèves est essentiel mais rare. La connaissance faible et la sollicitation contrastée des personnes ressources, internes et externes au collège, contribue à une certaine solitude scolaire des élèves interrogés. S'ajoute à cela une supervision parentale des devoirs plus faible, plus distante et irrégulière chez ces élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Ce soutien familial sociologiquement disparate, est vecteur du creusement des inégalités scolaires à l'entrée au collège. L'injonction ministérielle de coéducation est inobservable, les rares rencontres confirment une certaine « remise de soi » des familles d'origine populaire à l'Ecole. Deux mondes se distancient ainsi, le monde scolaire et le monde familial, relatif au quartier. Sur le registre expérientiel, les divers dispositifs institutionnels de découverte du collège (certes plus ou moins efficaces sur les représentations des élèves du collège), auxquels participent aléatoirement les CPE, contribuent à faciliter la rupture organisationnelle et environnementale. On peut supposer que cette présentation voire préparation en amont du collège, permet aux élèves de mieux s'approprier ce nouvel univers scolaire. On constate en effet une prédominance de causes environnementales et relationnelles expliquant le vécu positif au collège. Les réponses au sondage, mais surtout les entretiens avec les élèves, m'ont permis de souligner la pluralité des émotions ressenties par les élèves à l'entrée au collège. L'envie, la curiosité, mais aussi le stress et la crainte les ont en effet empreint simultanément. Lors de cette rupture majeure, le groupe de pairs est présenté comme un

canal d'information important sur le collège (permettant une dédramatisation de ce dernier) mais aussi comme un support d'amortissement, un soutien essentiel pour les élèves. L'adaptabilité à l'environnement et la capacité d'organisation sont deux dispositions inégalement réparties qui clivent le vécu expérientiel des élèves, et réduisent leur sentiment de compétence parfois déjà faible sur le registre pédagogique. La connaissance faible voire erronée des personnes ressources pour une transition expérientielle réussie, notamment des AED et de la CPE, dont les élèves ont une conception brouillée, accentuent le sentiment de solitude et les difficultés expérientielles (d'organisation, d'orientation) que rencontrent les élèves. L'hostilité perçue de ce nouvel environnement, l'impression d'être livré à soi-même, contraste nettement avec l'environnement relationnel et architectural rassurant du primaire, qui est un facteur majeur de regret du primaire. La liaison école-collège étant axée sur le pédagogique, les CPE témoignent d'une difficile inscription sur cet axe de travail qui est cependant pour elles suffisamment approfondi dans leur établissement. Leur absence aux Conseils école-collège et leur rare ou non-implication dans les divers projets pédagogiques de liaison, cristallise leur éloignement de la sphère pédagogique et de la transition. Leur rôle se situe ainsi essentiellement sur le suivi des élèves, notamment à l'occasion des réunions d'harmonisation avec les professeurs des écoles et leurs collègues enseignants, mais aussi par la désignation d'Assistants d'Education, référents d'une ou plusieurs classes de 6^e. Le choix étudié des professeurs principaux de 6^e par le Principal, toujours dans cette optique de suivi plus fin des élèves de 6^e et d'approche « maternante » qu'a évoqué Lucie, est l'occasion pour le CPE, qui communique beaucoup avec eux, de lier éducation et pédagogie pour une facilitation aussi bien pédagogique qu'expérientielle de la transition. Le développement des compétences psychosociales est en outre l'occasion pour le CPE de collaborer avec des enseignants, et l'équipe médico-sociale pour renforcer les ressources internes chez les élèves, lors de la transition école collège, dans son versant expérientiel. Si l'identité des CPE, tournée vers l'épanouissement des élèves, dépassant ainsi le strict objectif de réussite scolaire, contribue donc à une attention relativement soutenue sur l'enjeu de la transition (attention qui a pu être accentuée par leur vécu de la transition ou, plus souvent, le vécu difficile de leurs propres enfants), les enjeux de territoire à l'œuvre dans l'École réduisent l'implication réelle du CPE sur cet enjeu. Bien que leur relation avec le Chef d'Etablissement soit considérée comme positive, les CPE pâtissent de relations tendues, du moins distancées, avec le corps enseignant, relations qui contribuent à les maintenir éloignées de l'enjeu pédagogique de la transition. Finalement, et à partir de l'entretien avec la CPE Annouck, nous nous sommes interrogés sur le fait que la transition école-collège pourrait bien constituer en fait une épreuve formatrice et positive pour la construction individuelle des élèves. L'analyse des entretiens avec les élèves éclairée par la sociologie de l'expérience scolaire donne à voir une autre dimension de la transition

école-collège, qui ne pourra jamais être totalement balisée, peut-être justement car elle ne le doit pas.

Bibliographie

Anderson-Levitt, K., « Degrees of Distance between Teachers and Parents in Urban France » [Distance entre enseignants et parents dans les écoles urbaines en France], *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 20, n°2, 1989 pp. 97-117.

Ayral, S., *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, PUF, Paris, 2011.

Baudelot, C., Establet, R., *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil, La République des idées, 2009.

Bautier, E., Rayou, P., *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, coll. Education et société, 2009.

Bautier, E., « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : Une analyse de pratique intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées », *Recherche et formation*, n° 51, 2006, pp. 105–118.

Bautier, E., Bonnéry, S., Terrail, J.-P., *Décrochage scolaire : Génèse et logique des parcours*, Paris : Direction de la programmation et du développement (ministère de l'Education nationale), 2002.

Beaud, S., *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, 2002.

Bishop, M.-F., Dorison, C., « Genèse et enjeux du problème de la liaison du Cours moyen 2 à la Sixième. 1959-1980 », *Le français aujourd'hui*, n° 189, 2015, pp. 13-24.

Bonnéry, S., « Le Décrochage scolaire de l'intérieur : Interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol.36, n°1, 2003, pp. 39-58.

Bonnéry, S., *Support pédagogiques et inégalités scolaires*, éd. la dispute, 2015.

Bourdieu, P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, éd. de Minuit, coll. Le sens commun, 1979.

Bride, P., Priou, N. (dir.), « L'entrée en Sixième, entre rite de passage et bricolage institutionnel », *Cahiers pédagogiques*, n°475, 2009.

Butlen, M., « Compréhension et interprétation littéraire : double risque de l'école au lycée », *Le français aujourd'hui*, n°168, 2010, pp. 43-56.

Caille, J.-P., « Les familles et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires », *Éducation et formations*, n°60, 2001, pp.19-40.

Cayouette-Remblière, J., *L'école qui classe*, PUF, 2016.

Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. , *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

Colin, M., Coridian, C., *Les produits éducatifs parascolaires: une réponse à l'inquiétude des familles ?*, Paris, INRP, 1996.

Condette, S., « État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation », *Carrefours de l'éducation*, vol. 35, n°1, 2013, pp. 105-131.

Cousin, O., Felouzis, G., *Devenir collégien. L'entrée en classe de 6è*. Paris, ESF, 2002.

Cousin, O., « De l'institution à l'établissement. Le cas des collèges de banlieue », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol.27, n°2, 1998, pp. 303-325.

De Gaulejac, V., *La névrose de classe*, Hommes et Groupes Editeurs, 1987.

Demarcy, D., Zakhartchouk, J.-M., *Réussir le passage de l'école au collège*, Académie d'Amiens, Scéren-CRDP, 2007.

Dubet, F., *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, Coll. La République des idées, 2004.

Dubet, F., *Le Déclin de l'institution* , coll. l'Epreuve des faits, Seuil, 2002.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*, Seuil, 2000.

Dubet, F., Martucelli, D., *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

- Dubet, F., *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*, Paris, Seuil, coll.« La république des idées », 2014.
- Duru-Bellat, M., *Effets-maîtres, effets-établissements : quelle responsabilité pour l'école ?* DIPF, Pedocs, 2001.
- Duru-Bellat, M., *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2005.
- Dutercq, Yves., «Portrait du CPE en go-between », *Education & management*, n°22, 07/2001, pp. 14-17.
- Establet, R., *L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF, 1987.
- Forquin, J.-C., Notes de synthèse [L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale]. In: *Revue française de pédagogie*, vol.59, 1982, pp. 52-75.
- Gissot, C., Héran, F., Manon, N., *Les efforts éducatifs des familles*, République française, Ministère de l'économie, Institut national de la statistique et des études économiques, Direction générale, 1994.
- Glasman, D., *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris, PUF, 2001.
- Glasman, D., Besson, L., *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école : Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2004.
- Glasman, D., Collonges, G., *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, Ed. CNDP-FAS, 1994.
- Glevarec, H., *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris : Ministère de la culture, DEPS, 2010.
- Gombert, P., Van Zanten, A., « Le modèle éducatif du pôle « « privé » des classes moyennes : ancrage et traduction dans la banlieue parisienne », *Education et société*, vol.2, n°14, 2004, pp.67-83.
- Grisay, A., « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Les dossiers d'Education et Formations*, n°88, 1997.

Henriot-Van Zanten, A., *La participation des parents au fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire*, rapport de recherche, Ministère de l'Education nationale et de la Culture, 1992.

Henriot-Van Zanten, A., Migeot-Alvarado, J., *La participation des familles au fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire*, Paris, Equipe de Sociologie, rapport de direction des lycées et des collèges du Ministère de l'Education nationale, 1992.

Henriot-Van Zanten, A., *L'école et l'espace local*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon, 1990.

Hoggart, R., *La culture du pauvre*, Edition de minuit, 1970, pp.347-376.

Jarousse, J-P., Leroy-Audoin, C., « Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée », *Les Cahiers de l'IREDU*, n°63, 2001, pp.1-164.

Kakpo, S., « Lire pour l'école à la maison. Des ressources familiales inappropriées. », pp.127-146, in Rayou, P., *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, 2009.

Kakpo, S., *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Education et société », 2012.

Lacordaire, H., « Entre le fort et le faible, entre le riche et le pauvre, entre le maître et le serviteur, c'est la liberté qui opprime et la loi qui affranchit. » (52e conférence de Notre-Dame)

Lahire, B., *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard, Seuil, 1995.

Migeot-Alvarado, J., *La relation école-famille : peut mieux faire*, ESF éditeur, 2000.

Millet, M., Thin, D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, coll. « le lien social », 2005

Montandon, C., Perrenoud, P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, 1987.

Neveu, E., « Pour en finir avec l'« enfantisme ». Retours sur enquêtes », in : « Les jeunes et l'écran », *Réseaux*, vol.17, n°92-93, 1999, pp.175-201.

Passeron, J-C., « L'inflation des diplômes : remarque sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue Française de Sociologie*, vol.XXIII, n°4, 1982, pp.551-584.

Payet, J-P., « La connivence et le soupçon. Le dialogue école-famille à l'épreuve de l'ethnicité », *Migrants-Formation*, n°89, 1992, pp.82-97.

Payet, J-P., « La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue Française de pédagogie* (123), 1998, pp.21-34.

Périer, P., *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Presses universitaires de Rennes, 2010.

- Pfander-Mény, L., «Ecole-familles : vers une nouvelle professionnalité des CPE ?», Picquenot, A., Vitali, C. (dir), in *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, CRDP Bourgogne, 2007.
- Queiroz (de), J-M., « *Les familles et l'école* », in Singly (de), F., *La famille, l'état des savoirs*, Paris, la Découverte, 1992.
- Queiroz (de), J-M., « *La désorientation scolaire. Sur le rapport des familles populaires urbaines à la scolarisation* », Thèse de troisième, Université de Paris VIII, 1981.
- Reed-Danahay, D., Anderson-Levitt, K-M., « Backward Countryside, Troubled City : French Teachers' Image of Rural and working-Class Families . », *American Ethnologist*, vol. 18, n°3, 1991, pp.546-564.
- Renault, A., *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Bayard, 2002.
- Rochex, J-Y., « Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ? », *Revue Sciences Humaines*, n°4, 1994.
- Rochex, J-Y., Crinon, J. (dir), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia, 2011.
- Sanselme, F., « Familles populaires et “choix” de l'établissement scolaire : les raisons des plus “faibles” », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], vol.8, 2009, mis en ligne le 01 octobre 2012, (consulté le 10 octobre 2016), URL : <http://cres.revues.org/547>
- Savidan, P., *Voulons-nous vraiment l'Egalité ?*, Albin Michel, 2015.
- Sayad, A., *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Le Seuil, 1999.
- Simonin, J., Wolff, E., « Ecole et famille à la réunion : un lien problématique », *Revue Française de Pédagogie*, n°100, 1992.
- Soulière, M., « La construction de soi chez les adolescents : Une histoire d'ouverture et de temps », *Service social*, n°59, 2013, pp. 108–128.
- Tardif, M., Levasseur, L., *La division du travail éducatif*, PUF, 2010.
- Terrail, J-P., « La sociologie des interactions familles/école », *Revue Société contemporaine*, n°25, 1997, pp.67-83.
- Thin, D., *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1998.
- Trancart, D., « Progrès cognitifs, non cognitifs et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début du collège », *Revue Education et Formations*, n°36, 1993, pp.87-94.
- Van Zanten, A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, 2001.
- Vincent, S., *Le jouet et ses usages sociaux*, La Dispute, 2001, p.220.

Young, M., *The Rise of the Meritocratie*, Londres : Trames and Hudson (Penguin Books), 1958 (rééd. 1976).

Zazzo, R., et Bianca, *Les 10 à 13 ans : garçons et filles en CM2 et en sixième*, PUF, 1982.

Sitographie

Allouani, Z., « D. Martucelli. Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007 (consulté le 10/03/18), <http://journals.openedition.org/osp/1425>

Cavet, A., « Le soutien scolaire entre éducation populaire et industrie de service », ife.ens-lyon.fr, décembre 2006 (consulté le 28/10/16), <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/23-decembre-2006.php>

Coulmont, B., « le prénom : catégorie sociale », coulmont.com, 2012 (consulté le 8/03/18), <http://coulmont.com/bac/>

Dahan, C., *Modes de vie, sociabilité, valeurs, Les fiches repères*, « Le moment adolescent : la construction de soi à travers les loisirs », injep.fr, 01/15 (consulté le 8/03/18). http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/fr29_ados.pdf.

De Linares, C., Dubet, F., Martuccelli, D., *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, *Agora débats/jeunesses*, n°6, 1996, pp. 132-133.

Duru-Bellat, M., Van Zanten, Agnès. (dir.), *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*, Presses universitaires de France, Paris, 2009, in Feyfant, A., « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, [En ligne], n°63, 2011 (consulté le 10/04/17), <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=63&lang=fr>

Esenesr, « Rencontres parents-professeurs », esen.education.fr, mis à jour le 8/06/17 (consulté le 3/03/18), <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=43&cHash=d9d59d508f>

facil'éco, « John Rawls », economie.gouv.fr, n.d. (consulté le 10/10/16), <http://www.economie.gouv.fr/facileco/john-rawls>

INPES, « Comment vont les collégiens en France ? » sante publiquefrance.fr, 4/09/12 (consulté le 7/03/18), <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/detaildoc.asp?numfiche=1412>

Instance régionale d'éducation et de promotion de la santé, « Le cartable des compétences psychosociales » [cartablecps.org](http://www.cartablecps.org) (consulté le 9/03/18), <http://www.cartablecps.org/page-0-0-0.html>

Libération, « Les femmes de lettres, ces grandes oubliées des programmes », [liberation.fr](http://www.liberation.fr), 24/04/15 (consulté le 5/03/18), http://www.liberation.fr/societe/2015/04/24/les-femmes-de-lettres-ces-grandes-oubliees-des-programmes_1246485

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « L'éducation prioritaire – Etat des lieux », [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr), 02/18 (consulté le 26/02/18), <http://www.education.gouv.fr/cid26181/l-education-prioritaire-etat-des-lieux.html>

Ministère de la cohésion des territoires, « Système d'information géographique de la politique de la ville », sig.ville.gouv.fr (consulté le 26/02/18), <https://sig.ville.gouv.fr/atlas/QP/>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « La liaison entre l'école et le collège », [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr), mis à jour en 05/17 (consulté le 27/02/18), <http://www.education.gouv.fr/cid57621/la-liaison-entre-l-ecole-et-le-college.html>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « Circulaire relative aux Assistants d'Education », [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr), 19/06/03 (consulté le 8/03/18), <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENP0301316C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « La malette des parents », [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr), mis à jour en 11/16 (consulté le 8/03/18), <http://www.education.gouv.fr/cid53083/le-dispositif-mallette-des-parents.html>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « Cellule de veille et de prévention », [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) (consulté le 6/03/18), <https://sepia.ac-reims.fr/clg-vouziers/-joomla-/index.php/vie-de-letablissement/cellule-de-veille-et-de-prevention>

Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative, « Programme de réussite éducative », observatoire-reussite-educative.fr (consulté le 4/03/18), <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-PRE/programme-de-reussite-educative>

O'Prey, S., Direction de l'évaluation et de la prospective, « Les activités extrascolaires des écoliers : usages et effets sur la réussite », media.education.gouv.fr, 07/04 (consulté le 8/03/18), <http://media.education.gouv.fr/file/08/0/5080.pdf>

Périer, P., « Adolescents populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, [en ligne], 15/12/2009 (consulté le 10/11/16), <http://osp.revues.org/2148>

Piketty, T., « ZEP: la discrimination positive à la française », liberation.fr, 5/12/2005 (consulté le 4/04/17), http://www.liberation.fr/tribune/2005/12/05/zep-la-discrimination-positive-a-la-francaise_540732

Robbes, B., « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », cahiers-pedagogiques.com, 28/03/06 (consulté le 7/03/18), <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>

Thibert, R., Dossier de veille de l'Ifé, « Représentations et enjeu du travail personnel de l'élève », ife.ens-lyon.fr, 06/16 (consulté le 28/02/18), <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=111&lang=fr>

Van Zanten, A., « La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes et supérieures », ep.ens-lyon.fr, dernière modification le 23/06/2006 (consulté le 29/10/16), http://ep.ens-lyon.fr/EP/colloques/colloque_repenser_justice/communication_agnes_van_zanten/view

Annexes

Méthodologie

1)Hypothèses de recherche

Avant de recueillir la parole des enquêtés par le biais du sondage et des entretiens semi-directifs, j'ai émis un certain nombre d'hypothèses, sur le vécu de la transition école-collège par les élèves d'une part, et sur l'implication des CPE sur cette question. L'objectif étant ensuite de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, à l'aune de mon matériau d'enquête. Ces hypothèses reposent sur le socle théorique que constitue la première partie, théorique, du mémoire, ainsi que sur quelques autres travaux de recherche.

a)Hypothèses générales

J'ai fait l'hypothèse que, si les élèves peuvent être nombreux à regretter le primaire, ils se sentent néanmoins plutôt bien au collège pour la majorité d'entre eux, mise à part peut-être pour ceux regrettant beaucoup le primaire. Je m'appuie pour cela sur l'enquête longitudinale HBSC (Health-behaviour in school-aged children study), réalisée auprès de collégiens en 2014, démontrant un désamour progressif pour l'Ecole entre la 6^e et la 3^e.

J'ai ensuite fait l'hypothèse que les enfants qui regrettent beaucoup l'école se sentent plus mal au collège que ceux ne regrettant pas l'école, et dans une moindre mesure que ceux qui regrettent seulement un peu voire assez l'école. En somme, je supposais qu'il y a une corrélation entre le regret, mais aussi le degré de regret du primaire, avec le degré de sentiment de bien-être au collège. En outre, j'ai supposé que les élèves en retard (redoublement) regrettent moins l'école primaire que les autres, tandis que les élèves en avance (saut de classe) regrettent davantage l'école que les autres, en raison d'une maturité plus ou moins développée.

J'ai enfin émis l'hypothèse selon laquelle les élèves qui déclarent ne pas regretter l'école primaire ne sont pas toujours objectifs sur leur ressenti, surtout à cette période d'affirmation de soi face à ses pairs. On peut en effet supposer que les élèves, ayant répondu en compagnie de leurs camarades en

classe, se laissent gagner par une attitude de « fanfaronnade », pour ne pas « perdre la face », selon les termes du sociologue interactionniste E.Goffman. L'étude ultérieure des réponses des élèves ayant déclaré ne pas regretter le primaire devrait nous donner des éléments à ce sujet. Nous verrons en effet si au vu de leurs réponses (notamment sentiment de bien-être et raisons de ce vécu), ils auraient pourtant toutes les raisons de regretter le primaire.

b) Regret du primaire et sentiment de bien-être selon la classe sociale

J'ai émis l'hypothèse selon laquelle les enfants qui regrettent l'école primaire sont plus souvent des élèves issus de classes sociales défavorisées, en raison de leur habitus, de leur éducation, nécessitant plus de guidance des enseignants et autres personnels d'éducation, pour réussir scolairement. Cette hypothèse est à relier à la nécessité en REP par exemple d'instaurer des règles, des repères, bien plus cadrants qu'ailleurs, ou ce qu'appellent les fondateurs du laboratoire Escol' E.Bautier, P.Rayou et J-Y. Rochex les *routines*, qui permettent aux élèves issus des classes populaires de mieux réussir à l'école. Pour illustrer cela, le collège dans lequel j'exerce cette année en tant que stagiaire (à Héric), au recrutement social favorisé, situe sa politique éducative à l'inverse de ce principe : le choix a été fait de supprimer la sonnerie, requérant une aptitude d'autonomie chez les élèves.

Pour tester cette hypothèse, il s'agira de comparer les taux de catégories socio-professionnelles (CSP) favorisées, moyennes, et défavorisées, sur la population globale (à l'échelle de l'établissement), par rapport à l'échantillon considéré, à savoir les élèves regrettant le primaire. L'hypothèse sera confirmée ou infirmée selon que l'on observera une surreprésentation ou une sous-représentation de ces dites CSP au sein de l'échantillon d'élèves déclarant regretter l'école primaire.

Par ailleurs, j'ai émis l'hypothèse selon laquelle les enfants qui regrettent l'enseignant unique sont davantage des élèves de milieu défavorisé. Cette hypothèse est à relier au besoin de guidance explicite précédemment, d'accompagnement personnalisé, mais aussi à l'attachement affectif de l'élève à son professeur, qu'on peut présumer plus important chez les classes sociales défavorisées. Leur relation à l'adulte, à l'autorité, est davantage empreinte d'affectif au quotidien qu'au sein d'autres classes sociales.

J'ai supposé que si le vécu négatif au collège lié aux difficultés à se faire à un nouvel environnement, et à se faire de nouveaux amis peuvent être partagées par des élèves de classes sociales différentes, le vécu négatif chez les élèves de classes défavorisées, est plus souvent dû à une difficulté à s'organiser ainsi qu'à suivre les cours, et enfin à un sentiment d'un manque de soutien des adultes, dont ils ont tout particulièrement besoin.

En outre, j'ai supposé que les enfants qui regrettent l'école pour des raisons pédagogiques (enseignant unique et meilleur suivi des cours) se sentent moins bien au collège que les enfants qui la regrettent pour des raisons non pédagogiques, à savoir des raisons environnementales, relationnelles, organisationnelles (j'étais un grand, l'environnement me plaisait mieux, regret du cercle amical), lorsqu'ils sont issus de classe sociale plutôt favorisée. Je parlais en effet du principe de l'importance accordée à la réussite scolaire par les parents de classe sociale favorisée, enjeu incorporé par l'enfant comme majeur. Tandis que le degré de bien-être des enfants de classe sociale plutôt défavorisée dépendrait plus fortement des regrets de l'école primaire relatifs à l'environnement que des regrets strictement liés au pédagogique. Les apports du sociologue R.Hoggart, certes quelque peu datés, ont en effet défini au sujet de la culture populaire britannique une culture de classe plus axée sur l'hédonisme de la jeunesse que la vision à long terme de leur projet personnel, et donc des conséquences de leur attitude scolaire, et de leurs difficultés.

c) Conditions de réalisation et d'aide aux devoirs selon la classe sociale

J'ai fait la supposition selon laquelle les enfants qui regrettent l'école primaire ressentent davantage le besoin d'être aidés pour la réalisation de leurs devoirs, et ce d'autant plus selon qu'ils regrettent plus ou moins le primaire.

Toujours sur le registre du travail personnel, les enfants qui ont le plus besoin d'être aidés par leurs parents le seraient moins, aussi bien en termes de quantitatif que qualitatif. En effet, je supputais qu'ils sont moins aidés car leurs parents de milieu défavorisé se sentent incompetents ou peu compétents en la matière, du fait de leur vécu scolaire, plus ou moins difficile, leur niveau de diplôme, ainsi que leur incompréhension face aux exigences scolaires actuelles.

D'autre part s'ils sont aidés, cela ne les aiderait pas nécessairement, en raison des malentendus sociocognitifs à l'oeuvre que démontrent les travaux de la chercheuse en sciences de l'éducation S.Kakpo. Pour exemples, le parent de classe populaire éloigné des exigences scolaires, éludera certaines questions de la consigne, fera d'une lecture supposée analytique et critique une lecture émotionnelle d'un texte, en demandant à son enfant d'en faire de même.

J'ai fait l'hypothèse en outre que les élèves de classe sociale défavorisée passent en moyenne moins de temps à la réalisation de leurs devoirs que les autres.

J'ai supputé que les élèves de classe sociale défavorisée réalisent plus souvent leurs devoirs en étude dirigée au collège (notamment depuis l'instauration du dispositif « devoirs faits ») que les autres élèves, qui les feraient alors davantage en étude en autonomie au collège.

Enfin, sur le plan du travail personnel, j'ai fait l'hypothèse que les élèves de classe sociale défavorisée réalisent plus souvent leurs devoirs en compagnie de leurs parents ou leur entourage, dans un espace partagé du domicile (salon, cuisine, salle-à-manger) pour une aide, ou au moins une vérification des parents, et la certitude pour les parents que les devoirs sont faits. On sait que les élèves de classes plutôt favorisées, aux dispositions adéquates aux exigences scolaire, se voient avoir plus d'autonomie par leurs parents, car ceux-ci savent, d'un accord tacite, qu'ils peuvent leur faire confiance sur le sérieux apporté aux devoirs.

d) Identité professionnelle des CPE et implication sur la transition école-collège

J'ai fait l'hypothèse selon laquelle l'impulsion du chef d'établissement est essentielle pour favoriser le travail sur la transition école-collège ainsi que l'implication des personnels dans ce domaine. De plus, j'ai fait l'hypothèse selon laquelle la transition école-collège est plus ou moins investie par le chef d'établissement donc les personnels et CPE, selon le recrutement social du collège, et qu'elle le serait ainsi davantage dans les secteurs les plus défavorisés, plus à risque en termes de réussite scolaire, et bénéficiant de davantage de fonds du fait de leur labellisation REP ou REP+.

A un niveau plus subjectif, j'ai fait l'hypothèse que les CPE d'un âge plus élevé investissent moins cet axe de travail, qui relève d'une médiatisation récente. Or a priori, l'identité professionnelle est davantage imprégnée des enjeux mis en avant lors des débuts dans le métier.

Plus globalement, la question de la transition école-collège relève de la médiatisation (pour ne pas dire injonction) croissante de l'enjeu de bien-être à l'Ecole, qui dépasse le strict objectif de réussite scolaire, et donc ce que nomme F.Dubet le « programme institutionnel » républicain. Or, on peut supposer que les CPE relativement jeunes sont davantage animées par cet objectif d'épanouissement, de bien-être, même si la mission du CPE se vit généralement avec l'objectif de réussite éducative (réussite scolaire et épanouissement), et qui était déjà explicite dans la circulaire de missions des CPE de 1982.

J'ai fait l'hypothèse selon laquelle les connaissances théoriques de la transition école-collège, issues de lectures professionnelles, des CPE sont faibles. D'une part, car l'enjeu de la transition école-collège n'est pas extrêmement mis en lumière, dans un monde scolaire encore marqué par le « programme institutionnel » républicain que l'on vient d'évoquer, mais aussi et surtout car quand bien même l'enjeu de la transition est plus important dans les zones difficiles, il n'en reste pas moins un axe de travail secondaire, en contraste avec les objectifs premiers d'accessibilité de l'institution (coûts financiers, sociaux, psychologiques que représente l'Ecole pour des familles qui en sont très

éloignées), l'ouverture sur le quartier, la mixité sociale.

A un niveau biographique, j'ai émis l'hypothèse selon laquelle les CPE ayant un souvenir teinté d'émotions négatives quant à leur propre vécu de la transition école-collège, investissent davantage ce domaine, tant dans le cadre de dispositifs que dans leur posture et leur attention quotidiennes envers les plus jeunes, par empathie, réciprocité.

J'ai émis l'hypothèse selon laquelle les CPE mettront davantage en avant des dispositifs relatifs à la transition école-collège, plutôt que des gestes professionnels quotidiens, une attention accrue par exemple à destination des 6^e dans les espaces-temps de la vie scolaire. Le new public management, la culture du résultat par les moyens, qui imprègne également l'Education Nationale, et qui se cristallise par une injonction à rendre compte à la hiérarchie de projets de service, d'actions menées, peut en effet contribuer à brider le discours des CPE dont l'habitus professionnel dépasse pourtant la sphère de l'action observable, se caractérisant aussi beaucoup par une posture, des gestes, une éthique relationnelle, qui échappent au traçage de l'activité.

Sur l'angle interactionniste, j'ai supposé que les CPE, si elles ont de bonnes relations de travail avec le corps enseignant, contribuent davantage au sein de la communauté scolaire, à la facilitation de la transition école-collège, que si elles se tiennent (ou sont tenues) à l'écart de la communauté enseignante, comme cela peut être le cas notamment lorsqu'il y a scission entre enseignants et Direction, et que le CPE se positionne (ou subit le jeu d'accaparement du CPE par l'équipe de Direction) du côté de l'équipe de Direction, alors qu'il est avant tout un personnel d'Education.

Parallèlement, de bonnes relations entretenues avec le Principal, qui s'incarnerait par une certaine autonomie laissée au CPE, présagerait selon moi d'un investissement plus important de la transition école-collège, tout en lui permettant une certaine marge de manœuvre, voire d'innover en la matière. J'ai fait enfin l'hypothèse selon laquelle les CPE investissent plus ou moins la mission de facilitation de la transition école-collège, selon qu'elles sont ou non cantonnées dans leur établissement dans une posture de CPE « surgé » dont certains CPE héritent encore dans un contexte encore marqué par une « division du travail éducatif » (M.Tardif et L.Levasseur).

2) Prospection des enquêtés

Afin de tester les hypothèses énoncées, il me semblait nécessaire de recueillir un matériau d'enquête auprès de publics socialement défavorisés, pour lesquels la transition école-collège constitue une phase à risque en termes scolaire et éducatif. Et par là-même, l'enjeu de la transition devait a priori constituer un axe de travail un minimum investi dans l'exercice des CPE de ces zones défavorisées.

J'ai donc contacté un ensemble de collèges de l'agglomération nantaise, à commencer par les collèges labellisés REP et REP+, pour leur présenter ma démarche et ce que je souhaitais réaliser en établissement pour recueillir l'information (cf : construction des outils de recueil d'informations). Certains CPE ont refusé ma requête, débordés par le quotidien, certains évoquant également le risque de saturation par les élèves des questionnaires (ceux-ci ayant passé les évaluations nationales en français et mathématiques), d'autres, tout juste en poste dans leur établissement, ou en remplacement maladie, ne maîtrisaient guère le sujet de la transition école-collège. J'ai aussi eu contact avec une CPE d'un collège REP+ de l'agglomération, qui, d'accord au départ pour participer au projet, se montra réfractaire à la lecture du sondage que je souhaitais faire passer à des élèves de 6è, à l'instar du Principal et de la Professeure des écoles (avec qui elle travaille) à qui elle a montré le sondage. Les remarques qui m'ont été faites sont nombreuses : questions trop souvent fermées, questions déplacées (comme le redoublement³³), l'évocation de « parents », trop délicat pour un public en grande partie selon elle placé en famille d'accueil, manque de questions sur les dispositifs de la transition école-collège. Malgré mes explications sur le fait que l'objectif d'un sondage est qu'il soit le même pour l'ensemble des élèves interrogés, afin d'établir des tendances générales, elle resta fermement sur ses positions, exigeant pour la passation du sondage une refondation du sondage, condition posée en concertation avec le Principal et la Professeure des écoles. Je me suis donc rétractée, notamment sur le conseil de mon Directeur de mémoire, Mr Troger. Cette mésaventure nous donne cependant l'indice d'une transition école-collège peu travaillée ou travaillée différemment dans ce contexte, ou d'une crainte de jugement, liée à mon statut de stagiaire, encore à l'ESPE, et en contact avec l'Inspection ? Peut-être sinon est-ce simplement une question de personnalité ou d'humeur ponctuelle esquivée par la dureté du quotidien en REP+ ?

Fait étonnant : sur l'ensemble des CPE contactées et sur les 6 collèges REP et REP+ de l'agglomération nantaise, j'ai réussi à obtenir l'accord de trois collèges du réseau d'éducation prioritaire (Marie de France, Marcelle Tinayre et Christine de Pisan), dont un REP+ : Christine de Pisan. Ainsi, malgré leur manque de temps, elles ont témoigné d'une posture ouverte à la démarche de recherche, posture que l'on peut relier à un certain nombre d'hypothèses : le besoin de reconnaissance quant à leur investissement sur cet enjeu, plus travaillé qu'ailleurs car plus impactant³⁴, l'envie d'en savoir plus sur leurs élèves de 6è (au niveau de la transition école-collège mais pas seulement), la curiosité pour la démarche de recherche, et enfin peut-être aussi l'envie de

33 Or, d'une part le redoublement n'est pas interdit mais doit rester « exceptionnel » (conformément à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013), d'autre part, avant cette loi, le redoublement était encore davantage toléré, mais connu sous l'acception de « maintien ». Donc la question du redoublement se pose bien, d'ailleurs sur l'échantillon considéré (113 élèves), quelques uns ont déclaré avoir redoublé.

34 des CPE ayant peu investi cette dimension ont pu refuser par manque de matière, prétextant un manque de temps

sortir quelques instants de leur quotidien harassant, et sous le signe de l'urgence, pour prendre du recul sur leur pratique avec un tiers débutant dans le métier.

Les difficultés rencontrées dans le cadre de la prospection des enquêtés ont été principalement la communication et la recherche de dates de rendez-vous, alors que les CPE et moi-même avons des emplois-du-temps bien remplis. D'une part, il m'a fallu contacter un certain nombre de fois les collègues, par mail et par téléphone, pour réussir à les avoir une première fois, mais aussi pour mener à bien l'ensemble de l'investigation.

3)Construction des outils de recueil d'informations

a)élaboration de la grille d'observation du conseil école-collège

Je m'intéresse particulièrement à la dimension organisationnelle, expérientielle de la transition, à laquelle contribuent davantage les CPE. Néanmoins, il me semblait pertinent d'observer des conseils école-collège, instance clé de la transition école-collège, dans le but d'y apprécier le rôle du CPE, et plus globalement d'observer le degré d'investissement par les acteurs en présence de cette dimension certes non-pédagogique mais tout aussi importante de la transition.

Le conseil école-collège, entré en vigueur en 2014, a pour objectif de renforcer la continuité pédagogique entre le premier et le second degrés, peut-on voir inscrit sur le site officiel du Ministère de l'Education Nationale. Les missions attribuées à ce conseil sont les suivantes : il doit contribuer à améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège.(nous verrons que la dimension éducative est relativement évacuée des échanges) , il doit établir son programme d'actions pour l'année scolaire suivante ainsi qu'un bilan de ses réalisations, en se réunissant au moins deux fois par an³⁵ , enfin il peut créer des commissions école-collège chargées de la mise en œuvre d'une ou plusieurs des actions de son programme, commissions dont la composition, les objectifs et les modalités de travail sont arrêtés par le conseil.

Le conseil école-collège réunit des personnels désignés par le Principal du collège sur proposition du conseil pédagogique du collège, et des membres du conseil des maîtres de chacune des écoles du secteur de recrutement du collège. Il est présidé par le principal du collège et l'Inspecteur de l'Education Nationale chargé de la circonscription du premier degré ou son représentant. Soulignons la dimension asymétrique de la relation école-collège que cette organisation symbolise. Si le

³⁵ Ce programme d'actions est soumis à l'accord du conseil d'administration du collège et du conseil d'école de chaque école concernée. Le bilan des réalisations est présenté aux mêmes instances. Le programme d'actions et le bilan sont transmis au directeur académique des services de l'éducation nationale.

Principal du collège est le supérieur hiérarchique des enseignants du 2nd degré, depuis les lois de décentralisation, se place face aux professeurs des écoles non pas leur supérieur hiérarchique direct, qui est le directeur/ice d'école, mais un supérieur hiérarchique plus haut placé : l'Inspecteur de l'Education Nationale. Cette asymétrie peut contribuer à une certaine distance à laquelle se tiennent les professeurs des écoles de cet enjeu, distance évoquée par une des CPE interrogées. Le Principal du collège et l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré fixent le nombre des membres du conseil école-collège en s'assurant d'une représentation égale des personnels des écoles et du collège.

J'ai élaboré une grille d'observation visant à lister un certain nombre d'éléments relatifs au cadre matériel (comme pour toute observation), l'angle interactionniste (degré de codification des échanges, et niveau de proximité, de convivialité), ainsi que les thèmes éventuellement abordés, comme je le supposais à l'origine (climat d'établissement et de classe, co-éducation, pratiques pédagogiques, PPRE passerelles et autres dispositifs d'accompagnement scolaire lors de la transition, etc...)

b)Elaboration du sondage à destination des élèves de 6è

J'ai élaboré un sondage numérique via Askabox (qui avait vocation à être rempli sur ordinateur) à destination des élèves de 6è afin de dresser les grandes tendances d'un public d'élèves en 6è en zones défavorisées.

L'objectif de sondages numérisés était principalement de les dépouiller et de réaliser des tris croisés aisément. L'économie de papier relevait en outre d'une dimension écologique.

Le sondage débute de manière très simple : il s'agissait de noter son nom et prénom et d'inscrire son âge (questions 1 et 2). Demander le nom des élèves me permettait ensuite de repérer des élèves de profils différents pour leur demander, en passant par les CPE, d'effectuer un entretien sociologique semi-directif avec moi.

Interroger le sentiment de bien-être au collège des 6è (question 3) avait pour finalité d'observer si les élèves de 6è se sentent globalement bien au collège, mais également de tester l'hypothèse d'une corrélation entre le degré de bien-être et le degré de regret du primaire. Les questions suivantes (questions 4 et 5) relatives aux raisons de ce sentiment de bien-être me permettaient d'observer si celui-ci était plutôt lié à des facteurs pédagogiques (suivi et intérêt pour les cours), organisationnels (accoutumance à l'environnement et au rythme intensifié), ou encore un facteur de soutenance éducative (sentiment d'être ou non soutenu par les adultes qui gravitent autour de moi, parents et/ou

personnels de l'établissement).

Les questions consacrées aux devoirs sont relativement conséquentes dans le sondage (8 questions, de la 8 à la 15). C'est un choix que j'ai fait dans le but d'observer les éléments suivants : dresser des profils d'élèves plus ou moins investis dans la réalisation de leurs devoirs (tout en sachant que le temps alloué aux devoirs ne signifie pas pour autant réussite scolaire), le lieu de réalisation des devoirs, à relier à l'environnement familial (plus ou moins propice au calme), l'externalisation ou non de l'aide au travail personnel, le degré de soutien des parents et les modalités d'aide. Ainsi, ces éléments analysés permettaient de faire le lien avec les résultats des travaux de recherche exposés dans la partie théorique du mémoire.

Comptabiliser les élèves « en retard » (question 16) me permettait d'évaluer la proportion d'élèves au parcours scolaire atypique, retardé, sur l'ensemble des élèves, et ce par rapport à la proportion d'élèves en retard sur l'échantillon considéré. Ainsi, de tester l'hypothèse selon laquelle les élèves ayant redoublé regrettent davantage le primaire que ceux étant « à l'heure ».

Je n'ai en revanche pas demandé aux élèves s'ils ont sauté une classe, c'est en recensant des commentaires signalant le saut de classe que je m'en suis rendue compte. En même temps, ce qui m'intéresse depuis le début est davantage ce qui met les élèves en difficulté dans la transition école-collège que ce qui peut les avantager or les élèves en avance se trouvent plutôt avantagés scolairement et socialement dans l'ensemble.

Questionner les élèves sur la profession de leurs parents (question 17) comporte une grande part d'aléatoire, car on sait qu'il peut être difficile de la formaliser, à cet âge-là. Cependant, c'est une question de talon sociologique habituelle, de plus elle revêt dans le cadre de mon mémoire une importance majeure. Elle permet aussi, indirectement, par des non-réponses ou des réponses approximatives, d'évaluer la capacité de formalisation des élèves, que l'on peut relier à l'origine sociale.

Interroger les élèves sur la situation de leur fratrie, dans le cadre du talon sociologique, permet de situer un peu plus les élèves, en termes sociologique : grande ou petite fratrie, écart d'âge, le niveau d'études, les domaines étudiés ou les domaines d'exercice professionnel.

Le fait d'avoir toujours laissé un espace de commentaires aux élèves donnait, il me semble, une dimension plus ouverte au sondage aux yeux des élèves, qui recouvre en effet un certain nombre de questions fermées, et ce dans le but d'établir facilement des grandes tendances, des catégories. Ces zones de commentaires avaient aussi pour effet, effet vérifié d'ailleurs, de permettre aux élèves d'exprimer avec leurs mots des sentiments qu'ils ne considéraient pas bien signifiés par les affirmations que j'ai proposées (même si j'ai pu parfois directement relier un commentaire à une affirmation).

Ayant été claire auprès des CPE dès les premières lignes du sondage sur l'anonymisation des questionnaires, j'ai demandé le nom et le prénom des élèves et malheureusement oublié de demander leur sexe, ce qui m'a conduit à supprimer quelques élèves anonymes de mes tableaux visant à observer l'effet de genre. Comme je n'avais pas envisagé à l'origine questionner l'effet de genre, car ce n'était pas l'objet de la partie théorique du mémoire, je ne me suis pas interrogée sur la nécessité de demander le sexe des élèves.

Le questionnaire a été rempli par un nombre non négligeable d'élèves, à savoir 113 élèves, équivalant à environ 4 classes entières.

c)Elaboration de la grille d'entretien avec les CPE

Le déroulement de l'entretien, la mise en confiance de l'enquêté, est primordial pour recueillir un matériau de recherche riche. J'ai donc choisi d'aborder la question de la transition école-collège avec les CPE sur l'angle de l'action d'abord : ce que l'acteur met en place ou les actions auxquelles il participe à savoir tous les dispositifs institutionnalisés, puis sa vision de son métier et les missions qu'il investit en général et dans le cadre de la transition école-collège. Cela me donne un premier aperçu de son rôle dans la transition de l'ordre du savoir-faire professionnel, de l'identité professionnelle, tout en ne rentrant pas trop tôt dans l'intimité du professionnel, pour une mise en confiance.

C'est seulement ensuite que j'ai abordé l'angle des représentations, des croyances, des valeurs de l'enquêté, en somme ce que constitue subjectivement la thématique de la transition école-collège pour l'enquêté, à partir de son expérience personnelle, mais aussi de ses connaissances et représentations sur le sujet. Enfin, j'ai poursuivi avec la demande de valeurs qui animent le CPE au quotidien, dans sa vie professionnelle comme privée. J'obtiens ainsi un portrait plus significatif de l'enquêté, car les actions, les gestes professionnels, ne prennent sens, résonance, qu'en lien avec un habitus, en l'occurrence ici un ensemble de valeurs, de représentations subjectives, liées notamment au vécu singulier de l'enquêté (vécu personnel voire celui de ses enfants). On sait que les enquêtés aiment souvent parler d'eux-mêmes, dans une situation d'entretien (du moins après mise en confiance) et qu'ils apprécient insister sur le registre de la conviction personnelle, c'est une façon de s'affirmer dans l'espace social, modelé par des enjeux de territoires professionnels, très forts d'ailleurs à l'Education nationale.

C'est donc seulement en dernier point que j'ai abordé la question délicate des positionnements, des relations, des négociations voire des rapports de force qui régissent l'action de l'enquêté dans son

milieu professionnel. Une fois que l'enquêté a énoncé ses représentations et représentations du métier ainsi que sur la thématique, il me semblait plus aisé de passer sur ce sujet, plus complexe, sur lequel les acteurs n'aiment pas nécessairement s'appesantir. En effet, j'ai conscience du vécu parfois douloureux que ces questions relatives aux enjeux de territoire peuvent faire émerger chez des CPE, qui exercent seuls en établissement, rendant plus complexe l'affirmation personnelle de principes, et d'actions, en cas d'absence par exemple de soutien de la part de leur hiérarchie ou de leurs pairs, les enseignants.

J'ai terminé l'entretien par le classique talon sociologique, comprenant d'abord une question sur le parcours professionnel de l'enquêté, puis la profession des parents et de la fratrie, et enfin celle du conjoint. Ces informations devaient me permettre de collecter des indices sur l'influence des parents et les valeurs professionnelles transmises aux enquêtés. Ainsi, selon que les CPE ont des parents ayant exercé à l'Education Nationale ou non, leur identité professionnelle n'est pas nécessairement traversée par les mêmes valeurs, les mêmes motivations, les mêmes objectifs inconscients. Si le métier de CPE découle rarement d'une vocation, contrairement à celui de professeur, le vécu scolaire personnel du CPE a pu influencer sur sa décision de le devenir (à l'instar mais dans une moindre mesure des éducateurs spécialisés), et modeler sa pratique différemment d'un CPE davantage formaté par l'institution de par son ascendance (Cf : émission France culture).

Interroger les CPE sur la profession de leur conjoint permet en outre de vérifier sur l'échantillon l'endogamie professionnelle, très forte à l'Education Nationale.

d)Elaboration des grilles d'entretien avec les élèves sélectionnés

Toujours dans l'objectif de mettre en confiance l'enquêté, enjeu peut-être encore plus important pour des élèves qu'on peut supposer peu à l'aise avec l'exercice d'exposition orale de soi, j'ai décidé d'aborder en premier le rôle de l'Ecole dans la transition école-collège, à commencer par la façon dont l'élève a découvert le collège, ouvrant le champ à l'exposition factuelle des dispositifs dont il a bénéficié avant d'interroger ses ressentis de ces dispositifs. Ensuite, j'ai voulu interroger le vécu de l'entrée au collège, le contraste éventuel avec son vécu actuel et les raisons de cette évolution, positive comme négative, en reprenant les réponses au sondage. J'ai en effet fait de cette grille une grille personnalisée, puisque l'entretien permet un approfondissement de l'enquête, en se centrant sur des profils précis d'élèves. Je suis ensuite revenue sur le registre des dispositifs, des projets mais aussi des acteurs scolaires, qui ont pu aider l'élève à s'approprier ce nouvel environnement qu'est le collège, sur le plan pédagogique comme organisationnel et environnemental. Je n'excluais pas

cependant que ce qui est offert aux élèves est insuffisant, d'où ma question suivante sur le besoin éventuel d'autre chose (question ouverte n'incluant pas les termes de dispositifs ou de personnes) pour s'adapter au collège, tout en ayant conscience de la difficulté que peut poser une telle question pour un enfant de 11 ans, de par l'exigence d'abstraction qu'elle comporte.

L'entretien avec la CPE du collège Maya Angelou m'ayant fait prendre conscience que la question initiale de ce mémoire pouvait être ré-interrogée dans sa dimension contradictoire avec l'idée qu'une transition pouvait aussi être une épreuve constructive dans l'existence d'un pré-adolescent, j'ai décidé d'aborder ce point avec les élèves.

Là aussi, j'avais tout à fait conscience de la difficulté de la question, pour un enfant de 11 ans, qui doit pour y répondre s'interroger sur le sens philosophique de la transition en général. Il m'a d'ailleurs fallu répéter en reformulant la question aux élèves, et je ne peux avoir la certitude qu'ils aient tout à fait compris le sens de la question, quand bien même ils ont fourni une réponse, aussi peu élaborée soit-elle. Je considère cependant intéressant de les avoir interrogés sur la question.

Pour aborder le contraste entre le bien-être en primaire et au collège, j'ai tout simplement demandé aux élèves ce qu'ils aiment au collège, et aimaient en primaire, et ce qu'ils n'aiment pas au collège et n'aimaient pas en primaire. En poursuivant sur ce qui est facile et pas facile au collège, et ce qui l'était et ne l'était pas en primaire, j'en apprends alors plus sur les raisons du bien-être, ou si au contraire les facilités et difficultés n'entravent pas le bien-être (par exemple : aimer peu de chose au collège mais pourtant ne pas s'y sentir en difficulté, ou inversement, aimer beaucoup de choses au collège, et ressentir un certain nombre de difficultés pourtant).

Je n'ai abordé qu'ultérieurement la question du rapport avec les enseignants, question que je supposais délicate pour un certain nombre d'élèves, qui vivent mal la situation de classe collège soit en raison d'exigences accrues et incomprises, soit en raison de la dérive disciplinaire que guettent les enseignants soumis à une dégradation des conditions d'enseignement, par une certaine dérégulation de l'ambiance de travail voire un certain chaos en classe. L'objectif était là aussi de faire ressortir un contraste entre le rapport des élèves avec les enseignants en primaire et au collège, la représentation également qu'ils se font des enseignants, si celle-ci est désormais homogénéisée ou encore particularisée (partant du principe que la relation avec le Professeur des écoles était teintée d'affectivité, et par définition singulière). La qualité et la quantité des échanges avec les enseignants en dit long aussi sur le suivi et le soutien pédagogique ressenti par les élèves.

Enfin, sur le registre scolaire, j'ai interrogé les élèves sur leurs représentations du CPE, à commencer par le contact personnalisé qu'ils ont pu avoir avec lui, pour élargir ensuite sur le rôle qu'ils pensent qu'il joue au collège en général, et sur la transition école-collège plus précisément. L'objectif était de jauger le degré de connaissance du CPE, en tant qu'acteur scolaire mais aussi en

tant que personne-ressource pour des élèves en proie à un certain nombre de questionnements, notamment organisationnels pour ce qui est de la transition école-collège. Au travers de la formalisation des élèves, plus ou moins développée, il s'agissait aussi de rendre compte d'un éventuel sentiment de brouillage des missions et des territoires éducatifs, qui existe tout du moins chez les familles, usagers de l'Ecole, mais aussi au sein de la communauté enseignante.

Sur le registre du milieu familial ensuite, l'objectif était d'abord d'interroger les élèves sur la réalisation des devoirs, en lien avec le support familial et afin d'approfondir les réponses données lors du sondage.

La nature des relations avec l'Ecole, sous l'angle des rencontres institutionnalisées (portes ouvertes, rencontres parents-professeurs) qui sont prédominantes au collège, pour ne pas dire exclusives, en contraste avec l'école primaire, me permettaient de conclure en l'existence d'une relation rapprochée, voire de coéducation, ou au contraire de « relation à distance », que je supposais majoritaires.

C'est seulement dans une dernière phase que j'ai abordé des questions plus intimes, sur le contexte socio-culturel des élèves, leurs activités personnelles, amicales et familiales, afin de cibler au mieux le milieu dans lequel l'élève grandit, les atouts qu'il comporte éventuellement (activités éducatives, dont les compétences sont transposables dans le milieu scolaire) pour la réussite scolaire.

Enfin, j'ai interrogé les élèves de façon à collecter les informations du talon sociologique. Le retour sur la profession des parents avait pour but d'observer le degré de formalisation des élèves, et ainsi de confirmer ou d'infirmer les conclusions portées lors du dépouillement du sondage.

Le retour sur la situation de la fratrie permettait d'approfondir les réponses souvent succinctes des élèves lors du sondage, par exemple de savoir dans quelle filière les frères ou soeurs étudient, leur niveau d'études.

4)Observation de conseils école-collège, passation des sondages et déroulement des entretiens

a)Observation des conseils école-collège

J'ai pu observer le conseil école-collège de mon établissement d'affectation, ainsi que celui du collège où exerce mon tuteur CPE, localisé à Nort-sur-Erdre, et dont le profil est très proche du collège rural dans lequel j'exerce. L'observation de ces conseils ainsi que mes entretiens avec les

CPE des quatre établissements d'enquête, m'ont ainsi permis de conclure au rôle mineur du CPE dans ces conseils centrés sur les questions pédagogiques (malgré la circulaire de missions) et à m'intéresser plus particulièrement à la facilitation organisationnelle, environnementale, relationnelle de la transition sur laquelle travaille plus aisément (du fait de la division du travail éducatif que nous développerons) donc plus souvent le CPE.

b) Passation des sondages

J'ai pu faire passer les sondages dans trois des quatre établissements d'enquête seulement, la CPE du collège Marcelle Tinayre ayant refusé du fait de la passation d'un certain nombre de questionnaires cette année et en particulier sur cette période d'automne-hiver, qui aurait pu engendrer un effet de saturation chez les élèves et les organisateurs, c'est en tout cas la raison qui m'a été donnée.

22 élèves de Marie de France ont répondu du sondage, c'est le cas de 30 élèves du collège de Maya Angelou et de 61 élèves du collège Christine de Pisan.

Malgré l'usage d'un format numérique de passation des sondages, les sondages ont été imprimés et remplis sur papier, et ce en raison des contraintes spatio-temporelles des salles informatiques (insuffisance de postes informatiques, et disponibilité aléatoire de la salle), ainsi que d'une culture encore marquée par une préférence pour l'usage du papier. Ainsi, le dépouillement et la réalisation des tri croisé effectués manuellement a été longue et fastidieuse.

Malgré ma proposition aux CPE d'accompagner les élèves à la passation du sondage, celle-ci a été organisée par les CPE, qui avaient suffisamment d'éléments pour expliquer l'objectif du sondage aux élèves, et avaient la liberté de le faire passer à tout moment dans le temps scolaire, alors que j'étais peu disponible entre les cours à l'ESPE et mon exercice professionnel au collège.

Je regrette que malgré mon insistance orale et écrite, les CPE, notamment Axelle, n'aient pas davantage insisté auprès des élèves sur l'anonymat, à savoir que leurs noms et prénoms n'apparaîtraient nulle part, même s'ils sont sollicités pour un éventuel entretien. J'ai su en effet par la suite qu'Axelle a présenté le sondage en donnant ouvertement la possibilité aux élèves de ne pas inscrire leur nom.

J'ai pu noter les remarques suivantes lors du dépouillement des 113 questionnaires.

Les réponses sont parfois partielles voire éludées (deux élèves ont éludé un nombre très important de questions), notamment sur les deux dernières questions relatives à la catégorie socio-professionnelle des parents et à la situation de la fratrie, des éléments pourtant fondamentaux en sociologie, qu'on nomme talon sociologique. Les enfants ont en effet du mal à formaliser le travail

de leurs parents, au-delà de leur difficulté avec l'écrit en général (liés à leur milieu socio-culturel), les exemples suivants d'élèves ayant tenté de répondre à la question sont assez parlants : « mère en téléphonie et père : bricolage », « père : je ne sais pas trop et mère : travaille dans les logements sociaux », « mon père travaille dans l'informatique et ma mère dans un bureau à envoyer des mails », « elle travaille sur les ordinateurs sur les pages », « elle travaille dans les assurance et père recherche du travaille et ne sait pas quelles études suivies », « mon père travaille au restaurant », « ma mère est titulaire à la cantine », « mère travaille le ménage et père l'informatique », « mon père exerce le pétrol », « maman plus du bac et papa je ne sais pas », « mon père sont travail et le chantier », « homme de cantine », « fac père informatique fac ». Sans grande surprise, je n'ai pas pu classer ces propos dans une PCS. 11 élèves ont clairement déclaré ne pas savoir exprimer la profession de leurs parents. 9 n'ont pas répondu, sans explication, et 2 ont déclaré ne pas souhaiter l'exprimer. Est-ce lié à un complexe de classe ou simplement à une méconnaissance de l'intitulé précis de leurs professions ? Dans tous les cas, cela interpelle. Concernant les élèves ayant répondu à peu près conformément à la question sur la profession de leurs parents, il n'a pas toujours été simple de classer ces professions dans des PCS. Par exemple, des déclarations telles qu'un père maçon, ou plombier, ou encore informaticien, sans précision, ne nous permettent pas d'assimiler la profession à une PCS (un père maçon comme plombier peut être soit ouvrier, voire ouvrier qualifié soit artisan, de même un père informaticien peut être employé comme cadre et PIS selon le grade et ses études). Au niveau des réponses sur les raisons du vécu, il arrive que des élèves (3 à 4) répondent qu'ils se sentent bien (de assez bien à très bien) au collège mais répondent aussi à la question relative aux raisons du vécu négatif au collège.

Trois élèves ont déclaré regretter le primaire sans donner de réponses, c'est le cas d'un élève regrettant beaucoup le primaire mais qui ne s'est pas donné la peine de donner les raisons de ce regret. Un autre élève a déclaré qu'il regrette un peu le primaire et déclare ensuite qu'il n'a pas répondu qu'il regrettait le primaire, ne donnant donc pas de raisons à ce regret. Un autre a aussi coché qu'il regrette un peu le primaire, sans donner de raisons. Faut-il y voir une difficulté à formaliser, à expliciter un sentiment, pour certains diffus ? C'est probable.

Un élève a déclaré ne pas regretter le primaire, mais a coché les raisons du regret, sous-entendant celui-ci, je l'ai donc placé (arbitrairement certes mais il fallait le comptabiliser parmi les élèves aux regrets), dans la catégorie « un peu de regret ».

Il arrive assez souvent qu'ils cochent « autre » à certaines questions, sans préciser pour autant ce qu'ils veulent ajouter. J'ai parfois traduit des réponses floues, comme ce fut le cas pour un élève qui ne savait pas quantifier l'aide de ses parents (« ils m'aident un peu ») : que j'ai traduit en : « certains soirs seulement, ils vérifient que je les ai faits ou ils m'aident » et en : « certains weekend

seulement, ils vérifient que je les ai faits ou ils m'aident».

c) Entretiens avec les CPE

L'objectif est de retracer succinctement le déroulement matériel et théorique des entretiens avec les CPE, ainsi que mes satisfactions et regrets en tant qu'enquêtrice.

Le premier entretien que j'ai mené était avec Axelle, du collège Marie de France, il a eu lieu dans son bureau, un mardi après-midi, nous étions face-à-face, elle est restée à sa place derrière son bureau. Ce n'est pas l'entretien qui m'a le plus satisfaite, peut-être parce que c'était le 1er avec une CPE dans le cadre de ce mémoire. J'ai en effet regretté ne pas avoir suffisamment approfondi certaines questions, par exemple la raison de l'arrêt de sa contribution à un dispositif. L'entretien était trop court à mon sens pour obtenir un matériau riche. Je sentais effectivement que le temps qu'elle souhaitait me consacrer n'était pas aussi important que celui que j'estimais passer avec elle. Je regrette surtout que l'entretien ait été interrompu, car elle devait gérer un cas d'élève amené par un AED, et sûrement aussi d'autres dossiers. Or cette interruption à la suite de laquelle j'ai proposé de poursuivre au téléphone ou par mail, a donné lieu à une réponse par mail à mes dernières questions (assez délicates, relatives à la relation qu'elle entretient avec la Principale et les enseignants, et à son parcours), selon sa préférence. Je considère que le passage par l'écrit, pour s'exprimer sur des questions délicates, ne favorise pas la libre-expression, mais au contraire plutôt de l'auto-censure ou de l'auto-justification.

Le second entretien réalisé est avec Annouck, CPE du collège Maya Angelou. Il a également eu lieu dans son bureau, un mercredi matin, en face-à-face comme pour l'entretien avec Axelle. Il fut complexe pour Annouck de s'en tenir au sujet du mémoire, elle dévia souvent sur d'autres sujets comme la pratique du CPE en général, le système scolaire, ce qui était très intéressant aussi, d'autant que le temps qu'elle m'a consacré en tout n'était pas mesuré. J'étais tiraillée entre la nécessité de recentrer l'entretien sur la question de la transition école-collège et sur mes questions plus globalement, auxquelles ne répondait pas toujours Annouck³⁶, et parallèlement à l'envie d'écouter un discours libre, engagé, parfois en rupture avec le parti-pris de mon mémoire. Lorsqu'elle a interrogé la pertinence de faciliter une transition, faisant par là-même de l'épistémologie, un pas de côté, sans en avoir nécessairement conscience, elle a apporté un contrepoint à mon propos, évoquant sans la nommer la question de l'« épreuve scolaire »,

³⁶ Et ce, moins par désir de contournement (son franc-parler trahit sa franchise et la valeur d'honnêteté qu'elle a d'ailleurs évoqué comme 1ère valeur, sans grand étonnement de ma part) que par loquacité voire aussi distraction (les détours, aussi bien en face-à-face qu'au téléphone sur des anecdotes de métier étaient nombreux).

constitutive de l'école comme l'énoncent F.Dubet et D.Martucelli. J'ai ainsi fait le choix d'aborder cette notion avec les élèves en entretien, avec la difficulté d'abstraction qu'elle comporte. En même temps, je sentais que la transition école-collège n'était pas un point cardinal, une priorité de sa pratique ni celle de ses collègues surtout, j'en ai eu la confirmation à la fin de nos échanges. Finalement, je ne regrette pas d'avoir été peu directive, car ces détours n'ont pas nui à la richesse du matériau recueilli sur la transition école-collège et m'ont au contraire permis de cerner plus profondément l'identité professionnelle de cette CPE.

Je me suis rendue une fois au collège pour terminer notre entretien, comme elle m'avait dit de passer le mercredi de préférence, mais elle était alors en réunion, pour un cas d'élève difficile, cas auxquels elle est régulièrement confrontée. Je l'ai contacté plusieurs fois mais sans succès, son quotidien professionnel est en effet très chargé. Un jour elle m'a rappelé, navrée de ne pouvoir me répondre sur son temps de travail, et de ne pas terminer rapidement ce dans quoi elle s'était engagée. Nous avons ainsi poursuivi l'entretien et nos échanges par téléphone mercredi après-midi et deux moments lors des vacances d'hiver, sur son temps libre donc, le sens de l'engagement étant fort chez elle.

J'ai effectué mon 3^e entretien un mardi matin auprès de Lucie, CPE du collège Marcelle Tinayre, avec laquelle j'ai pu réellement approfondir le sujet de la transition école-collège, tout en cernant son profil identitaire. Le fait qu'elle se soit assise à mes côtés, devant le bureau, en laissant sa place habituelle de CPE (derrière son bureau), témoigne pour moi d'une posture d'esprit ouverte et d'un échange horizontal. C'est l'entretien que je pense avoir le mieux réussi, en termes de recueil d'informations diverses et précises, de structuration. En même temps, je dois admettre que la disposition de l'enquêté joue considérablement dans l'organisation de l'entretien. Le sérieux de l'enquêteur ne produit pas nécessairement un discours construit, en réponse aux interrogations de celui-ci. Or Lucie a témoigné d'une grande rigueur, sans que j'ai à recentrer l'entretien sur la transition école-collège. Je regrette simplement ne pas avoir eu la vivacité d'esprit de rebondir lorsque Lucie a évoqué la transition école-collège de ses enfants, alors que je l'interrogeais sur son vécu personnel de la transition, qui m'importait au moment de l'entretien en 1^{er} lieu. L'échange s'est terminé sur un registre critique de la part de l'enquêtée, quant à l'Education Nationale³⁷, après que j'ai évoqué une difficulté rencontrée dans mon exercice professionnel (un bureau vitré, visible de l'extérieur) ainsi que l'affectation d'une collègue dans un établissement comprenant un CPE connu de l'Inspection pour une posture controversée.

J'ai terminé mes entretiens avec les CPE avec Sandrine, CPE au collège Christine de Pisan, un mercredi matin. Nous nous sommes rencontrées une première fois un mercredi matin sans amorcer

37 que je partageais, dans une certaine forme d'exutoire avec une CPE avec laquelle je me sentais en phase.

l'entretien sur la transition, alors qu'il me semblait avoir été explicite sur cette attente, sachant que le temps dont on dispose en tant que stagiaires est court pour consacrer beaucoup de temps sur chaque terrain d'enquête. Néanmoins, cette première rencontre nous a permis de nous familiariser l'une à l'autre, et cela contribue à la mise en confiance nécessaire pour tisser une relation d'enquête sincère et profonde. La disposition matérielle se rapproche de mes deux premiers entretiens, dans le sens que nous nous tenions face-à-face, elle resta derrière son bureau. Les divers détours, relatifs à sa pratique de CPE, les champs qu'elle investit, ses méthodes de travail, dans l'objectif de me donner des billes³⁸ ont fait l'objet d'un recentrage de ma part pour avancer sur le sujet de la transition école-collège. Je pense néanmoins être parvenue à collecter un matériau sociologique intéressant avec elle, et à avoir fait le tour de la question dans son établissement d'exercice.

d) Entretiens avec les élèves

Sur les trois établissements au sein desquels ont été passés le sondage chez des élèves de 6^e, c'est seulement dans deux d'entre eux (Maya Angelou et Christine de Pisan) que j'ai eu droit d'interroger des élèves, dont le profil m'intéressait. La CPE de Marie de France, ayant transmis ma requête d'entretiens élèves à la Principale, j'appris finalement début janvier que mon questionnaire ayant été présenté comme anonyme aux familles (et bien que nombre d'élèves aient inscrit leurs noms et prénoms), il est impossible que j'effectue des entretiens auprès des élèves. Je comprends que l'objectif de cohérence avec le message aux familles soit une priorité pour la Principale mais l'anonymat ne signifie pas absence de prise en compte individuelle (par le biais des entretiens élèves qui auraient été anonymés), comme je l'avais explicité à la CPE, qui a fait le relais à la Principale. On voit là l'effet pervers d'une communication indirecte, passant par plusieurs échelons, avec tout le biais des incompréhensions, des interprétations, et alors que l'anonymat reste une question délicate. A mon sens, ma démarche d'enquête a été présentée par précaution comme anonyme dans ce collège³⁹, par crainte que sans cette condition, ce gage de confiance en somme, les familles refusent que leur enfant y participe.

Si le temps consacré par les CPE à nos entretiens a été aléatoire, et interrompu ponctuellement au sens propre (par des contraintes temporelles ou par des personnes) comme au sens figuré (écarts par rapport au sujet), le temps d'entretien avec les élèves a été particulièrement court, aussi bien à Maya

38 elle tutore par ailleurs deux collègues de l'ESPE non lauréates, et avec lesquelles je suppose qu'elle est déjà dans cette démarche.

39 qui a peut-être connu des difficultés en termes de respect d'anonymat voire d'accusation portée sur la préservation de l'anonymat.

Angelou qu'à Christine de Pisan. Les entretiens ne pouvant être positionnés sur d'autres créneaux scolaires que le mercredi matin (du fait de mon indisponibilité académique et professionnelle), il s'agissait de positionner autant de créneaux que d'élèves, sur un temps court finalement, et sans rompre de trop avec les apprentissages (d'où la préférence des CPE pour les heures de permanence, voire les temps de récréation).

Je peux cependant me satisfaire d'un nombre important d'entretiens, puisque j'ai pu interroger neuf élèves, quatre à Maya Angelou et cinq à Christine de Pisan. D'autant que deux élèves de Christine de Pisan se sont déplacés spécialement pour l'entretien, témoignant par cette implication d'une certaine envie de s'exprimer, d'être écouté, ce qui peut leur changer de leur quotidien notamment scolaire. La CPE, Sandrine était très surprise que j'ai réussi à interroger tous les élèves, qu'ils se soient tous rendus à l'heure au lieu de rendez-vous qu'est son bureau, d'autant plus pour les deux élèves s'était déplacés simplement pour moi. Comme moi, elle en a conclu qu'ils « sont vraiment contents de parler ».

J'ai eu la chance de pouvoir réaliser mes entretiens avec les élèves dans des lieux silencieux, propices aux entretiens, à la concentration, à la confidentialité, à la mise en confiance. La configuration spatiale d'un entretien est en effet capitale. Ainsi, à Maya Angelou, la CPE m'a ouvert une salle de classe inutilisée et à Christine de Pisan, la CPE m'a proposé de réaliser les entretiens dans son bureau, sur la table ronde dans un coin. Si au début, j'ai eu quelques réticences, de crainte que la présence de Sandrine ne perturbe la libre-expression des élèves (qui pourraient s'auto-censurer, notamment sur des questions relatives à la conception des élèves du CPE, ou leurs contacts avec les enseignants), je suis satisfaite de ces entretiens. En effet, Sandrine s'est éclipsée lors du premier entretien élève, ayant tendue l'oreille et choisit de s'absenter pour que l'élève réponde librement à la question sur le CPE. Elle n'est pas revenue jusque la fin du dernier entretien, elle a d'ailleurs missionné à un des élèves dont l'entretien était terminé de me prévenir qu'elle était avec l'assistante sociale. Soit j'ai eu de la chance, soit elle a compris sans que j'ai à le verbaliser, qu'il était préférable que ces entretiens se déroulent en mon unique présence.

5)Relation avec les enquêtés

Je considère avoir eu la chance de travailler avec des CPE ouvertes à ma démarche, malgré le manque de temps dont souffrent les CPE, en particulier ceux exerçant en milieux difficiles. Les CPE ne semblent pas s'être censurées, le fait qu'elles étaient si prolixes en est selon moi une démonstration assez claire. Le fait d'accepter de me consacrer du temps sur un domaine qui s'est

révélé ne pas les concerner en premier lieu, est à relier à mon sens à leur curiosité, leur ouverture, et peut-être aussi à leur soutien, voire leur solidarité de corps, avec une CPE stagiaire. Mes entretiens avec les CPE ont en effet été empreints d'une certaine forme de compagnonnage, probablement en raison de mon statut de CPE stagiaire. Les entretiens étaient ainsi ponctués de conseils, sur leurs pratiques, et d'échanges informels, sur la nature et la vision de notre métier.

De par notre proximité professionnelle, il me semble avoir été plutôt simple de construire une relation d'enquête caractérisée par un sentiment de confiance mutuel. Si ma relation aux enquêtées a peut-être été menacée de subjectivité, du fait de notre profession commune, de nos statuts inégaux⁴⁰, et de la relation parfois chaleureuse, du moins amicale, qui s'est instaurée, je pense bien avoir su rester impartiale, par rapport au discours qui était le leur. Ma formation en sociologie m'a été très utile sur le plan là notamment (j'avais déjà fait un entretien, sur les loisirs, avec ma grand-mère, comme il nous l'avait été demandé en sociologie, donc pour ce qui relève de proximité, nous avons appris à prendre de la distance).

Je me suis entretenue avec des CPE, donc des personnes d'un milieu social plutôt privilégié, manifestant une certaine aisance sociale, donc il ne m'a pas été complexe de mener cet entretien, je n'ai pas du déployer des efforts pour par exemple dégeler l'atmosphère d'entretien. D'autre part, la parole, le vocabulaire de mes enquêtées se sont avérés riches et explicites. Je considère donc pouvoir prétendre à une certaine précision des propos recueillis, par rapport aux situations réelles décrites.

Avec du recul, je peux qualifier mon approche de douce dans la forme, dans ma voix, basse, et dans le fait que je prends parfois beaucoup de précaution pour m'exprimer⁴¹, mais plus frontale dans le fond. Il faut admettre qu'interroger les CPE sur leurs relations aux professeurs et au chef d'établissement (envers lequel ils doivent loyauté), et ouvrant la voie aux éventuelles critiques, s'avère en soi délicat. En même temps, l'intérêt que m'ont témoigné les CPE, pourtant pressées par le temps, tout au long de l'entretien, indique que mes questions ne les ont pas importunées outre mesure (par exemple sur la question des valeurs qui a intéressé la CPE de Marcelle Tinayre).

L'écoute, les conseils techniques voire le soutien professionnel que m'ont prodigué les CPE prouve qu'une relation de travail semble ainsi pouvoir se substituer aisément à notre initiale relation d'enquête, le lien de confiance instauré au fil des longs entretiens et des conversations informelles n'y étant pas pour rien selon moi.

Je n'ai pas toujours pu poser l'ensemble des questions prévues dans la grille d'entretien que j'ai

40 Des CPE titulaires, anciennes d'au moins dix ans, épaulant une CPE stagiaire dans ses débuts professionnels, par une écoute et des conseils prodigués nombreux pour certaines d'entre elles.

41 Justifiant par exemple par la sociologie ma question sur la profession des parents et de la fratrie ou m'exprimant ainsi lors de mon premier entretien, au niveau de l'identité professionnelle : « si ça vous dérange pas, après on n'est pas obligés de rentrer dans les détails »

élaborée, aux quatre CPE, faute de temps, le travail de recherche étant aussi beaucoup un travail d'adaptabilité à ses enquêtés, et le contexte d'enquête plus généralement. Cela constitue le quotidien des CPE d'être pris par le temps, et c'est plutôt prévisible lorsqu'on interroge sur leur lieu de travail des individus, plus généralement. J'ai ainsi regretté devoir interrompre et reprendre des entretiens déjà commencés voire presque aboutis (pour Marie de France, la fin de l'entretien s'est faite par mail après envoi de mes réponses). Je peux cependant me féliciter d'avoir rencontré quatre CPE différentes sur l'agglomération nantaise, qui plus est exerçant en REP ou du moins dans des contextes sociaux difficiles (pour ce qui est de Maya Angelou), population que je ciblais.

Néanmoins, j'estime que les grilles que j'ai réalisées sont assez complètes, car je souhaitais aborder de manière transversale la question de la transition école-collège, c'est-à-dire les actions, l'action quotidienne (ce qu'appelle la CPE de Marcelle Tinayre le « travail de fourmis » qui constitue une grande part du travail du CPE), les relations entretenues avec l'éco-système complexe que représente un établissement scolaire, l'identité professionnelle, et le domaine des valeurs. Je continue de concevoir les grilles d'entretien comme des bases qu'il s'agit cependant d'adapter selon la direction que prend l'entretien. Peut-être ma grille d'entretien était-elle trop transversale, mais j'ai l'habitude d'effectuer des entretiens particulièrement longs (de deux heures au moins, même avec des inconnus). Je peux en être satisfaite car ces échanges longs et approfondis ont contribué selon moi à instaurer une relation plus forte que si j'avais réalisé des entretiens d'une demi-heure par exemple. Or cette relation que je peux nommer de confiance, permet elle-même d'obtenir des informations plus intéressantes, plus profondes, il me semble.

En retranscrivant les entretiens avec les CPE, je me suis aperçue de la faible place de ma parole dans l'entretien, incitant davantage les CPE à poursuivre, à enrichir leurs propos, par le biais de phatiques seulement (« hmm », « oui », « ouais »), plutôt qu'à poser d'autres questions. Cette technique a l'avantage de permettre à l'enquêté de s'exprimer réellement et librement, même s'il a ainsi pu dévier du sujet principal (la transition école-collège), et c'est justement tout l'intérêt. En effet, cela révèle des éléments intéressants, si l'on prend l'exemple du discours de la CPE du collège de Maya Angelou, interrogeant la pertinence de la question de la transition en elle-même, qu'il s'agit selon elle d'intriquer avec la problématique de la coéducation.

Je pense que ma faculté à mener des entretiens longs, à approfondir des sujets avec les enquêtés, est due à ma capacité à faire parler les gens, et me permet de ne pas me contenter de réponses parfois superficielles. Cette technique ne porte parfois pas ses fruits, j'obtiens des informations supplémentaires, parfois des retours en arrière ou des contradictions avec les premiers propos recueillis, qui sont assez intéressants à saisir.

Les courts créneaux qui m'étaient accordés pour interroger chaque élève (30 minutes et deux élèves

20 minutes) m'ont conduit à réduire les questions, mais aussi à accentuer les efforts de mise en confiance des élèves. Je n'ai ainsi pas pu poser l'ensemble des questions préparées, ni demandé trop d'investissement cognitif à l'élève, par exemple lui demander de graduer l'effet de tel dispositif ou personnel d'éducation sur son appropriation de l'environnement du collège, sur une échelle de 1 à 5. Mes questions et donc les réponses des élèves étant moins approfondies qu'espéré ne permettent pas d'élaborer une analyse très fine des différents profils d'élèves interrogés, contrairement aux entretiens avec les CPE. J'ai abordé avec appréhension les entretiens avec les élèves, craignant une timidité excessive chez les élèves peu habitués à être interrogés sur leur vécu personnel. Pourtant, mis à part une élève à Christine de Pisan, les élèves se sont montrés relativement expressifs, ouverts, malgré peut-être la dimension impressionnante de la situation. Aucun élève n'a refusé ou même semblé inquiet d'être enregistré par le dictaphone, à mon étonnement, et alors que je prévoyais une alternative, la prise de notes, avec toutes les difficultés qu'elle comporte (la perte d'éléments du discours énoncés rapidement, la déconnexion avec l'interaction directe, faciale avec l'élève, très importante pour la mise en confiance). Mes techniques d'explicitation (de ce qu'est un dispositif par exemple, ou un « pair »), de reformulation, de réinterrogation, m'ont permis d'éclaircir des points avec eux, tout en leur témoignant une attention bienveillante. L'usage de l'humour était également nécessaire pour déridier l'atmosphère, et cela semble avoir bien fonctionné, puisque les élèves se détendaient un peu, me rendaient un sourire, lorsque je lançais une petite blague, ou en ayant une parole complice avec l'élève (sur l'importance du self dans la vie du collégien par exemple). J'ai aussi bien sûr vivement remercié les élèves, avant l'entretien, et pas seulement à la fin, ce qui est essentiel selon moi pour témoigner la gratitude que je dois à ces élèves, tout en posant le cadre bienveillant et ouvert qu'un entretien nécessite.

6) Précautions méthodologiques d'analyses

En raison du caractère universitaire de la recherche et d'un échantillon relativement petit, on ne peut établir de lien de corrélation, seulement des tendances.

En outre, du fait du déséquilibre de la proportion d'élèves ayant répondu au questionnaire dans les différents collèges (j'ai ainsi dépouillé deux fois plus de sondages provenant de Christine de Pisan qu'à Maya Angelou), il est impossible de fournir des conclusions sérieuses sur un effet établissement sur le degré de regret et le sentiment de bien-être au collège.

Si l'échantillon d'élèves interrogés par le biais du sondage est paritaire, je n'ai en revanche interviewé que des femmes CPE, et huit des neuf élèves interrogés sont des filles. Il est donc

possible que mon analyse du vécu de la transition école-collège par les élèves et de l'implication des CPE dans ce domaine, comporte un biais, lié à un sexe ratio fortement déséquilibré. De plus, je ne pourrai en effectuer une analyse de l'effet de genre, mise à part pour les grandes tendances dessinées par les réponses au sondage.

Dans une logique d'anonymisation totale, j'ai choisi des noms fictifs d'établissements scolaires ainsi que des prénoms fictifs pour les CPE et l'ensemble des élèves cités dans ce mémoire, par le biais du site de Baptiste Coulmont, connu pour ses travaux en sociologie des prénoms. Celui-ci offre en effet une liste de prénoms ayant le même profil que celui recherché (pour les résultats au bac du moins, ce qui laisse présager d'une certaine proximité sociale également).

Pour anonymiser les collèges, j'ai fait le choix, arbitraire, de remplacer les noms de ceux-ci par des figures féminines de lettres oubliées des programmes scolaires. J'ai ainsi sélectionné Marie de France, auteure de fables dont s'est inspiré Jean de la Fontaine, Christine de Pisan, première écrivaine française à vivre uniquement de sa plume, Marcelle Tinayre, romancière prolifique «oubliée des anthologies littéraires de la Belle Epoque» et Maya Angelou, qui «apporte un éclairage capital sur le racisme et l'identité aux Etats-Unis.

Carte d'identité de l'échantillon interrogé

1)Le contexte actuel des établissements REP et REP+

À la rentrée 2017, l'éducation prioritaire (EP) regroupe 1 097 collèges publics dont 365 en réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) et 6 700 écoles.

Trois des quatre établissements d'enquête font partie du réseau d'Education prioritaire : Marie de France (REP), Marcelle Tinayre (REP) et Christine de Pisan (REP+). Le quatrième collège n'est pas classé REP en raison de son recrutement mixte, mais pourrait être inclus dans le réseau selon la CPE, car il comporte une part importante d'élèves socialement défavorisés, et les indicateurs vie scolaire relatifs au climat scolaire dégradé et aux incidents sont proches de ce qu'on retrouve plus souvent en Education prioritaire.

La transition école-collège est davantage à risque dans les zones d'Education prioritaire, du fait d'un certain nombre de facteurs qu'une récente enquête réalisée par le Ministère⁴² met en lumière. Voici les grandes tendances soulignées par celle-ci.

42 Source : MEN-DEPP, Système d'information Scolarité et informations de la Base centrale des établissements (BCE).
Champ : France métropolitaine + DOM, secteur public. Écoles et collèges publics de France métropolitaine et des DOM. Les écoles et les collèges privés sont exclus, n'étant pas concernés par les dispositifs REP et REP+.

D'une part, les collégiens scolarisés en Education prioritaire sont considérablement plus défavorisés socialement que les collégiens non scolarisés en Education prioritaire. En effet, en moyenne, les collégiens des REP+ sont très majoritairement d'origine sociale défavorisée : trois quarts d'entre eux (75,1 %) ont des parents ouvriers ou inactifs, c'est le cas de 61,2% des collégiens en REP, contre 39,3 % dans les établissements hors éducation prioritaire. (ensemble : 44,9%)

Parallèlement, la proportion d'enfants de cadres et d'enseignants est très faible en Education prioritaire, c'est le cas de 8,2% des collégiens en REP+ , de 16,6% en REP, mais de 34,6% hors Education prioritaire (ensemble : 30,2%)

Les établissements scolaires de l'Education prioritaire bénéficient en outre de moyens supplémentaires. Ceux-ci se cristallisent par un taux d'encadrement (nombre d'élèves divisé par nombre de divisions – E/D) plus favorable au collège. Ainsi, en 2017-2018, celui-ci est respectivement de 21,1 dans les REP+, de 22,2 dans les REP et de 25,1 dans les autres collèges publics. La situation est similaire dans le premier degré, puisqu'en 2017-2018, le taux d'encadrement (nombre d'élèves divisé par nombre de classes – E/C) y est un peu plus important dans les écoles de l'éducation prioritaire (20,6 en REP+, 22,3 en REP) contre 24,3 pour les écoles hors éducation prioritaire non situées en zone rurale (23,8 pour les écoles hors éducation prioritaire).

De tels écarts entre les écoles de l'éducation prioritaire et les autres sont structurels. Ils ont été augmentés avec la mise en place des CP dédoublés en REP+ : 95 % des classes de CP en REP+ sont des classes uniques et 89 % de ces classes uniques comptent 15 élèves ou moins.

Les élèves scolarisés en Education prioritaire bénéficient d'un enseignement délivré par des enseignants jeunes mais ayant peu d'ancienneté dans l'établissement. Les enseignants en Education prioritaire sont en effet plus jeunes que leurs homologues des autres établissements publics : 38 % des professeurs de collège en REP+ ont 35 ans ou moins ; cette part est de 36 % en REP et de 22 % hors Education prioritaire. Le taux de rotation des enseignants est toujours supérieur dans les collèges relevant de l'Education prioritaire. Ainsi, en 2016-2017, 45 % des professeurs y enseignent depuis deux ans ou moins contre 33 % pour les autres collèges publics. Le turn-over, plus important en Education prioritaire donc, constitue un frein à la constitution d'une équipe mobilisée pour la réussite des élèves.

Par ailleurs, les collégiens en Education prioritaire sont encore plus fragiles scolairement, fragilité qui se manifeste par un taux d'élèves en retard plus important, par une maîtrise moins solide des

compétences du socle commun, par une réussite moindre au DNB et un passage en 2^{de} générale et technologique plus rare.

Les élèves entrant en sixième dans un collège de l'éducation prioritaire se distinguent par leur retard scolaire. En 2017-2018, le taux de retard à l'entrée en sixième est de 16,8 % en REP+ et de 13 % en REP, contre 7,4 % hors éducation prioritaire. (ensemble : 8,7%). Toutefois, l'éducation prioritaire ne concentre qu'une minorité des élèves en retard : 13,3 % des élèves de sixième en retard sont scolarisés en REP+ et 19,5 % en REP. Près de sept élèves en retard sur dix sont ainsi scolarisés hors EP.

Concernant la maîtrise des compétences, seuls 36 % des élèves entrant en sixième de REP+ maîtrisent à la fois les compétences 1 (la maîtrise de la langue française) et 3 (les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique) en début de sixième, contre près d'un élève entrant en sixième sur deux en REP et deux tiers des élèves entrant en sixième hors EP.

2)Le contexte sociologique des établissements d'enquête

Pour dresser un portrait des quatre établissements d'enquête, je m'appuie en grande partie sur les informations apparaissant sur les sites des établissements mais aussi sur mes propres analyses et le recueil de données sociales sur le public, à savoir les catégories socio-professionnelles et les taux d'élèves en retard.

a)Marie de France

Le collège de Marie de France, construit en 1973, est situé dans une rue pavillonnaire nantaise, dont le proche quartier est plutôt paisible, selon le site internet, mais il est important de le souligner : à proximité de Bellevue, quartier prioritaire de Nantes-Saint-Herblain.

Il scolarise 359 élèves, sur 19 classes, et comprend deux ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) « troubles des fonctions motrices » et « troubles spécifiques du langage et des apprentissages », un SESSAD moteur (service d'éducation spécialisée et de soins à domicile), service de soins implanté dans les bâtiments du collège de Marie de France. De plus, il comprend un dispositif innovant : le « dispositif passerelle », destiné aux élèves (de 11 à 14 ans) présentant des difficultés dans les apprentissages, en lien avec leur situation de handicap, associées à des

compétences psycho-sociales difficiles à mobiliser, et dont le niveau scolaire hétérogène ne permet pas d'envisager, au moment de l'admission, une scolarité ordinaire ou dans un dispositif inclusif du type ULIS. L'orientation vers ce dispositif relève d'une notification de la Maison départementale des Personnes Handicapées. Le dispositif inclut notamment des temps d'inclusion collective ou individuelle au sein des classes du collège, à hauteur d'1h à 4h par semaine, des suivis individuels thérapeutiques, psychologiques et/ou sociaux, et la participation à des projets spécifiques (par exemple séjour ski, séjour à l'étranger...)

Les élèves du collège sont pour 70% d'entre eux d'origine sociale défavorisée et très défavorisée (70% des enfants ont des parents issus d'une catégorie socio-professionnelle défavorisée à très défavorisée), pour 23,2% d'origine sociale favorisée et pour 6,9% seulement d'origine sociale très favorisée⁴³. Les chiffres sont donc plus défavorables que pour la moyenne des établissements REP en France, les élèves y étant défavorisés à hauteur de 10 points de plus que la moyenne.

En outre, 25,9% des élèves du collège ont un an ou plus de retard à l'entrée en 6^e, soit deux fois plus que la moyenne des élèves scolarisés en REP en France.

Le mot de la Principale sur le site témoigne d'un investissement fort de l'équipe éducative, très dynamique et portant une attention toute particulière à chaque élève pour sa réussite dans ses apprentissages (acquisition des connaissances et des compétences) mais aussi dans son projet personnel d'orientation. Les résultats du collège sont d'ailleurs relativement bons, compte-tenu du contexte, et augmentent d'année en année (80 %) avec plus de 50% de mentions à chaque session.

L'aide aux devoirs scolaires est développée à Marie de France et existait déjà bien avant le dispositif « devoirs faits » instauré en octobre 2017. Elle a lieu trois jours par semaine, de 16h à 18h. Une aide à la préparation du brevet est par ailleurs proposée. Les objectifs chez les élèves de cette aide aux devoirs sont explicités : leur offrir un cadre de travail serein et en plus petit effectif, les aider à faire leurs devoirs et à réviser leurs leçons vues en classe (reformulation de consignes, aide méthodologique pour les plus jeunes, préparation de contrôle, aide à la préparation de diplômes...) et leur faire connaître et intégrer les bons réflexes scolaires pour gagner progressivement en autonomie. Si les aides aux devoirs comportent le biais de l'externalisation du traitement de la difficulté scolaire (voir mémoire ou références concours), elles ont ici le mérite de viser une

43 N'ayant pu obtenir de chiffres plus précis, malgré insistance de ma part, selon la taxinomie classique fournie par l'INSEE (cadres et professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires, artisans/commerçants, employés, ouvriers, inactifs), je me suis contentée de ces données, déjà issues d'une première interprétation.

adaptation aux normes scolaires, de travailler sur l'apprendre à apprendre, de faire en somme de la métacognition. Néanmoins, l'aide aux devoirs dans ce collège (tout comme pour le dispositif « devoirs faits ») repose sur l'adhésion, le volontariat et l'engagement de la famille et de l'enfant, ce qui est loin d'être le cas pour bon nombre d'élèves.

Au-delà de l'accompagnement personnalisé au collège, facteur majeur de réussite scolaire sur lequel ont pris les acteurs scolaires, les élèves peuvent bénéficier, pour s'ouvrir au monde et s'épanouir, de nombreuses activités sportives (tennis, volley-ball, basket, ski...), culturelles (théâtre, chants, découverte de musées, cinéma, séjours linguistiques,...) et de concours divers : mathématiques, anglais, sur la résistance, d'éloquence, de l'audace, etc...

Au sein de la rubrique vie scolaire du site de l'établissement, figurent trois postulats pour l'action éducative : la responsabilité (construction de la citoyenneté) , l'espoir (« le monde est en perpétuelle construction et l'avenir n'est déterminé pour personne »), et l'Éducabilité (« tous les élèves peuvent réussir, aucun adulte ne renonce définitivement devant une difficulté ou ne met un élève définitivement à l'écart ») , principe en lien avec l'espoir et cher à Philippe Meirieu. Figurent également le rôle et les missions des personnels éducatifs, qu'ils assurent sous la responsabilité du CPE. En voici quelques extraits, évocateurs, par rapport à l'identité du collège et l'affirmation d'une responsabilité éducative et pédagogique partagée : « offrir aux élèves de bonnes conditions d'apprentissage en étroite liaison avec les équipes pédagogiques », « être attentif au bien-être des élèves et veiller à les accueillir dans de bonnes conditions tout au long de la journée », « encadrer et aider vos enfants à faire leurs leçons et à s'organiser pendant les heures d'étude, pendant les études encadrées inscrites à l'emploi du temps des élèves et pendant les séquences d'aide aux devoirs.

Les assistants d'éducation sont également impliqués dans le suivi éducatif et pédagogique des élèves sous la responsabilité des CPE et en partenariat avec les professeurs principaux : un AED peut ainsi se voir confier le suivi d'une ou plusieurs classes (suivi quant à l'assiduité, la ponctualité et l'attitude des élèves au collège). En outre, des AED sont Tuteurs et peuvent ainsi se voir confier ou proposer une prise en charge spécifique (tutorat) pour aider ponctuellement les élèves qui connaissent des difficultés scolaires et/ou relationnelles.

On peut donc qualifier l'établissement de dynamique, voire même de relativement innovant. Le « dispositif passerelle » émane de cette culture d'établissement, à l'instar aussi de quelques projets, mis en avant sur le site du collège. C'est le cas par exemple de la venue de musiciens mêlant instruments classiques et électroniques, avec une sieste musicale, ou encore la participation des élèves à la vie de l'établissement qui votent par exemple pour la sonnerie du collège

b) Maya Angelou

Le collège Maya Angelou, construit en 1972, se situe à la croisée d'un quartier politique de la ville, le quartier Bottière pin sac et les boulevards cossus tels le Boulevard des poilus et le Boulevard des belges.

Il accueille actuellement 575 élèves à la rentrée 2014 répartis sur 21 classes dont 4 pour la SEGPA, 32 élèves allophones scolarisés dans le dispositif UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) ou UPE2A NSA (non scolarisés antérieurement ou ayant un parcours scolaire discontinu) et 12 élèves relevant de l'ULIS. Le recrutement du collège se fait sur 6 écoles élémentaires.

Les élèves sont pour 43,7% d'origine sociale défavorisée, ayant des parents ouvriers et inactifs (contre 28,5% dans le département), et notons que 68,4% des élèves de SEGPA sont dans cette situation, ils sont donc sur-représentés en SEGPA, comme en témoignent nombre de travaux soulignant la corrélation entre pauvreté et dispositifs spécifiques d'apprentissage que sont les SEGPA. Ils sont pour 13% issus de classe moyenne c'est-à-dire ayant des parents employés et artisans (contre 23,2% dans le département), 15,7% ont des parents cadres moyens (soit quasiment la même proportion que dans le département : 15,9%), et 24% sont d'origine sociale très favorisée, ayant des parents cadres supérieurs (contre 29,7% dans le département).

En outre, le taux d'élèves boursiers est de 38,6%, contre 17,9% dans le département.

Le constat du service social du collège, établi par l'assistante sociale, nous donne d'autres éléments attestant du contexte défavorisé des quartiers politique de la ville, desquels une bonne partie des élèves sont issus. Seuls 21% des foyers sont imposés (contre 60% à Nantes en moyenne), 17,3% des familles sont monoparentales (contre 7,8% à Nantes), 48,3% des familles sont considérées comme pauvres car percevant moins de 60% du revenu médian, et 37% des familles sont au chômage (contre 15,8% à Nantes).

Il y a donc une très grande hétérogénéité des élèves tant du point de vue scolaire que d'un point de vue socioculturel (cristallisée par les chiffres sur les CSP) est la principale caractéristique de la population accueillie. Ce qui en fait un établissement non classé en Education prioritaire, ce que regrette la CPE, pour des questions évidentes de financements alloués aux établissements REP et REP+, dont le collège n'est pas bénéficiaire.

En fin de cursus collège le taux d'orientation en 2nd GT varie selon les années entre 60 et 64 % alors que les réussites au DNB se situent entre 72 et 78 % selon les cohortes.

Les équipes pédagogiques sont relativement stables. De nombreux projets sont ainsi mis en œuvre chaque année.

La réduction des écarts de réussite scolaire entre les élèves issus de catégories socialement défavorisées et les autres, constitue l'axe 1er du Projet d'établissement, avec un point d'honneur mis sur la maîtrise de la langue française. La construction de la citoyenneté dans toute son ampleur (autonomie, responsabilité, ouverture, tolérance, réflexion et capacité de jugement) constitue un 2nd point du Projet d'établissement. Tandis que la culture, scientifique, linguistique, artistique constituent tout de même 2 axes du Projet d'établissement, ce qui fait de la culture un objectif a priori important dans ce collège. Enfin, l'accompagnement des élèves clôture le Projet d'établissement, et recouvre aussi bien la prise en compte des particularités, la valorisation de chacun, l'objectif d'élévation, de réussite pour tous, et les partenariats avec les acteurs de la réussite éducative et de la Politique de la ville.

c) Marcelle Tinayre

Le collège Marcelle Tinayre, construit en 1969, est situé dans le quartier de Bellevue, à l'instar de Marie de France, et accueille des élèves du quartier et du bourg de Saint-Herblain. Il scolarise actuellement 460 élèves et comprend 4 classes de SEGPA, une ULIS, une classe relais et une CHAM⁴⁴ (classe à horaires aménagés musique), qui permet d'attirer ou de conserver une certaine proportion d'élèves issus de catégories plus favorisées du quartier.

Les élèves dont les parents occupent une CSP défavorisée constituent 54 % du public. Les élèves entrant en classe de 6^e sont 17,4% en retard, on observe donc une sur-représentation par rapport au taux moyen d'élèves ayant redoublé en 6^e dans la population française, à l'instar du collège Marie de France.

Le taux de boursiers du collège atteint les 60,2%, un chiffre là encore non négligeable.

Le taux de passage en 2nde générale et technologique est de 66,4% tandis que le taux de passage en 2nde professionnelle est de 26,2%.

Le Projet d'établissement 2009-2012 avait la particularité de comporter un 3^e axe sur le travail

⁴⁴ Tout élève entrant en 6^e qui souhaite avoir une activité musicale, peut s'inscrire, soit pour commencer à apprendre à jouer d'un instrument, soit pour continuer l'apprentissage d'un instrument à vent. Les élèves entrant en 5^e, 4^e et 3^e et ayant déjà une pratique instrumentale peuvent également s'inscrire. Cet enseignement musical est gratuit, l'instrument de musique étant prêté par la Maison des Arts.

collectif des adultes, ce qui est plutôt rare. Il se composait également de deux 1ers axes visant la qualité et le sens des apprentissages d'une part et le vivre-ensemble au sein du collège d'autre part. Le Projet d'établissement qui a suivi, couvrant la période de 2014 à 2017, s'inscrit dans la continuité de ce dernier, en reprenant les deux 1ers axes mais en transformant le « travail collectif des adultes » en l'intitulé suivant : « se construire dans son projet d'élève », exigeant des professionnels scolaires une prise en compte de la globalité de l'élève, comme condition de la réussite selon le Projet.

Le Projet se décline en 3 domaines : « comprendre et apprendre », « vivre ensemble », « se construire dans son projet d'élève », et avec des objectifs adaptés pour les 6è, pour les 5è et 4è, et enfin pour les 3è. Dans le domaine « comprendre et apprendre » chez les 6è, il s'agit d'amener les élèves vers plus d'autonomie, on parle d'adoption de « posture d'élève », de compréhension des consignes, d'apprendre à apprendre (une leçon, des outils d'auto-correction, de méthodes de travail). Dans le domaine « vivre-ensemble », en lien avec la transition école-collège toujours, on observe l'item « identification des adultes du collège », « se référer à un code social », « avoir des repères sur les interventions en cas de conflit ». Sur le domaine « se construire dans son projet d'élève » : « avoir des repères sur le fonctionnement du collège », « avoir des espaces pour parler », « connaître les missions du collégien » (droits et devoirs au collège et grands objectifs de la 6è).

Malgré la communication au travers du Projet d'établissement d'une responsabilité éducative et pédagogique partagée, le service vie scolaire et le rôle de la CPE est présenté sur le site de l'établissement de manière assez réductrice, autour des missions classiques qui peuvent circonscrire le CPE dans des missions hors apprentissages. Son rôle est défini par trois axes : l'éducation (incluant la coéducation avec les familles, la collaboration avec les collègues, et la gestion des absences), la formation des délégués, et l'animation (dans le cadre du Foyer socio-éducatif, très actif, mais aussi les interventions ponctuelles en classe dans le cadre du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté).

Les AED, comme dans le collège Marie de France, également REP, sont investis de missions d'accompagnement éducatif et pédagogique, sous la responsabilité de Mme Perrain. Ils participent activement à l'accompagnement éducatif et encadrent les études dirigées, ces temps de soutien scolaire sont nombreux, et se déroulent comme à Marie de France trois jours par semaine, de 16h à 18h, mais également un jour de 16h à 17h, et le mercredi en fin de matinée. Parallèlement, après concertation avec la communauté éducative, un tutorat peut être instauré entre un AED et un élève pour permettre une meilleure prise en charge des besoins de l'élève.

Le collège s'inscrit en outre clairement dans son territoire (comme on a pu le voir pour la classe CHAM), cela se cristallise par un projet culturel « Courant d'arts chez Ernest », né à l'initiative d'acteurs culturels de la ville de Saint-Herblain, mis en œuvre avec le concours du tissu associatif. Avec la création de la maison des arts et plus largement le Projet de Rénovation Urbaine sur le quartier Harlière-Bellevue, le collège s'est engagé dans des mutations importantes et dans des problématiques communes : enseignement, culture, citoyenneté, développement territorial, action sociale... Lieu de vie, d'apprentissage, et de pratiques culturelles, le collège est ainsi pratiqué comme un espace de brassage, de rencontres, d'échanges, de transmission, c'est à dire de diversité culturelle.

La culture occupe donc une place importante dans ce collège, qui comprend notamment quatre clubs culturels : ateliers théâtre, musique, radio et club informatique.

d)Christine de Pisan

Le collège REP+ Christine de Pisan, construit récemment, en 2010, est situé à la croisée de deux quartiers socialement aux antipodes : le quartier politique de la ville Malakoff et le quartier de la Madeleine, quartier « boboïsé ». Il scolarise actuellement 230 élèves environ, dont 52% résident dans le quartier de Malakoff. Le taux de boursiers de l'établissement atteint les 68,3%.

Il est né d'un projet de mixité sociale. Le collège implanté auparavant dans la cité de Malakoff a en effet été rasé et un nouveau collège a été reconstruit, Christine de Pisan, de façon à scolariser les élèves d'autres écoles de secteur, plus favorisées. La CPE a ainsi souligné qu'il y a de moins en moins d'évitement de la carte scolaire, la mixité augmente, notamment du fait d'une communication positive menée par des « parents militants », qui font beaucoup de promotion du collège, qui bénéficie ainsi d'une meilleure réputation qu'autrefois. La CPE relie également la décrue de ce contournement par les locaux, modernes, neufs, ce qui joue beaucoup selon elle, évoquant en parallèle deux autres établissements classés Education prioritaire de l'agglomération (Claude Debussy REP+ et Rosa Parks REP) qui pâtissent de locaux anciens.

Le projet d'établissement 2015-2018 du collège Christine de Pisan s'inscrit dans les quatre ambitions du projet académique : Réussite, Insertion, Solidarité, Coopération. Les quatre axes de ce Projet sont : la coopération, la structure, la bienveillance et l'ambition.

L'axe Coopération comporte explicitement un sous-axe « Fluidifier le passage entre écoles et collège » répondant à l'exigence nationale. Le collège s'empare de la question en visant la pérennité

des commissions d'harmonisation et le suivi des élèves, la participation des CM2 à des temps forts du collège, les participations communes à des manifestations extérieures et la mise en œuvre du Réseau d'Éducation Prioritaire. Il inclut également un item « Accueil et communication vers les parents », s'incarnant dans un accueil spécifique des parents des élèves de 6^e à la rentrée et la pérennisation des réunions individuelles à chaque période pour les 6^e. L'axe coopération du Projet d'établissement s'incarne notamment dans la coopération avec les parents, par la mise en place d'ateliers notamment en direction des parents⁴⁵, que l'on sait davantage éloignés de l'École et de ses exigences en Education prioritaire, et encore plus en REP+. Offrir la possibilité aux parents volontaires de s'associer à un atelier, des projets ou encore à l'aide aux devoirs fait partie de la démarche dynamique et innovante du collège. L'on sait que malgré une injonction ministérielle d'ouvrir l'École aux parents depuis quelques années, la culture scolaire française reste relativement réfractaire.

La dimension structurante du collège est à relier à la transition école-collège et à la nécessité de repères pour franchir l'étape du collège. D'ailleurs, les points soulignés par le Projet sur ce thème sont explicites : « donner des repères », « communiquer sur les attendus », « former à l'autonomie ».

Le Projet évoque l'acquisition de « codes sociaux », en se montrant exigeant sur la ponctualité, l'assiduité et l'organisation matérielle et après avoir travaillé sur les mises en situation à travers l'accueil des élèves lors de l'organisation de temps forts.

L'axe « bienveillance » du Projet en lien avec la problématique de la transition école-collège s'incarne dans la formation à la médiation, formation intégrée dans le temps de tutorat en classe de 6^e et permettant le travail et le développement des compétences psycho-sociales. L'item « développer une autorité éducative partagée » de l'onglet « bienveillance », à relier à l'objectif de coopération, annonce clairement une volonté de suppression des barrières de chaque professionnel scolaire, ce que M.Tardif et L.Levasseur nomment la « division du travail éducatif ».

Depuis la rentrée 2014, le collège a créé des classes coopérantes d'abord sur l'ensemble du niveau 6^e et désormais sur les trois niveaux 6^e, 5^e et 4^e. Les classes de 6^e (24 élèves maximum) bénéficient d'une heure hebdomadaire d'éducation à la coopération, encadrée par les deux professeurs principaux de la classe. Les élèves y apprennent à coopérer, de manière réflexive et souvent ludique. L'heure de vie de classe est remplacée pour tous les niveaux par une heure de conseil coopératif le lundi de 11h à 12h. C'est aussi sur ce temps, commun à toutes les classes, que se réunissent les délégués ainsi que les délégués Conseil de Vie Collégienne. Inscrit dans le

⁴⁵ Ateliers de formation à e-lyco pour tous les parents de 6^e, ateliers d'explication de la démarche d'évaluation par compétences et de sa transcription sur le bulletin et explication et échanges sur les attendus progressifs (échelles descriptives par compétence).

projet de l'établissement, le levier coopératif est donc actionné à tous les niveaux : entre les élèves et les enseignants, entre adultes (personnel-parents), entre les parents et leurs enfants et entre les élèves.

La labellisation en Réseau d'Éducation Prioritaire incite à l'audace et à la créativité, énonce le Principal du collège, dans le respect des valeurs partagées et des besoins des élèves. Axé autour du développement de la coopération à tous les niveaux, il comporte un volet éducatif important. Le Projet d'Établissement, s'il témoigne d'un fonctionnement et d'une direction, est porteur de cet état d'esprit qui nous anime, tout entier tourné vers la réussite des élèves, la bienveillance de tous et l'ambition commune qui est la notre.

L'accompagnement personnalisé, dispositif national permettant à chaque élève, quelque soit son niveau et ses compétences, d'être accompagné au plus près par des professeurs, est fortement développé en 6^e⁴⁶: les élèves bénéficient en effet de 2h d'Accompagnement Personnalisé (AP). Chaque élève, muni de son plan de travail individuel et de son semainier, effectue son travail et ancre ainsi des habitudes, développe sa responsabilité, son organisation et ses méthodes d'apprentissage. Les professeurs s'obligent ainsi à des pratiques pédagogiques cohérentes et concertées. L'une des spécificités du collège Christine de Pisan est de proposer pour cet accompagnement deux professeurs par classe en 6^e, deux heures par semaine et un professeur pour 12 élèves en cycle 4 (5^e/4^e/3^e).

Le collège innove également en proposant des dispositifs d'accompagnement pédagogique spécifiques, notamment l'existence d'une assistante pédagogique qui accompagne les élèves à besoins spécifiques, en étroite collaboration avec les enseignants, ou encore les PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) qui sont également mis en place pour quelques élèves de 6^e.

Les élèves peuvent aussi bénéficier des Parcours d'Excellence (programme annuel de rencontres et d'expériences artistiques), en relation avec le lycée Mandela, et en partenariat avec dix structures artistiques et culturelles nantaises et deux groupements d'entreprises. Ces Parcours ont aussi l'ambition, on peut le supposer, à la lumière du discours de la CPE sur la recherche de mixité sociale au collège, de conserver ou d'attirer des élèves issus de familles favorisées, qui pourraient être tentées par un contournement de la carte scolaire, par crainte du climat d'apprentissage en REP+.

Sur le même registre élitiste, le collège a organisé un Orchestre de Cuivres, aujourd'hui composé de 22 élèves qui jouent de la trompette, du tuba et du trombone 3 heures par semaine au collège. Le

46 Et ce, malgré le rétablissement des classes bilingues, qui menacent de faire disparaître l'AP et les EPI (enseignements pratiques disciplinaires), dans le cadre de la DGH (dotation globale horaire) allouée aux établissements scolaires.

groupe est encadré par des professeurs du Conservatoire et par le professeur d'éducation musicale de l'établissement.

3) Parcours et identité professionnelle des quatre CPE interrogées

a) Axelle, CPE au collège Marie de France

Axelle a une trentaine d'années et exerce en tant que CPE depuis 10 ans, et au collège Marie de France depuis 3 ans. Elle a une Maîtrise d'Histoire, et a exercé en tant que surveillante d'externat (l'actuel emploi d'Assistant d'éducation) avant d'obtenir le concours de CPE. Ses parents étaient fonctionnaires. Son conjoint est ingénieur dans le privé.

La 1ère mission qu'Axelle investit en tant que CPE est de faire en sorte que tous les élèves se sentent bien au collège, qu'ils s'épanouissent. Le CPE doit leur apporter la sécurité au collège selon elle, c'est une personne sur laquelle ils peuvent compter pour tout problème, selon elle c'est : « quelqu'un qui rappelle la règle, qui intervient en cas de conflit avec un autre, qui les punit si il y en a besoin car ils en ont vraiment besoin ça, qu'il y ait un cadre, qu'ils puissent être punis, on se rend compte que c'est rassurant pour eux finalement ». Elle résume ainsi le métier de CPE de la façon suivante : « être le garant des conditions de travail optimales ».

Sa motivation profonde, depuis toujours dit-elle, est de se sentir utile, et les valeurs qui gouvernent son action au quotidien sont le respect et le vivre-ensemble.

b) Annouck, CPE au collège Maya Angelou

Annouck a 47 ans, et a 25 ans d'expérience dans le métier de CPE puisqu'elle a débuté à ses 22 ans. Elle est imprégnée des problématiques éducatives et pédagogiques car issue d'une famille d'enseignants. Ses parents étaient en effet professeurs dans le rural du Centre de la France, sa mère était professeure des écoles et son père était enseignant d'anglais au collège, puis est devenu Principal Adjoint, après avoir obtenu le concours. Ses grands-parents étaient également professeurs, puis Inspecteurs. Son frère est enseignant d'histoire-géographie, tandis que sa belle sœur est documentaliste. Elle vit seule. Elle a obtenu une Licence de psychologie et a souligné avoir suivi la 1ère formation CPE à Nantes à Launay-Violette, proposée dans trois villes seulement (à Paris, Marseille et Nantes), en énonçant alors « essuyé les plâtres » d'une formation tout récemment

élaborée, et en ayant considérablement travaillé pour obtenir son concours.

Il est intéressant de noter qu'elle s'est un temps demandée, avant de passer le concours CPE, si elle ne voulait pas exercer plutôt le métier d'assistante sociale. On peut relier cette aspiration lointaine à sa représentation actuelle du CPE teintée d'une forte dimension sociale et réparatrice d'une « société en crise ».

Les valeurs qui guident son action au quotidien sont tout d'abord la probité, l'honnêteté dans le travail, or elle affirme que cela demande beaucoup d'efforts au quotidien, que de savoir dire les choses, notamment aux parents. Elle ajoute qu'encore un certain nombre de CPE et professeurs ne parviennent pas à distinguer l'enfant des parents, notamment dans les domaines des punitions et sanctions et dans les situations dévaluation, de jugement finalement, comme si « la famille est chiant donc le gamin est chiant » selon ses termes. La fraternité, est en outre une des valeurs républicaines qui lui tient particulièrement à cœur, donnant quelques synonymes tels la solidarité, l'entraide. Enfin, la justice est une valeur forte chez cette CPE, et qui se manifeste par un souci d'être juste lorsqu'on évalue la situation des enfants, lorsqu'on réfléchit à une sanction pour un élève. Néanmoins, Annouck s'interroge sur les situations relatives à un enfant demandant plus d'attention qu'un autre : il faut savoir s'interroger selon elle sur la raison d'un plus grand investissement, d'un plus grand suivi pour cet enfant. Pour quelles raisons finalement devrait-on le favoriser ? Selon elle, c'est ainsi une des grandes questions de l'Education Nationale : au-delà de l'échelle des sanction et des punitions, de quelle manière doit-on « gérer un gamin » ? cela touche selon elle à la justesse, proche de la justice, la justesse étant aussi une de ses valeurs fortes, à laquelle elle se reporte pour interroger sa pratique et celle de ses pairs.

Elle exprime vivre son métier « à fond », d'autant plus depuis qu'elle a repris suite à un arrêt prolongé de maladie. Elle s'épanouit dans son métier, expliquant cela par une pratique peu conventionnelle, par exemple en partageant des moments de rire avec les élèves, ce qu'elle ne faisait pas à ses débuts, précise-t-elle. Elle précise qu'elle n'est « pas démago à dire que les jeunes des quartiers sont tous des anges, des pauvres malheureux que la société a trahi, trompé, pas du tout. » Elle ajoute qu'à 23 ans, l'on est « hyper formatés par l'Institution », tandis qu'avec l'âge et l'expérience, elle devient la « gentille mamie », mettant en avant le fait que cela ne lui pose aucun problème de proposer un gâteau d'un paquet ouvert dans son bureau à un élève alors exclu de cours. Elle souligne en effet qu'elle ne hurle pas sur les élèves (contrairement à des collègues dont elle est persuadée qu'ils le font encore) car cela serait contre-productif, invoquant les neurosciences et les effets néfastes de la montée du cortisol chez l'adulte et l'élève.

La bienveillance est ainsi une valeur forte dans sa pratique, qui peut se cristalliser par une main sur l'épaule (ce qu'elle a toujours fait), appeler les élèves « les enfants » (« allez on monte les enfants »)

qu'elle estime avoir le privilège de l'âge de faire, et considère très efficace. Les appeler « les enfants » témoigne selon elle d'une affection pour eux tout en permettant de repositionner l'élève par rapport à l'adulte, ce qui est très important pour elle, elle fait d'ailleurs parfois un schéma pour rappeler le rapport d'autorité qui existe. Ainsi, quand un élève considère la réaction d'un professeur injuste, elle exprime ne pas être insensible à son ressenti et prend le temps d'expliquer la différence entre l'enfant qui ressent de l'injustice et l'élève, soumis à un certain nombre de règles.

Il peut lui arriver d'être très directe avec les élèves, tout en usant d'un ton humoristique, par exemple elle leur dit parfois : « arrête de me prendre pour un jambon », parole qui leur fait rire. Lorsque les élèves nient leur attitude, elle se situe dans l'autorité éducative (reprendre Bruno robbes) en leur expliquant qu'elle aimerait qu'ils « reconnaissent leur erreur, pour grandir ».

Une autre de ses techniques quotidiennes est la réciprocité, en faisant toujours un lien entre ce qu'il se passe au collège (par exemple les cris, les bousculades) et à l'extérieur, un parallèle que les élèves ne font pas aisément dit-elle. Il lui arrive ainsi de demander aux élèves : « est-ce que tu fais ça quand tu es au centre commercial avec tes parents ? Pourquoi tu le fais ici alors ? ». Au travers de ce discours, elle explique qu'elle sort d'une « hypersacralisation » sur laquelle certains adultes sont encore arc boutés selon elle selon laquelle l'adulte est le connaisseur, et l'élève l'apprenant. Elle accorde une importance à exprimer le fait qu'on a des sentiments aussi en tant que professionnels, mais que cela constitue notre travail de rappeler à l'ordre l'élève. Cette posture humaine, bienveillante, est très bien résumée par son propos suivant : « je suis l'adulte et tu peux t'appuyer sur moi, et ne pas hésiter à montrer autre chose qu'une mission ou qu'une profession ».

Elle souligne qu'elle exerce dans un collège scolarisant des enfants qui connaissent de grandes difficultés à l'extérieur, notamment car le quartier a « sacrément évolué », autrement dit les conditions de vie des familles du secteur se sont fortement dégradées. Pourtant, malgré la dureté de l'existence des élèves, et par là-même les difficultés rencontrées dans son métier, face à des variables sur lesquelles elle n'a pas prise en tant que personnel d'éducation, elle affirme parvenir à « rigoler », et avoir un « vrai plaisir de venir tous les matins », et ce, en raison d'un métier qui est « vachement riche », qui lui apporte aussi beaucoup, dit-elle. Pour clore le portrait de cette CPE qui s'est montrée particulièrement prolixie quant à sa manière d'envisager le métier de CPE, elle a affirmé que ça ne l'intéresserait pas d'exercer dans un lycée de centre-ville, préférant « un gamin qui est frontal et qui me dit « ta gueule » qu'un gamin qui dit rien et qui fait des coups tordus ».

L'entretien avec cette CPE fut très intéressant du fait de la lucidité dont Annouck a témoigné, par rapport à l'éco-système de l'EPLÉ et plus globalement par rapport au système scolaire. Cette lucidité s'est manifestée par un ton familier, parfois désabusé⁴⁷, et illustre bien l'inertie à l'oeuvre en

47 Sur la question des choix budgétaires par exemple, sur le manque d'implication des professeurs (du 1er comme du

établissement scolaire, alors que parfois seul le CPE, et quelques professeurs, souhaiteraient voir émerger un autre système, en adéquation avec les valeurs prônées par le Ministère mais aussi avec leurs propres valeurs.

c) Lucie, CPE au collège Marcelle Tinayre

Lucie, âgée d'une trentaine d'années, et mère de trois enfants (dont l'aîné a 13 ans) exerce le métier de CPE depuis 12 ans, et travaille depuis 5 ans au collège Marcelle Tinayre, qui constitue le 5^e établissement de sa carrière.

Après avoir obtenu un DUT Carrières sociales spécialité animation socio-culturelle, puis une Licence de sciences de l'éducation, elle a suivi une formation à l'IUFM et a obtenu le concours du premier coup. L'éducation était une aspiration de longue date, elle envisageait une carrière enseignante étant lycéenne, même si cette idée a été rapidement évacuée. Le DUT et la Licence ont constitué des formations « éclairantes et épanouissantes » qui, combinées avec son expérience d'Aide éducatrice, emploi jeune (l'équivalent d'Assistant d'éducation actuel) au cours de laquelle elle s'est forgée un regard critique sur la pratique de son chef de service CPE, l'ont amenée à faire le choix du métier de CPE.

Sa mère a été secrétaire, elle avait un BEP dactylographie, puis a gravi les échelons dans la Fonction Publique d'Etat puis territoriale, et le dernier emploi qu'elle a occupé était conseillère d'insertion et de probation, après avoir obtenu le concours. Elle travaillait donc dans le secteur du travail social, dans l'accompagnement des détenus à leur sortie de prison. Tandis que son père biologique était chômeur de longue durée. Son beau-père était quant à lui cadre dans la négociation, dans le domaine du matériau et du bâtiment. Elle a une demi sœur, actuellement de niveau Bac+6, qui a exercé en tant qu' ostéopathe et qui a repris des études deux ans pour exercer le métier de monitrice éducatrice afin d'associer le travail social à l' ostéopathie.

Les trois valeurs fortes qui gouvernent sa pratique au quotidien sont la justice, qui lui a été transmise par ses parents, l'éducabilité⁴⁸ (elle dit essayer de toujours garder la foi, de toujours y croire, quand au devenir des élèves) et la confiance. Cette confiance, elle s'efforce de la construire

2nd degré) sur des réunions le soir, du fait d'une absence de rémunération, sur le langage parfois plein de mépris de certains professeurs, face à une population d'élèves, scolarisés en UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), frôlant le racisme, sur l' « hypocrisie » du système qui conduit à fermer les yeux sur les inégalités sociales à l'oeuvre lors du passage à l'oral d'élèves etc...

48 « Le choix d'éduquer – éthique et pédagogie » (1991) de Philippe Meirieu un des livres qui a bouleversé sa vision des choses et de la jeunesse, dit-elle, avec également la sociologie de François Dubet.

avec les élèves, avec son équipe de vie scolaire, au travers d'une atmosphère de travail conviviale et une certaine horizontalité (qui s'incarne dans le tutoiement mutuel, un partage de son bureau de CPE lorsque les AED souhaitent mener un entretien avec un élève), confiance aussi avec les parents, et avec les enseignants (qui s'incarne par une volonté de ne pas véhiculer de jugement sur leur pratique, par une volonté de montrer qu'ils peuvent compter sur elle). Elle s'est d'ailleurs attardée sur cette notion de confiance avec les enseignants, qui n'est pas toujours acquise de l'autre côté, notamment en matière de décision de punitions et sanctions (le CPE est conseiller technique du chef d'établissement en matière de sanctions).

Lorsque Lucie est interrogée sur sa vision du métier, il est intéressant de noter qu'elle a commencé par énoncer le négatif. Elle définit son métier par tout ce qu'elle n'a pas envie d'être et qu'elle est, dit-elle. Elle souffre d'être « très souvent pompier », et ce, depuis sa 1^{ère} année au collège Marcelle Tinayre. Elle s'est affirmée en expliquant qu'elle ne fait pas ce métier pour être « pompier », ni « signer des rapports d'incident ». Pourtant, elle regrette que depuis 5 ans, et malgré le fait qu'elle milite au quotidien contre cette habitude française, cela n'a pas tellement changé. La division éducative perdure, et ce n'est pas que dans son établissement, elle le sait. C'est ce qu'elle nomme un « revers de l'existence de notre métier », un « effet pervers », qui se cristallise notamment par une demande des enseignants que l'on punisse à leur place. Le piège, dans ces situations, est de répondre positivement à cette demande, ce qui casse l'autorité de l'enseignant, par le message envoyé à l'élève qu'elle résume comme ceci : « bah tu vois, Mr machin il peut pas le faire lui-même, donc c'est moi qui le fait. Moi la méchante CPE, moi qui incarne l'autorité ».

Pourtant, l'éducation est une mission partagée par l'ensemble des adultes de l'établissement (de l'agent de service au chef d'établissement, le professeur, l'assistant d'éducation), comme elle le rappelle. Ainsi, elle exprime souvent que dans CPE, il y a Conseiller, or conseiller ce n'est pas faire à la place de, c'est aider, et aider c'est « faire la lumière sur des outils qu'on a à notre disposition pour agir ». Elle affirme certes détenir un certain nombre d'outils (relatifs à ses connaissances de psychologie de l'adolescent, de psychologie sociale, de sociologie de l'éducation et d'histoire de l'éducation) qu'elle expose et explicite à ses collègues enseignants pas experts dans ce domaine. Cependant, elle ne peut pas se substituer aux enseignants, elle ne peut que les accompagner dans cette réflexion éducative et dans leur relation éducative avec leurs élèves.

Malgré tout, elle a bien conscience que cela est difficile pour certains enseignants de mener cette mission là parce qu'ils n'y sont pas habitués, parce qu'ils ne se sentent pas outillés pour ça. D'autant que, elle le souligne : ils n'ont pas le temps institutionnel pour le suivi d'élève, au-delà des heures d'enseignement (hormis les professeurs principaux). Le fait que les enseignants du secondaire n'ont pas pour mission, inscrite dans leur temps de service, d'accompagner les élèves constitue d'ailleurs

un élément qui lui est rappelé lorsqu'elle invoque la responsabilité éducative des enseignants. Elle se donne alors pour mission de convaincre ces enseignants que le temps investi dans un certain suivi éducatif d'élève, est un temps de gagné pour l'avenir. Elle conclut cependant que cette absence de responsabilité partagée dans les faits est pour elle un des aspects les plus difficiles de notre métier.

C'est ensuite qu'elle a défini le métier de CPE par le positif. Elle a tout d'abord évoqué la mission de conseil, et l'importance de faire du lien, de faciliter les relations adultes-élèves, les relations familles-école, les relations élèves-élèves. Rappelant l'importance de la communication avec les familles au quotidien dans l'objectif de coéducation, elle donne l'exemple d'un parent qui rappelle suite à son appel en sachant que c'est la CPE qui a appelé, car le numéro de téléphone est inscrit dans le répertoire du parent, témoignage pour elle d'une « vraie relation de confiance ».

Elle ajoute que les CPE font un travail « qui n'est pas toujours très visible », car l'on fait un « travail de fourmi », illustrant cela par la métaphore suivante : « on sème des petites graines et on n'sait pas quand elles germeront, et elles ne germeront peut-être pas sous nos yeux, mais pour autant il ne faut jamais cesser de semer ». Elle s'explique clairement sur l'importance de notre parole d'éducateur au quotidien : « même quand on a l'impression qu'on dit quelque chose à un élève et que ça rentre par une oreille et que ça ressort de l'autre, moi j'y crois pas du tout à ça. Y a des moments où il va pas facilement être dans une posture d'écoute. Mais, j'me dis qu'il entend quand même quelque part, puis... éduquer c'est répéter ». Ce qu'elle nomme ainsi le « travail de fourmi » engendre une certaine opacité sur le métier de CPE, une relative incompréhension de notre métier, notamment par les enseignants. Elle conclut cependant que c'est du « travail qui compte, et qui a du sens quoi », en lequel elle a envie de croire.

Elle regrette cependant que les interventions des CPE soient parfois mal comprises, mal perçues par certains enseignants qui restent convaincus qu'écouter un élève est une menace pour l'autorité de l'adulte, constitue une remise en cause de la position, de l'avis, ou de la perception de l'enseignant, comme si le CPE donne systématiquement raison à l'élève à partir du moment où sa parole est entendue, prise en compte. Ainsi, les entretiens d'élèves (de médiation et de régulation) conjoints avec les enseignants et le CPE sont encore trop rares selon Lucie. Elle s'est interrogée sur la nécessité d'en faire un objectif, après les avoir dénombrés. C'est ainsi très souvent elle qui est à l'initiative de ces entretiens. Elle m'informe qu'une réelle réflexion a été amorcée dans l'établissement concernant toutes les questions relatives à la gestion de conflits et de discipline, réflexion impulsée par la nouvelle Principale, et dont Lucie est très satisfaite. Cette Principale a ainsi rappelé aux enseignants l'importance d'effectuer un entretien suite à une exclusion de cours, et que ce n'était pas à la CPE de les mener même s'ils pouvaient se faire avec elle. Néanmoins, cette

décision ayant été prise deux semaines avant notre entretien, elle n'a pas eu suffisamment de recul pour en apprécier les effets.

Si Lucie souffre d'une division du travail éducatif encore très marquée, avec une demande sous-jacente de CPE « surgé », elle soulève que les enseignants ne respectent néanmoins par les décisions éducatives du CPE en matière de punition notamment. L'extrême opposé du CPE « surgé », qui punit à la place de l'enseignant, est l'image du CPE « laxiste », qui ne répond pas aux attentes coercitives de l'enseignant, après avoir examiné attentivement une situation, et pris le recul nécessaire. Il lui arrive rarement de questionner le choix punitif d'un enseignant (exclusion de cours, retenue), et lorsque c'est le cas, elle propose toujours son aide et ses conseils dans une démarche d'échange et ne revient jamais sur la décision prise par l'enseignant. A contrario, elle regrette que des enseignants se permettent de juger, très ouvertement, la décision prise : « ah bon ? T'as pris qu'ça comme décision ? Et bah dis-donc ! C'est un peu léger hein ».

De par la pression du quotidien en REP comme l'exprime Lucie, et peut-être aussi des relations tendues avec des enseignants, elle déjeune dans le self avec les élèves. Elle explique en effet qu'elle ne souhaite pas parler travail sur la courte pause qu'elle a, donc les enseignants qui souhaitent déjeuner avec elle savent qu'il ne faut pas parler travail avec elle.

d) Sandrine, CPE au collège Christine de Pisan

Sandrine, âgée d'une quarantaine d'année, exerce le métier de CPE depuis 20 ans, et travaille au collège depuis 4 ans. Après avoir obtenu une maîtrise de droit, elle a suivi une formation de niveau Master à l'IUFM MEEF (Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) Personnels de Direction. Ce master était optionnel, ce n'était pas une obligation à l'époque où il fallait seulement une Licence et le concours pour exercer en tant que CPE, mais elle ne se sentait pas légitime d'accueillir des CPE stagiaires de niveau Master en n'ayant pas le même niveau que ces derniers. Elle a fait le choix de suivre une formation destinée aux personnels de direction car elle faisait depuis un moment office d'adjointe dans le collège dans lequel elle exerçait, tout en effectuant des tâches de manière empirique. Elle trouvait donc intéressant de comprendre comment fonctionne le système, en prenant de la hauteur sur sa pratique. De plus, en observant la maquette du master CPE, elle estimait qu'il n'allait pas lui apporter d'éléments aussi intéressants.

Sa famille est tournée vers la sphère éducative puisque sa mère était professeure des écoles, et son père chercheur à l'INRA (Institut National de la Recherche Agronomique), son grand-père paternel était professeur des écoles, sa sœur également, ainsi que son mari. L'endogamie professionnelle

qu'on sait forte dans le milieu de l'Education nationale, est ici particulièrement prégnante. Sandrine m'a d'ailleurs avoué qu'en suivant ses études de droit, elle se rendait compte que cela ne lui convenait pas, elle trouvait par exemple compliqué de passer le concours du barreau (sa difficulté à s'exprimer à une assemblée dont elle m'a fait part peut expliquer cette représentation du concours). Pourtant, elle avait tout fait pour ne pas être enseignante, peut-être afin d'éviter un destin tout tracé. Elle aurait pu suivre une Licence d'histoire me dit-elle, discipline qu'elle adorait, mais à l'époque elle n'avait pas du tout pensé au concours de CPE (avec la possibilité de suivre n'importe quelle licence).

Les principes et valeurs qui motivent son action au quotidien sont les suivants : elle croit beaucoup à la mission de Service Public, à savoir l'école pour tous, vectrice de réussite et d'égalité sociale. La bienveillance est également une valeur qui l'anime, et qu'elle peut invoquer dans ce collège qui fait de la bienveillance un principe de fonctionnement et un objectif éducatif. L'objectif de Sandrine est d'essayer de faire du collège un lieu « qui ne fait pas souffrir », faire en sorte qu'on y soit « contents d'apprendre ». En outre, la justice scolaire est extrêmement importante pour elle, et ajoute que c'est ce qu'il y a de plus complexe à mettre en place, à savoir être juste et objectif constamment, en faisant fi des liens plus ou moins entretenus avec les élèves, et en faisant en sorte que la justice scolaire ait un sens, pour les élèves. Ces valeurs l'animent depuis longtemps mais elle estime désormais pouvoir les faire vivre au quotidien dans ce collège, en raison d'une équipe relativement petite, un positionnement clair du Principal en phase sur ces valeurs.

L'accueil des élèves dans les meilleures conditions, en lien avec sa valeur de bienveillance, est une priorité, qui s'incarne par son conseil au Principal de supprimer une salle des Conseils afin que les élèves en bénéficient, alors que ce dernier refusait à l'origine car il souhaitait que la solennité du lieu soit préservée, même si la salle ne servait que trois fois par an, m'informe Sandrine.

Sandrine croit beaucoup au jeu, comme outil de rapprochement relationnel des élèves (autour de la table de babyfoot, ou de ping pong par exemple), et comme vecteur d'épanouissement chez les élèves. Elle se félicite ainsi de voir les assistants d'éducation animer de grands jeux sur la cour qui attirent des élèves qui n'oseraient pas aller jouer, en petit comité. Les assistants d'éducation sont donc incités par la CPE à investir la mission d'animation qui leur incombe (cf loi 2003). De nombreux clubs sont en outre proposés sur la pause méridienne. La vie scolaire s'est longuement interrogée sur la pertinence d'adhérer ou non au foyer pour en bénéficier, et le choix a été fait de laisser la liberté aux élèves de passer au foyer, parfois simplement une fois ou deux, comme pour le club rap. La CPE a ainsi affirmé ne pas accorder d'importance à l'engagement, qui permet souvent une production collective en fin d'année car ce qui compte pour elle est l'initiation des élèves, susciter leur curiosité, les sensibiliser. Elle relie cela à l'identité militante du collège, et à son projet

de mixité sociale évoqué antérieurement.

Lorsque Sandrine a été interrogée sur son identité professionnelle, elle a reconnu se trouver en difficulté car comme cela fait maintenant dix ans qu'elle fait office d'adjointe, elle admet avoir « un peu oublié ce qu'est le CPE ». Elle estime cependant que le CPE est à l'Ecole pour le suivi et le bien-être des élèves. Néanmoins, elle rappelle qu'au collège Christine de Pisan, elle fait beaucoup d'« organisationnel » (portes ouvertes, réunions parents-professeurs, changements d'emploi-du-temps etc...). Lorsque je lui ai demandé si elle vivait difficilement de mettre le suivi d'élève un peu à côté, du fait de cette prédominance de l'organisationnel, elle m'a expliqué essayer de se détacher des missions d'adjoint, qui ne sont pas les siennes, pour réinvestir les missions du CPE. Une de ses priorités, dans un futur plus ou moins proche, est la gestion des retards et de l'absentéisme, à savoir suivre tous les jours les taux de retards et d'absence et convoquer les élèves. Elle regrette actuellement manquer de temps pour voir tous les élèves et les parents qu'elle estime devoir rencontrer. Elle se repose ainsi sur les AED qui sont référents de classes, et fait directement le lien avec l'équipe médico-sociale (infirmière et assistante sociale) qui prend alors le relais sur les missions qu'elle ne peut mener à bien. Elle soulève ainsi un point noir de ce petit collège dit « coopérant » : chacun fait de tout, de l'éducatif et du pédagogique⁴⁹, c'est innovant, cela contraste d'ailleurs avec le quotidien des trois autres CPE interrogées (Axelle, Annouck et Lucie). La difficulté, dans ce partage de compétences peut-être trop peu formalisé, est donc de se coordonner, explique Sandrine, car on observe un certain « morcellage ». Si les élèves sont peu nombreux dans ce collège REP+, un grand nombre d'entre eux nécessite en effet un suivi, donc une coordination de l'équipe pédagogique et éducative.

Elle estime néanmoins que l'équipe œuvre « pour que les élèves soient bien », notamment en travaillant sur le périscolaire, le temps du midi, en ayant bien confiance que « plus un enfant est occupé, mieux il se est ». Elle ajoute qu'œuvrer pour la sérénité du climat scolaire est au cœur de sa mission de CPE, et elle investit cette mission seule ou avec les autres en fonction du domaine. Lorsque je demande si cette priorité est liée au fait que le collège est REP+, elle m'a informé que c'est plutôt lié à l'impulsion de l'équipe constituée depuis quatre ans, car auparavant, le climat était dégradé, il y avait beaucoup d'incivilité, les élèves hurlaient dans les couloirs, on constatait des intrusions en salle de classe. Le projet coopérant collectif, qui était déjà quelque peu dans les tuyaux avec l'instauration des Sciences intégrées⁵⁰ a donc été mis en place en ultime recours, car « tout le

49 par exemple : l'infirmière investit beaucoup la sphère pédagogique, tout comme la CPE, tandis que les professeurs effectuent un réel suivi éducatif (les élèves ayant un professeur référent durant trois ans), c'est pourquoi la CPE a laissé quelque peu de côté l'éducatif, explique-t-elle.

50 Organisation pédagogique des sciences décloisonnée entre la Science et vie de la terre, la physique-chimie et la technologie, qui s'est cristallisée nationalement par l'EIST dans la Réforme du collège (Enseignement intégré des sciences et des technologies) dans l'objectif aussi de donner plus de sens aux apprentissages scientifiques et

monde était au bord de la crise de nerf » m'explique Sandrine. La gestion d'urgence du quotidien, du conflit, a rendu complexe la mise en place de ce projet coopérant, qui permet désormais à la communauté scolaire de fonctionner collectivement. Le remplacement de l'agent d'accueil qui laissait constamment la porte du collège ouverte (par ennui d'appuyer à chaque demande sur le bouton pour l'ouvrir m'a dit la CPE), par un agent qui assure désormais un « vrai rôle d'accueil », qui connaît les élèves, qui vérifie les carnets quand les AED sont absents a également contribué à l'amélioration du climat scolaire. L'attention que porte la CPE à ce changement dénote certes d'une vigilance sécuritaire propre au CPE, mais aussi de la sensibilité de la CPE, et de sa valeur de bienveillance et de service public, dans sa dimension hospitalière.

4) Profil sociologique des neuf élèves interrogés

Mon objectif, après avoir effectué le dépouillement manuel des 113 questionnaires, a été de repérer (parmi les échantillons d'élèves des deux établissements où il m'a été rendu possible d'effectuer des entretiens élèves), des élèves de profils différents, selon plusieurs variables. Pour varier les profils d'élèves interrogés, il s'agissait de sélectionner des élèves regrettant un peu, d'autres assez et d'autres beaucoup, déclarant des regrets du primaire ainsi qu'un vécu au collège différents (en termes de degré de sentiment de bien-être et de facteurs justifiant ce vécu), si possible également des élèves consacrant différents temps à la réalisation de leurs devoirs, et si possible encore des élèves aux parcours scolaires différents (des élèves à l'heure, des élèves en retard voire en avance). Enfin, je souhaitais dans la mesure du possible obtenir un sexe ratio équilibré, dans chaque établissement. Hélas cela n'a pas été le cas, les élèves m'intéressant en premier lieu se sont avérés être des filles. De plus, je ne percevais pas le sexe derrière des prénoms auxquels je ne suis pas habituée et malgré des recherches sur Internet. Ainsi, parfois je pensais dresser une liste équilibrée d'élèves à interroger, comprenant une part quasiment égale de garçons et de filles mais les élèves que je pensais être des garçons étaient en fait des filles. Sur les neuf élèves interrogés, huit sont des filles, et un est un garçon, Yannis. Donc un éventuel effet de genre ne pourra pas être analysé. Cependant, l'effet de genre a pu être testé suite au dépouillement du sondage, et n'a pas été vérifié, il n'y aurait pas d'effet de genre sur le sujet de la transition école-collège, du moins sur le degré de regret de l'école primaire.

J'ai donc donné une liste de 7 à 8 élèves dans les deux établissements aux CPE, dont le profil m'intéressait, en donnant un certain nombre de noms de suppléance, si jamais les familles des élèves

techniques.

concernés et les élèves eux-mêmes refusaient de répondre dans le cadre d'entretiens. Les élèves que j'ai pu interroger sont heureusement souvent parmi les premiers sur la liste que j'avais dressé. Ainsi, en ce qui concerne Maya Angelou, trois des quatre élèves sont les élèves que je souhaitais rencontrer, une seule est une élève que j'avais inscrite pour suppléer à une autre élève. Quand à Christine de Pisan, quatre des cinq élèves interrogés figurent parmi les élèves que je souhaitais rencontrer, une seule remplace une élève que je voulais interroger.

a) élèves du collège Maya Angelou

Mady

Mady, 11 ans, a déclaré regretter un peu le primaire, car elle y suivait mieux les cours et était parmi les « grands », insistant en ajoutant dans la zone de commentaires : "ça va trop vite, je n'arrive plus trop à suivre ". Elle dit cependant bien se sentir au collège, même si elle a ajouté « le collège est plus dur ». J'apprendrai lors de l'entretien qu'elle bénéficie d'un PAP (Plan d'accompagnement personnalisé, permettant des adaptations pédagogiques), puisqu'elle souffre notamment de dysgraphie. Elle m'avouera en effet que ses parents ont enclenché les démarches pour la mise en place de ce PAP car ils avaient peur pour la 6^e qu'elle se perde dans l'ensemble des matières. L'unique raison invoquée de ce bien-être est le sentiment d'être soutenue par les adultes, en précisant qu'il s'agit de ses parents. Elle consacre jusqu'à 30 min ou de 30min à 1h à ses devoirs en semaine, et de 1h à 1h30 ou de 1h30 à 2h30 le weekend (précisant que le weekend, il y a plus de contrôles à réviser donc qu'elle ressent le besoin d'y passer au moins 2h), ce qui contraste avec la moyenne des réponses du sondage. Elle fait ses devoirs chez elle ou chez des amies. Elle estime avoir besoin d'aide pour les devoirs, et est effectivement aidée, tout autant par son père que sa mère. Certains soirs et certains weekends, ses parents vérifient les devoirs faits ou l'aident. Elle a rencontré des difficultés à formaliser la profession de ses parents dans le sondage (« mon père travaille dans l'informatique et ma mère dans un bureau à envoyer des mails »). Je saurai lors de l'entretien qu'ils sont employés. Mady avait un ton timide, tout le long de l'entretien, mais cette timidité observable ne semble pas l'avoir empêchée de s'exprimer simplement.

Lévana

Lévana, 11 ans, que j'ai rencontrée après Mady, a déclaré regretter un peu le primaire, pour toutes les raisons proposées par le sondage : l'enseignant unique en primaire, le meilleur suivi des cours,

l'environnement plus plaisant et le fait d'avoir été parmi les "grands". Elle ajouta un élément important lors de l'entretien : elle dit rerevoir aussi une partie d'elle-même : "je me sentais moi-même". En insistant, en l'interrogeant, pour comprendre, elle ne pu expliquer ce sentiment confus , dont j'ai senti qu'il causait une réelle souffrance : "j'sais pas, au clg j'me sens pas moi-même", « c'est tout le temps » (pas qu'en cours), précisant « j'ai l'impression de jouer un personnage au collège, c'est pas moi-même et je m'aime pas »

Malgré ces nombreux regrets, elle a affirmé bien se sentir au collège. Pourtant, n'ayant peut-être pas compris les règles du sondage, elle a coché les raisons d'un vécu négatif au collège, notamment une difficulté à suivre les cours et un regret de ne pas être avec (tous-tes) ses ami(e)s. Elle a déclaré se sentir bien car elle s'est bien habituée à l'environnement, aux locaux, qu'elle apprécie, et est avec des ami(e)s. Elle consacre jusqu'à 30 min ou de 30min à 1h à ses devoirs en semaine et jusqu'à 30 min le weekend, les effectue chez elle et dans un autre espace, à la médiathèque de proximité, Floresca Guépin, lorsqu'elle ressent le besoin de silence pour travailler. Elle estime avoir besoin d'aide pour la réalisation de ses devoirs et c'est le plus souvent son père qui l'aide, de même que ses frères aussi. Cette aide se résume à une vérification que les devoirs sont faits, le weekend. J'apprendrai lors de l'entretien que le père se charge d'une certaine veille sur la réalisation de son travail personnel, l'aidant notamment en maths, car sa mère ne « comprend pas trop le français et rentre tard le soir ». Ses frères l'aident davantage dans toutes les matières car, dit-elle, « ils sont plus forts que moi ». L'un de ses frères étudie au lycée professionnel Michelet 16 ans, l'autre est encore au collège.

Ayant noté dans le sondage qu'elle n'a pas redoublé mais a dit avoir « failli » redoublé, je l'ai interrogée sur ce propos. Elle répondit que son père s'est opposé (elle aussi) à la proposition d'orientation en SEGPA en CM2, alors qu'elle avait des « difficultés » dit-elle. Cela a été « dur » explique-t-elle de rentrer en « 6è classique ». En fait, elle a expliqué que son frère, scolarisé en SEGPA, a exprimé sa volonté que sa sœur n'y soit pas orientée, disant : "c'est pas bien de faire la segpa". J'ai demandé si il disait cela car il ne s'y sent pas bien, elle répondit alors par la négative, affirmant qu'il s'y sent bien mais qu'il ne « veut pas que sa p'tite soeur fasse le même chemin que lui ». Malgré tout, elle m'a soutenu avoir une très bonne moyenne : 17,33/20, paradoxe avec l'hypothèse d'une orientation SEGPA que j'ai pu noter, n'excluant pas la possibilité que Lévana ait largement gonflé sa moyenne en ma présence, victime peut-être d'un complexe scolaire compréhensible.

Si elle n'a pas donné la profession de ses parents dans le sondage, elle a su me dire oralement que son père "construit des bâtiments", et sa mère "nettoie des choses", j'ai conclu qu'elle est "femme de ménage", elle confirma.

Maiana

Maiana, 11 ans, a un niveau scolaire moyen quoique satisfaisant puisqu'elle a indiqué au cours de notre entretien avoir une moyenne se situant entre 11 et 12. Elle a déclaré regretter beaucoup le primaire. N'ayant pas coché de réponse justifiant ce regret, mais simplement ajouté dans la zone de commentaires : « parce qu'on était tous égales, personne se moquer des autres », j'ai déduit que l'environnement lui plaisait mieux au vu de sa réponse, même si le problème est plus complexe. Elle a malgré tout affirmé bien se sentir au collège, elle aussi, car elle se trouve avec des ami(e)s, même si elle a ajouté dans la zone de commentaires : « les grands nous embêtent et sont méchants avec nous ». Le vécu relationnel difficile en primaire, la domination des plus grands, nous y reviendrons dans l'analyse, est un facteur important de son regret du primaire. Elle consacre de 30min à 1h ou de 1h à 1h30 à la réalisation de ses devoirs en semaine et de 30min à 1h le weekend. Elle a en outre précisé "on a trop de devoirs pour des 6è". Elle fait ses devoirs chez elle, dans sa chambre car elle a un bureau et se trouve moins distraite. Elle ajouta lors de l'entretien qu'elle y passe parfois beaucoup de temps, les terminant tard. Elle estime ne pas avoir besoin d'aide pour la réalisation de ses devoirs et n'est pas aidée par ses parents, notamment car sa mère est à l'île de la Réunion, dont Maiana est originaire, pour rester auprès de sa mère malade, et y travaille dans un EHPAD en tant qu'aide soignante. Son père quant à lui est mécanicien (ouvrier, pas chef). Son frère aîné étudie en série générale au lycée la Colinière, elle a également une petite sœur.

Lina

Lina, 11 ans, très bonne élève puisqu'elle obtient une moyenne de 17,5/20 , a déclaré regretter un peu le primaire car elle y suivait mieux les cours, elle était une "grande" et a ajouté "ça devient de plus en plus compliqué", insistant ainsi sur le meilleur suivi des cours en primaire. Elle affirme se sentir tout de même bien au collège, comme ses trois autres camarades interrogées, notamment car elle s'est bien habituée à l'environnement, aux locaux appréciés, elle a pris le rythme et dit suivre les cours. On pourrait noter une contradiction entre son regret du meilleur suivi des cours et le fait qu'elle affirme bien suivre les cours. En fait, elle les suit certes avec un peu de difficulté que le primaire, cela lui demande plus d'effort, mais elle parvient, sa moyenne générale le confirme. Elle consacre jusqu'à 30 min ou de 30min à 1h à ses devoirs en semaine, et de 30min à 1h ou de 1h à 1h30 le weekend et fait ses devoirs chez elle, dans sa chambre car, dit-elle, c'est plus calme, en semaine comme le weekend. Elle estime avoir besoin d'aide seulement parfois pour la réalisation de ses devoirs et l'aide effective fournie par ses parents est d'ailleurs ponctuelle. C'est le plus souvent

sa mère qui l'aide, certains soirs seulement en vérifiant que les devoirs sont faits, voire en l'aidant. Elle avait donné une profession approximative de ses parents lors de la passation du sondage. En revenant dessus dans l'entretien, elle n'a pas su préciser si son père, plombier, est chef artisan ou simplement artisan. Alors qu'elle avait indiqué que sa mère « aide dans une école », je lui ai demandé s'il s'agit du travail d'ATSEM mais elle a dit qu'elle va devenir « aide maternelle », en fait assistante maternelle, quand j'ai essayé de reformuler avec elle. Elle est fille unique mais cohabite désormais avec un demi frère et une demi-soeur, plus jeunes qu'elle.

Lina est restée davantage sur la réserve que les trois autres élèves, mais elle s'exprimait tout de même. Il me fallait exhorter ses réponses, qui se résumaient à quelques mots parfois. Ses réponses étant fermées, je me suis efforcée, pour avancer et la mettre à l'aise, à lui poser des questions relativement fermées aussi. L'usage de l'humour dans cette situation s'est ainsi montré efficace.

b)élèves du collège *Christine de Pisan*

Anass

Anass, 11 ans, a déclaré regretter assez le primaire, et ce pour l'enseignant unique. Elle dit se sentir assez bien au collège néanmoins pour un certain nombre de raisons : elle s'est bien habituée à l'environnement, aux locaux appréciés, elle a pris le rythme, suit bien les cours, et éprouve de l'intérêt pour ceux-ci et enfin est avec ses ami(e)s. Elle consacre de 30min à 1h à ses devoirs en semaine comme le weekend. Elle fait ses devoirs chez elle et chez une amie. Elle estime avoir besoin d'aide pour la réalisation de ses devoirs seulement parfois et c'est quasiment plus souvent sa mère qui l'aide. Cette aide est variable : tous les soirs, elle l'aide quelques temps ou vérifie qu'elle les a fait, et certains weekend seulement elle vérifie qu'elle les a fait. N'ayant pas donné la profession de ses parents dans le sondage, j'ai su lors de l'entretien que sa mère est actuellement inactive tandis qu'elle ignore l'intitulé précis du poste qu'occupe son père. Elle sait juste qu'il part tôt, vers 4h, et « attend avec une sorte de chariot, pour transporter les cartons et il les emmène dans les rayons et il les range », or sa mère travaillait sur le même type de poste à Carrefour dans les rayons mais son contrat a pris fin. Ses frères et soeurs sont encore scolarisés.

Anass a eu un discours très formalisé pour son âge (mis à part sur la formalisation de la profession de ses parents), sachant par exemple définir les PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative) dont elle ne bénéficie pourtant pas.

Meriem

Meriem, 11 ans, a déclaré regretter beaucoup le primaire, car elle y suivait mieux les cours et était un « grande ». Elle dit se sentir assez bien au collège car elle s'est bien habituée à l'environnement, aux locaux, appréciés, et est avec ses ami(e)s. Elle consacre jusqu'à 30 min à ses devoirs en semaine et de 30min à 1h le weekend. Elle fait ses devoirs chez elle mais aussi en étude dirigée au collège, ce que je découvre qu'il est rare en dépouillant les sondages. Elle estime cependant ne pas avoir besoin d'aide pour la réalisation de ses devoirs et n'est pas aidée de ses parents. N'ayant pas donné la profession de ses parents, j'ai pu vérifier lors de l'entretien qu'une certaine névrose de classe peut être à l'origine de ce retrait puisque son père est inactif et sa mère est « dans le ménage ». Je lui ai dit qu'on peut appeler cela « technicienne de surface », pour reconsidérer la valeur de son travail. Sandrine m'a dit avant l'entretien que les professeurs des écoles l'avaient présentée comme une « terreur » en primaire, et elle considère que ce n'est finalement pas le cas, par rapport peut-être à la différence de public scolaire entre l'école primaire d'origine et le collège, REP+.

Maïssa

Maïssa, 12 ans, a un parcours particulier, elle est originaire d'Afghanistan, est vit en France avec sa famille depuis trois ans. La CPE laisse transparaître une affection et une certaine admiration pour cette élève, lorsqu'elle me dresse un portrait rapide des cinq élèves que j'allais rencontrer. Elle me l'a présentée comme très volontaire, même si elle rencontre encore des difficultés à l'écrit, dans l'analyse fine des mots, donc malgré une aisance à l'orale, elle est « très vite dépassée », notamment dans la compréhension de consignes écrites.

Maïssa a déclaré regretter beaucoup le primaire, pour l'enseignant unique et la pluralité des activités ludiques (jouer, gâteaux...) qui y étaient proposées. Elle avait dit ne pas se sentir bien du tout au collège du fait d'une difficulté à s'organiser et une frustration quant à ses difficultés et échecs (elle avait écrit : "je n'arrive pas des choses"). Maïssa a ajouté ne pas se sentir bien au collège car elle est «un peu perdue dans tout en fait » et comme elle n'est en France que depuis trois ans, le travail est difficile globalement pour elle (et pas que le français), confirmant l'analyse de Sandrine. « On apprend moins vite et on se perd dans tout », quand on est en France depuis peu de temps, dit-elle. Je l'ai cependant félicité sur son vocabulaire, et modeste elle répondit : « j'ai quand même des fautes ». Elle fut par ailleurs fière de me dire que sa famille vient d'obtenir la nationalité française. En outre, elle a avoué qu'elle n'est pas toujours bien concentrée sur le travail scolaire, pensant souvent à la maison, et regrettant ne pas avoir le temps de faire ses devoirs car investie de la gestion

de sa fratrie. Sandrine m'avait fait part effectivement avant les entretiens de la venue de son père au collège pour ramener Maïssa à domicile afin qu'elle s'occupe de ses frères et sœurs car il devait s'absenter. Sandrine avait essayé de le raisonner au téléphone, lui expliquant que sa place est à l'Ecole, mais elle avait du céder lorsque le père s'était rendu au collège directement.

Elle avait écrit dans le sondage qu'elle ne peut pas faire ses devoirs car elle a besoin d'accompagnement or ses parents ne connaissent pas la langue. Son père est employé, technicien de surface (même si elle a employé le terme de ménage) et sa mère est inactive. Ses frères et sœurs sont encore scolarisés.

Dounia

Dounia a également un parcours particulier, puisqu'elle a fait l'école à domicile jusque sa 6^e, avec sa mère. Plus précisément, elle a débuté sa 6^e en octobre seulement, effectuant une rentrée décalée par rapport à ses camarades. Elle n'avait en effet pas terminé le programme de CM2 en même temps que les élèves scolarisés fin juin. Cela m'intéressait d'observer comment un enfant n'ayant pas été rompu à la forme scolaire, réussit ou non à trouver sa place au collège, à acquérir l'ensemble des normes scolaires, organisationnelles, et disciplinaires. L'idée de poursuivre sa scolarité en établissement scolaire provient d'elle et de sa mère m'a-t-elle dit. Elle ne parvenait plus à travailler à la maison m'a-t-elle expliqué, et quand je lui ai demandé de préciser, elle a dit ne plus parvenir à se concentrer et ressentir le désir de travailler avec d'autres. On peut supposer que l'isolement relationnel, au-delà du registre du travail scolaire, l'empêchait de s'épanouir. Ainsi, elle a affirmé qu'au collège le rythme devient plus intensif. Elle a déclaré ne pas regretter le primaire même si elle avoue qu'elle y suivait mieux les cours, le rythme et les exigences n'étant pas nécessairement les mêmes entre avec sa mère et dans une classe. Elle a dit se sentir très bien au collège car elle s'est simplement habituée à ce tout nouvel environnement. Elle reçoit une aide très régulière de sa mère. N'ayant pas indiqué la profession de ses parents, à l'oral aussi dans le cadre de l'entretien, elle n'a pas su la verbaliser, disant seulement que son père « travaille dans les caves, il met le truc au plafond », tandis que sa mère est inactive, depuis toujours m'a-t-elle répondu.

Dounia s'est montrée très fermée, réservée, car mal à l'aise à mon sens, durant tout l'entretien (réponses fermées, Il m'a donc fallu être très guidante, en privilégiant des questions simples, fermées, car ses réponses l'étaient aussi. Sandrine m'avait en effet informée d'une certaine anxiété chez Dounia, que l'on peut relier à son inexpérience sociale jusque cette période d'entrée au collège. Elle m'a avoué ne pas avoir d'amis, ne pas sortir, lorsqu'elle faisait l'école à domicile.

Yannis

Yannis, le seul garçon de l'échantillon, a fait sa rentrée quelque peu en décalé (deux à trois semaines après la rentrée) par rapport à ses camarades, je l'ai su en entretien. Il a déclaré regretter un peu le primaire, pour toutes les raisons proposées dans le sondage, à savoir l'enseignant unique, l'environnement, le fait d'avoir été le « grand », et le meilleur suivi des cours. Malgré tout, il a écrit se sentir assez bien au collège car il s'est habitué à l'environnement, il a pris le rythme, il éprouve de l'intérêt pour les cours, est avec des amis, et a le sentiment d'être soutenu par des adultes, ce qui est plutôt rare lorsqu'on observe les résultats du sondage. Il consacre jusqu'à 30 min à ses devoirs en semaine comme le weekend et fait ses devoirs chez lui. Il estime ne pas avoir besoin d'aide pour ses devoirs mais est cependant parfois aidé, toujours par son père, car dit-il il comprend le français contrairement à sa mère, qui est inactive. Son père est quant à lui vendeur, puisqu'il « travaille au marché, fruits et légumes », je l'ai su lors de l'entretien, Yannis n'ayant pas donné la profession de ses parents dans le sondage. Cette aide est très ponctuelle, il a ajouté qu'elle est offerte seulement quand il n'y arrive pas.

Sondage Askabox

Vécu d'élèves de 6ème du passage école primaire-collège

Dans le cadre d'un travail de recherche que j'effectue cette année, je cherche à comprendre comment, vous, élèves de 6ème, vous vivez le passage entre l'école primaire et le collège. J'essaie de comprendre comment vous ressentez votre entrée en 6è, ce qui se passe bien ou mal pour vous dans ce nouvel environnement du collège, si vous comprenez ce qu'attendent les professeurs de vous, si vous vous sentez aidés ou pas, etc...

Question 1

Réponse obligatoire

Comment t'appelles-tu ? (nom et prénom)

Bien que je ne citerai pas vos noms/prénoms dans mes travaux de recherche, je vous demande vos noms et prénoms pour pouvoir proposer à certains d'entre vous un entretien, afin d'approfondir ma réflexion sur ce sujet de passage école-collège.

Question 2

Réponse obligatoire

Quel âge as-tu ?

un seul choix possible

9 ans

10 ans

11 ans

12 ans

13 ans

Commentaires

Question 3

Réponse obligatoire

Comment te sens-tu au collège ?

un seul choix possible

pas bien du tout

pas bien

assez bien
bien
très bien
Commentaires

Question 4

Réponse obligatoire

Si tu as répondu : "pas bien du tout" ou "pas bien", pour quelle(s) raison(s) selon toi ?

plusieurs choix possibles

j'ai du mal à prendre mes marques, à m'habituer au nouvel environnement du collège

j'ai du mal à m'organiser (devoirs, casier..)

j'ai du mal à suivre les cours (rythme, exigences, nombreux professeurs...)

je ne suis pas avec mes amis de l'école (ils sont dans un autre établissement)

je me sens un peu abandonné(e) par les adultes (du collège, ma famille...)

je n'ai pas répondu que je me sentais mal au collège à la question 3

Autre

Commentaires

Question 5

Réponse obligatoire

Si tu as répondu : "assez bien" ou "bien" ou "très bien", pour quelle(s) raison(s) selon toi ?

plusieurs choix possibles

je me suis bien habitué(e) à l'environnement, aux locaux que j'apprécie

j'ai pris le rythme, je réussis à m'organiser

j'arrive à bien suivre les cours

les cours m'intéressent

je suis avec mes amis d'école ou je me suis rapidement fait de nouveaux amis

je me sens aidé(e), soutenu(e) par les adultes

je n'ai pas répondu que je me sentais bien au collège à la question 3

Autre

Commentaires

Question 6

Réponse obligatoire

Est-ce que tu regrettes l'école primaire ?

un seul choix possible

pas du tout

un peu

oui, assez

oui, beaucoup

Commentaires

Question 7

Réponse obligatoire

Si tu regrettes l'école primaire (un peu ou assez ou beaucoup), pour quelle(s) raison(s) selon toi ?

plusieurs choix possibles

je suivais mieux les cours

il n'y avait qu'un seul enseignant

l'environnement de l'école me plaisait mieux (ex : école plus petite que le collège)

j'étais un "grand" (alors qu'au collège je suis "petit" par rapport aux autres)

je n'ai pas répondu que je regrette l'école primaire

Autre

Commentaires

Question 8

Réponse obligatoire

Combien de temps consacres-tu à tes devoirs chaque jour la plupart du temps ?

Si le temps que tu consacres à tes devoirs chaque jour change souvent, coche jusqu'à 2 réponses maximum.

Si tu as coché : "plus de 2h30", précise combien de temps.

plusieurs choix possibles

jusqu'à 30 minutes

de 30 min à 1heure

de 1h à 1h30min

de 1h30min à 2h30min

plus de 2h30min

Commentaires

Question 9

Réponse obligatoire

Combien de temps consacres-tu à tes devoirs le week-end la plupart du temps ?

Si le temps que tu consacres à tes devoirs le week-end change souvent, coche jusqu'à 2 réponses maximum.

Si tu as coché : "plus de 2h30", précise combien de temps.

plusieurs choix possibles

jusqu'à 30 min

de 30min à 1h

de 1h à 1h30min

de 1h30min à 2h30min

plus de 2h30min

Commentaires

Question 10

Réponse obligatoire

Où effectues-tu tes devoirs chaque jour en général ?

Si tu as répondu "chez moi" : précise dans quel(s) espace(s) (chambre, cuisine, salle à manger, salon...) et pourquoi dans la zone de commentaires.

Si tu as répondu "chez quelqu'un d'autre" : précise pourquoi, chez qui (un ami, un oncle, un grand-parent...) et dans quel(s) espace(s) (chambre, cuisine, salle à manger, salon...) dans la zone de commentaires.

plusieurs choix possibles

en étude au collège en autonomie (précise pourquoi dans la zone de commentaires)

en étude dirigée au collège (précise pourquoi dans la zone de commentaires)

chez moi

chez quelqu'un d'autre

dans une association d'aide aux devoirs (précise pourquoi et laquelle)

dans un autre espace (ex : à la bibliothèque) (précise pourquoi et où)

Autre

Commentaires

Question 11

Réponse obligatoire

Où effectues-tu tes devoirs le week-end en général ?

Si tu as répondu "chez moi" : précise dans quel(s) espace(s) (chambre, cuisine, salle à manger, salon...) et pourquoi dans la zone de commentaires.

Si tu as répondu "chez quelqu'un d'autre" : précise pourquoi, chez qui (un ami, un oncle, un grand-parent...) et dans quel(s) espace(s) (chambre, cuisine, salle à manger, salon...) dans la zone de commentaires.

plusieurs choix possibles

chez moi

chez quelqu'un d'autre

dans une association d'aide aux devoirs (précise pourquoi et laquelle)

dans un autre espace (ex : à la bibliothèque) (précise pourquoi et où)

Autre

Commentaires

Question 12

Réponse obligatoire

Ressens-tu le besoin d'être aidé(e) pour effectuer tes devoirs ?

un seul choix possible

oui

non

Autre

Commentaires

Question 13

Réponse obligatoire

Tes parents t'aident-ils pour effectuer tes devoirs ?

un seul choix possible

oui

non

Autre

Commentaires

Question 14

Réponse obligatoire

Si tes parents (ou l'un d'eux) t'aide(nt), précise si tu reçois de l'aide plutôt de ton père ou de ta mère.

Précise pour quelle(s) raison(s) selon toi il en est ainsi dans la zone de commentaires.

un seul choix possible

toujours ma mère

le plus souvent ma mère

tout autant ma mère que mon père

le plus souvent mon père

toujours mon père

mes parents ne m'aident pas à faire mes devoirs
Commentaires

Question 15

Réponse obligatoire

Si tes parents (ou l'un deux) t'aide(nt) à effectuer tes devoirs, à quelle fréquence t'aide(nt)-il/elle(s) ?

Si tu as coché "tous les soirs, quelques temps" et/ou "le week-end, quelques temps" et/ou "certains soirs seulement" et/ou "certains week-end

seulement", essaie de préciser combien de temps dans la zone de commentaires.

plusieurs choix possibles

tous les soirs, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés

tous les soirs, ils m'aident quelques temps

tous les soirs, ils vérifient que je les ai faits

certains soirs seulement, ils vérifient que j'ai fait mes devoirs ou ils m'aident

le week-end, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés

le week-end, ils m'aident quelques temps

le week-end, ils vérifient que je les ai faits

certains week-end seulement, ils vérifient que j'ai fait mes devoirs ou ils m'aident

mes parents ne m'aident pas à faire mes devoirs

Autre

Commentaires

Question 16

Réponse obligatoire

As-tu déjà redoublé ?

Si oui, précise quelle(s) classe(s) dans la zone de commentaires.

un seul choix possible

oui

non

Commentaires

Question 17

Réponse obligatoire

Quel métier exerce ta mère et quelles études a-t-elle suivies ? Quel métier exerce ton père et quelles études a-t-il suivies

? (ex : père électro-technicien, a un BTS électrotechnique)

Essaie d'être le(la) plus précis(e) possible.

Question 18

Réponse obligatoire

As-tu un(des) frère(s) et soeur(s) ? Si oui, précise sa(leur) situation.

Si tu as un(des) frère(s) / soeur(s), donne plus de précisions sur leur situation (ex : si il est étudiant : dans quel domaine, son niveau d'études,

ou alors : si il est scolarisé c'est-à-dire à l'école, au collège ou au lycée : dans quel établissement scolaire ?)

plusieurs choix possibles

je suis enfant unique

il/elle(s) est scolarisé(e)

il/elle(s) est étudiant(e)

il/elle(s) est actif(ve) (travaille ou recherche un travail)

Autre

Commentaires

Grille d'observation du Conseil école-collège

cadre matériel :

- les **membres du conseils** :
 - **nbre** (et éventuels absents) et leur profession
 - **caractérisation sociale** sommaire via courte analyse physique : âge estimé, tenue vestimentaire, affaires apportées et utilisées sur la table (papier/crayon ou artillerie lourde : agenda, classeurs,...), attitude/posture, expressions faciales (émotions ou pensées transparaissent?) niveau de langage, niveau de décontraction individuel, occupation de l'espace...

- **durée** :
- **lieu** du conseil choisi, l'aménagement de la salle (et déco et luminosité) et de la table (avec la place de chacun) :
- **équipements** :

relations :

- degré de **connaissance** des acteurs
- degré de **codification** des échanges : tutoiement/vouvoiement, appel par prénom ou nom(Mr/Mme), atmosphère formelle, tendue,... ?
- Degré de **hiérarchisation** des rapports sociaux :
 - hiérarchie clairement identifiée ? rappel à l'ordre du jour ?...
 - existence de groupes/clans ? (identifiés physiquement dans l'espace et/ou dans les éventuels conflits/confrontations d'idées)
 - Quelle répartition des volumes de parole et du volume au sens sonore du terme ?
 - Quel niveau de docilité à la hiérarchie des acteurs ? Confrontation autorisée ? Et jusqu'où ? Qui obtient gain de cause et comment ? Réactivité/spontanéité autorisée ou grande maîtrise (sensation de lourdeur administrative, hiérarchique, contrôle de soi, soupirs...)
- **proximité** des acteurs en présence (proximité physique et relationnelle/sociale : degré de profondeur des échanges avant , pendant, après ?)
- degré de **convivialité** : échanges informels avant, après, pendant ? Sur quels sujets ? Sur quel registre ? (humour pince-sans-rire / ironie , ou ambiance bon enfant ?...)

Acteurs	Transition biographique / organisationnelle / expérientielle	Transition scolaire/pédagogique la « boîte noire »
CPE	Les enjeux possibles : <ul style="list-style-type: none"> • découverte et appropriation de l'environnement en amont, par étapes (journées découverte, rentrée décalée, actions communes 1 aire-CLG...) • repères (le cadre, le RI mais aussi tous les rituels, de circulation par ex, qui sont bénéfiques aux élèves en difficulté) • Climat scolaire et climat de classe • coopération entre élèves (ex : tutorat 6è-3è, parrainage, médiation par les pairs...) • co-éducation et lutte contre les tensions entre habitus primaire et scolaire, lutte contre la « remise de soi » 	Les enjeux possibles : <ul style="list-style-type: none"> • pratiques pédagogiques en classe : puérocentrisme ou dirigisme ? Pédagogie coopérative, ou individualiste ou compétitive ? (Cf dossier Ifé), rites d'initiation et méthodes d'acquisition du métier d'élève, <i>routines</i> , exigences scolaire et organisationnelle, etc... • devoirs (et Q° des « devoirs faits ») et réflexion sur l'externalisation de l'aide au travail scolaire ? (dossier Ifé sur le travail scolaire et les devoirs) • travail sur le rapport au savoir socialement différencié ? Et sur le Kal culturel ? • co-éducation et lutte contre

	<p>des familles</p> <ul style="list-style-type: none"> réflexion sur conditions de vie ? Et prise en compte de celles-ci ? PPRE et PPRE passerelles ? (pouvant porter sur des compétences non strictement scolaires : capacité à s'organiser, à gérer la charge de travail, à faire son sac...) 	<p>les tensions entre habitus primaire et scolaire, lutte contre la « remise de soi » des familles</p> <ul style="list-style-type: none"> PPRE et PPRE passerelles ?
Principal	idem	Idem
Principal Adjoint ?	idem	Idem
IEN chargé de circonscription ou son représentant	idem	Idem
Professeurs du CLG présents (choisis a priori par le Principal)	idem	Idem
Membres du conseil des maîtres des écoles de secteur	idem	Idem
Autres acteurs...	idem	Idem

Grille d'entretien avec les élèves de 6^e

Rôle de l'Ecole	Rôle de la famille
<p>-Comment as-tu découvert le CLG (son emplacement, et la visite de celui-ci) ? Ex : PO, journées découverte, rallyes... ?</p> <p>-peux-tu me résumer factuellement ce que tu faisais pendant ces moments ? (en dira long sur ce qui compte pour l'élève dans ces dispositifs)</p> <p>-ton ressenti de ces dispositifs ? C'ad ce que tu as aimé ou non, et ce qui t'a permis de te familiariser avec ce nouvel environnement , d'identifier les lieux et les personnes (et leurs fonctions) ?</p> <p>-comment as-tu vécu ton entrée au CLG ? (question très ouverte) puis recentrage sur : l'environnement (impression d'immensité?), chgmt organisationnel, relations sociales (actés qui changent, et on n'est plus les « grands ») et ressenti émotionnel (météo des humeurs)</p> <p>-et comment tu te sens aujourd'hui au CLG (quand tu t'y rends par ex le matin, et au fil de ta journée) ? (sur ces mêmes domaines avec toujours l'aspect émotionnel)</p> <p>-pourquoi cette évolution (ou stagnation, suivant la réponse) à ton avis ? reprise des réponses questionnaires et approfondissement (ex : si a pris le rythme, ou se sent soutenu par les adultes, c'est grâce à quoi?)</p> <p>-est-ce qu'il y a des dispositifs, des projets, des personnes, qui t'ont aidé(e) pour te faire au CLG ? Si oui, sur quels domaines et à quel degré ? (sur une échelle de 1 à 5 concernant leur effet sur ton bien-être et ta réussite au CLG, notamment ta prise d'autonomie, comme les devoirs, le sac, l'orientation dans le CLG...)</p> <p>-si non : de quoi aurais-tu eu besoin, pour mieux être préparé(e) au CLG ? Reprise des réponses du questionnaire si vécu négatif</p> <p><i>-Penses-tu que de toute façon, il y a une part de choc entre l'univers du laire et du CLG ? Et qu'il faut apprendre à surmonter ces difficultés ?</i></p> <p>-qu'est-ce que tu aimes et n'aimes pas au CLG ? Pourquoi ? qu'est-ce que tu aimais et n'aimais pas en laire ? Pourquoi ?</p> <p>-qu'est-ce qui est « facile » (« naturel ») pour toi au CLG ? Et ce qui ne l'est pas ? Même Q° pour le laire</p>	<p>Les devoirs : → temps consacré aux devoirs chaque jour et le weekend : différence d'avec le temps consacré en laire ou pareil ? → pourquoi tu fais tes devoirs dans tel(s) lieu(x) ? → comment tu fais tes devoirs le plus souvent ? (apprentissage, exercices...) Quel accompagnement tu as et aimerais-tu + ? (chez toi, et à l'Ecole) si oui, sur quels domaines ?</p> <p>Ta famille et l'école : → quels contacts selon toi ? Ta famille vient (ou projette de venir) cb de fois au CLG ? Et par rapport au laire ? (fêtes de fin d'année?) → ont-elles été aux PO ? Aux rencontres parents-professeurs ? Ont-elles déjà rencontré un prof (ou +) depuis le début de l'année ? (dans quelles circonstances)</p> <p>Contexte socio-culturel : → activités personnelles (musique, TV/cinéma, sport, activités artistiques/manuelles, extérieures...) → peux-tu me parler de tes amis (les mêmes qu'à l'école ? Cb de tps passes-tu avec eux en dehors de l'école ? Quelles activités ? Comment ils se sentent au CLG?) → activités familiales : avec parents et/ou frères/soeurs ? des regrets (pas assez de sorties par ex?)</p>

<p>-comment ça se passe avec les professeurs (ton rapport aux professeurs) au CLG d'abord, et en laire en 2nd plan ? C'ad comment tu vois les professeurs ? (représentation homogène ou particularisée), quel contact as-tu avec eux (échanges qd difficultés en fin de cours ou distance que tu gardes, les profs viennent-ils te voir pdt et/ou après les cours pour t'aider, t'interrogent-ils si tu participes ou impression d'indifférence voire d'infantilisation ?</p> <p>-comment vois-tu le CPE ? (adjectifs), as-tu eu contact avec lui ? Dans quelles circonstances ? À quoi sert-il ? Quel rôle joue-t-il dans la vie du collègue selon toi et dans la transition école-CLG plus spécifiquement ? (présent aux PO, journées découverte...)</p>	
---	--

Retour sur réponses au questionnaire : chaque grille étant personnalisée

Talon sociologique :

- retour sur la profession des parents : pour observer le degré de formalisation des élèves (même si elle est inscrite sur Pronote, avec demande aux CPE)
- retour sur la situation de la fratrie + précise (si étudie, dans quelle école et quelle filière, si travaille, dans quel domaine et quel niveau d'études...)

Grille entretien avec les CPE

Thématiques	questions
<p>Exercice professionnel : 1)actions et dispositifs 2)le métier au quotidien (attention, vigilance, repères, routines/rituels...)</p>	<p>1)quoi :quelles actions mises en place sur la transition école-collège au CLG et avec écoles de secteur ? (pas nécessairement avec le CPE) quelles actions vous impliquent ? Qd et fréquence ? Qui ? (agit et en bénéficie) Comment ? (organisation, communication, degré d'institutionnalisation) pourquoi ? (quels besoins ? Repérés par qui, qd, et comment?)</p> <p>2)comment définiriez-vous assez brièvement votre métier au quotidien ? (adjectifs, missions que vous investissez bcp et moins, pq, etc...) Et sur l'angle de la transition en particulier ?</p>
<p>Représentations, valeurs, croyances (affinage de l'identité personnelle et</p>	<p>Pouvez-vous me parler de la transition école-collège + personnellement ? c'ad comment vous la concevez, vos connaissances sur le sujet (éventuelles lectures, formations,</p>

professionnelle)	connaissances partagées par collègues CPE...), vos représentations sur le sujet (votre expérience personnelle/biographique par ex, et votre parcours qui vous a donné des indications sur le sujet...) Pouvez-vous me donner des valeurs (5 par ex) et motivations qui vous animent au quotidien dans votre métier et dans votre vie personnelle ? Et celles liées en particulier à la transition ? <i>Comment définiriez-vous un enfant, un adolescent, un élève ? (1 mot pour chacun de ces 3 individus, adjectif ou verbe)</i>
Angle interactionniste : relations / négociations / rapports de force / institution (et pgm Institutionnel de Dubet)	Comment le CE se positionne sur la transition école-collège ? <i>Selon vous, la thématique de la transition école-collège s'inscrit-elle dans le PE ? Si oui, dans quel axe ?</i> Est-ce que cet enjeu est selon vous suffisamment travaillé au sein de l'établissement ? (Avez-vous des regrets? Ou satisfactions ? Et pq ?) Comment définiriez vous votre relation au CE ? (et auparavant, brièvement) ? L'autonomie qui vous est laissée ? Vous sentez-vous plus proche de la direction ou de la communauté enseignante (de fait, ou de votre volonté), ou vous tenez-vous à l'écart de ces tensions de longue date Dir° VS corps enseignant (ou du moins vous essayez) ? Comment selon vous les enseignants se positionnent sur la transition école-collège ? Comment définiriez-vous vos relations avec les enseignants au CLG (et auparavant, brièvement) ? Fréquence des passages en salle des profs (significatif) ? Avec lesquels aimez-vous travailler (notamment en projet) et pq ? Ressentez-vous une division du travail entre eux et vous ? (notamment sur la Q° de la transition école-collège)
Talon sociologique	parcours professionnel (études, carrière) profession des parents et frères et soeurs profession du conjoint

Tableaux statistiques

I) Tris à plat :

Répartition des élèves interrogés selon qu'ils déclarent regretter ou non l'école primaire

Regret de l'école primaire	Nombre cité	Fréquence
oui	64	56,63%
non	49	43,36%
Total	113	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des élèves interrogés, 64 soit 56,63% d'entre eux déclarent regretter l'école primaire.

Répartition des élèves, selon qu'ils regrettent ou non le primaire, et le degré de regret de l'école primaire pour ceux qui regrettent

Regret de l'école primaire	Nombre cité	Fréquence
Non	49	43,36%
Un peu	43	38,05%
Assez	7	6,19%
Beaucoup	14	12,39%
Total	113	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des élèves interrogés, 43 soit 38,05 % d'entre eux déclarent regretter seulement un peu l'école primaire.

Répartition des élèves déclarant regretter l'école primaire, selon qu'ils regrettent un peu, assez ou beaucoup le primaire

Regret de l'école primaire	Nombre cité	Fréquence
Un peu	43	67,19%
assez	7	10,94%
beaucoup	14	21,87%
Total	64	100,00%

Clé de lecture : parmi les 64 élèves déclarant regretter le primaire, 14 soit 21,87 % d'entre eux le regrettent beaucoup.

II) Tris croisés

Raisons du regret de l'école primaire données par les élèves déclarant regretter le primaire, tous degrés de regrets confondus

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	Nombre cité	fréquence
Je suivais mieux les cours	14	15,22%
Il n'y avait qu'un seul enseignant	30	32,61%
L'environnement de l'école me plaisait mieux	10	10,87%
J'étais un « grand »	22	23,91%
Autre : je ne suis pas avec (tous) mes ami(e)s	8	8,7%
Autre : le rythme s'intensifie	2	2,17%

Autre : professeurs plus exigeants au collègue	1	1,09%
Autre : pas de changement de « classe » en 1aire (groupe homogène d'élèves donc continuité relationnelle)	1	1,09%
Autre : difficulté avec la langue française	1	1,09%
Autre : vécu difficile du primaire, stigmatisation, culpabilité (aurait pu mieux faire)	1	1,09%
Autre : « parce qu'on était tous à égalité, personne ne se moquait des autres »	1	1,09%
Autre : « parce que dans mon école il y avait beaucoup d'activités à faire et jouer, faire des gâteaux etc... »	1	1,09%
Total des items cochés	92	100,00%

Clé de lecture : sur les 92 réponses correspondant aux raisons invoquées pour justifier leur regret du primaire, la raison principale évoquée par les élèves est l'enseignant unique, car elle constitue 32,61% des réponses.

Raisons du regret de l'école primaire données par les élèves déclarant regretter un peu le primaire

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	Nombre cité	fréquence
Je suivais mieux les cours	9	15,00%
Il n'y avait qu'un seul enseignant	18	30,00%
L'environnement de l'école me plaisait mieux	6	10,00%
J'étais un « grand »	13	21,67%
Autre : je ne suis pas avec (tous) mes ami(e)s	8	13,33%
Autre : le rythme s'intensifie	2	3,33%
Autre : professeurs plus exigeants au collègue	1	1,67%
Autre : pas de changement de « classe » en 1aire (groupe homogène d'élèves donc continuité relationnelle)	1	1,67%
Autre : difficulté avec la langue	1	1,67%

française		
Autre : vécu difficile du primaire, stigmatisation, culpabilité (aurait pu mieux faire)	1	1,67%
Total des items cochés	60	100,00%

Clé de lecture : sur les 60 réponses correspondant aux raisons invoquées pour justifier ce faible regret du primaire, la raison principale évoquée est l'enseignant unique, car elle constitue 30% des réponses.

Raisons du regret de l'école primaire données par les élèves déclarant regretter assez le primaire

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant assez	Nombre cité	fréquence
Je suivais mieux les cours	2	18,18%
Il n'y avait qu'un seul enseignant	4	36,36%
L'environnement de l'école me plaisait mieux	1	9,09%
J'étais un « grand »	4	36,36%
Total des items cochés	11	100,00%

Clé de lecture : sur les 11 réponses correspondant aux raisons invoquées pour justifier ce relatif regret du primaire, les principales raisons évoquées sont l'enseignant unique et le fait d'avoir été le « grand », elles constituent toutes deux respectivement 36,36% des réponses.

Raisons du regret de l'école primaire données par les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant beaucoup	Nombre cité	fréquence
Je suivais mieux les cours	3	14,29%
Il n'y avait qu'un seul enseignant	8	38,09%
L'environnement de l'école me plaisait mieux	3	14,29%
J'étais un « grand »	5	23,81%
Autre : « parce qu'on était tous à égalité, personne ne se moquait des autres »	1	4,76%
Autre : « parce que dans mon école il y avait beaucoup d'activités à faire et jouer, faire des gâteaux etc... »	1	4,76%
Total des items cochés	21	100,00%

Clé de lecture : sur les 21 réponses correspondant aux raisons invoquées pour justifier ce fort regret du primaire, la principale raison évoquée est l'enseignant unique, elle rassemble 38,09% des réponses.

Répartition des élèves selon leur vécu au collège, qu'ils regrettent un peu, assez ou beaucoup le primaire

Sentiment de bien-être au collège	Nombre cité	Fréquence
Pas bien du tout	3	4,69%
Pas bien	2	3,12
Assez bien	17	26,56%
Bien	25	39,06%
Très bien	17	26,56%
Total	64	100%

Clé de lecture : parmi les 64 élèves déclarant regretter le primaire, 26,56% d'entre eux déclarent se sentir très bien au collège, et une grande majorité, soit 65,62%, s'y sentent assez bien à bien.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire selon leur vécu au collège

Sentiment de bien-être au collège	Nombre cité	Fréquence
Pas bien du tout	0	0,00%
Pas bien	1	2,33%
Assez bien	8	18,60%
Bien	17	39,53%
Très bien	17	39,53%
Total	43	100,00%

Clé de lecture : parmi les 43 élèves déclarant regretter un peu le primaire, 18,60% d'entre eux déclarent se sentir assez bien au collège, et une grande majorité, soit 79,06%, s'y sentent bien à très bien.

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire selon leur vécu au collège

Sentiment de bien-être au collège	Nombre cité	Fréquence
Pas bien du tout	0	0,00%
Pas bien	0	0,00%
Assez bien	4	57,14%

Bien	3	42,86%
Très bien	0	0,00%
Total	7	100,00%

Clé de lecture : parmi les 7 élèves déclarant regretter assez le primaire, 57,14 % d'entre eux déclarent se sentir assez bien au collège, le reste des élèves soit 42,86 % déclarent s'y sentir bien.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire selon leur vécu au collège

Sentiment de bien-être au collège	Nombre cité	Fréquence
Pas bien du tout	3	21,43%
Pas bien	1	7,14%
Assez bien	5	35,71%
Bien	5	35,71%
Très bien	0	0,00%
Total	14	100,00%

Clé de lecture : parmi les 14 élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, une grande proportion ne se sent pas bien voire pas bien du tout au collège, à savoir 28,57% d'entre eux, et seuls 35,71% d'entre eux s'y sentent bien .

Répartition des élèves déclarant regretter le primaire selon les facteurs justifiant leur vécu négatif du collège

Raisons du vécu négatif au collège	Nombre cité	Fréquence
J'ai du mal à prendre mes marques, à m'habituer au nouvel environnement du collège	2	15,38%
j'ai du mal à m'organiser	4	30,77%
j'ai du mal à suivre les cours	3	23,08%
je ne suis pas avec mes amis	4	30,77%
je me sens un peu abandonné(e) par les adultes	0	0%
Total des items cochés	13	100%

Clé de lecture : sur l'ensemble des items cochés par les cinq élèves concernés, les facteurs justifiant le vécu négatif au collège sont essentiellement le fait de rencontrer des difficultés à s'organiser et ne pas être avec ses amis : ces deux facteurs rassemblent respectivement 61,54% des réponses.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire selon les facteurs justifiant leur vécu négatif du collège

Raisons du vécu négatif au collège	Nombre cité	Fréquence
J'ai du mal à prendre mes marques, à m'habituer au nouvel environnement du collège	1	20,00%
j'ai du mal à m'organiser	0	0,00%
j'ai du mal à suivre les cours	2	40,00%
je ne suis pas avec mes amis	2	40,00%
je me sens un peu abandonné(e) par les adultes	0	0,00%
Total des items cochés	5	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des items cochés par les trois élèves concernés, les facteurs justifiant le vécu négatif au collège sont essentiellement le fait de rencontrer des difficultés à suivre les cours et ne pas être avec ses amis : ces deux facteurs rassemblent respectivement 40% des réponses.

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire selon les facteurs justifiant leur vécu négatif du collège

Raisons du vécu négatif au collège	Nombre cité	Fréquence
J'ai du mal à prendre mes marques, à m'habituer au nouvel environnement du collège	0	0,00%
j'ai du mal à m'organiser	1	50,00%
j'ai du mal à suivre les cours	0	0,00%
je ne suis pas avec mes amis	1	50,00%
je me sens un peu abandonné(e) par les adultes	0	0,00%
Total des items cochés	2	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des items cochés par les deux élèves concernés (qui ont déclaré se sentir bien et assez bien cependant), les facteurs justifiant le vécu négatif au collège sont uniquement le fait de rencontrer des difficultés à s'organiser et ne pas être avec ses amis.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire selon les facteurs justifiant leur vécu négatif du collège

Raisons du vécu négatif au collège	Nombre cité	Fréquence
J'ai du mal à prendre mes marques, à m'habituer au nouvel environnement du collège	1	16,67%

j'ai du mal à m'organiser	3	50,00%
j'ai du mal à suivre les cours	1	16,67%
je ne suis pas avec mes amis	1	16,67%
je me sens un peu abandonné(e) par les adultes	0	0,00%
Total des items cochés	6	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des items cochés par les quatre élèves concernés, le facteur principal justifiant le vécu négatif au collège est le fait de rencontrer des difficultés à s'organiser, ce facteur constituant 50 % des réponses données.

Répartition des élèves déclarant regretter le primaire selon les facteurs justifiant leur vécu moyen à positif du collège

	Nombre cité	Fréquence
Je me suis bien habitué(e) à l'environnement, aux locaux, que j'apprécie	39	26,53%
J'ai pris le rythme, je réussis à m'organiser	18	12,24%
J'arrive à bien suivre les cours	19	12,92%
les cours m'intéressent	20	13,6%
Je suis avec mes amis d'école ou je me suis rapidement fait de nouveaux amis	35	23,81%
je me sens aidé(e), soutenu(e) par les adultes	14	9,52%
Autre : Sympathie et humour des professeurs	1	0,68%
Autre : j'aime aider, donc je me sens impliquée	1	0,68%
Total des items cochés	147	100%

Clé de lecture : sur les 147 items cochés par les élèves regrettant le primaire pour justifier leur sentiment de bien-être au collège, le fait de s'être habitué à l'environnement, aux locaux, qui sont appréciés, constitue la raison principale du bien-être (26,53% sur le total des réponses), suivie par le réseau amical (23,81% des réponses).

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire selon les facteurs justifiant leur vécu moyen à positif du collège

	Nombre cité	Fréquence
Je me suis bien habitué(e) à	28	26,41%

l'environnement, aux locaux, que j'apprécie		
J'ai pris le rythme, je réussis à m'organiser	12	11,32%
J'arrive à bien suivre les cours	13	12,26%
les cours m'intéressent	17	16,04%
Je suis avec mes amis d'école ou je me suis rapidement fait de nouveaux amis	23	21,70%
je me sens aidé(e), soutenu(e) par les adultes	11	10,38%
Autre : Sympathie et humour des professeurs	1	0,94%
Autre : j'aime aider, donc je me sens impliquée	1	0,94%
Total des items cochés	106	100,00%

Clé de lecture : sur les 106 items cochés par les élèves regrettant un peu le primaire pour justifier leur sentiment de relatif bien-être au collège, le fait de s'être habitué à l'environnement, aux locaux, qui sont appréciés, constitue la raison principale du bien-être (26,41% sur le total des réponses), suivie par le réseau amical (21,70% des réponses).

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire selon les facteurs justifiant leur vécu moyen à positif du collègue

	Nombre cité	Fréquence
Je me suis bien habitué(e) à l'environnement, aux locaux, que j'apprécie	4	23,53%
J'ai pris le rythme, je réussis à m'organiser	3	17,65%
J'arrive à bien suivre les cours	2	11,76%
les cours m'intéressent	2	11,76%
Je suis avec mes amis d'école ou je me suis rapidement fait de nouveaux amis	4	23,53%
je me sens aidé(e), soutenu(e) par les adultes	2	11,76%
Total des items cochés	17	100,00%

Clé de lecture : sur les 17 items cochés par les élèves regrettant assez le primaire pour justifier leur sentiment de relatif bien-être au collège, le fait de s'être habitué à l'environnement, aux locaux, qui sont appréciés, ainsi que le fait d'être satisfait de son réseau amical constituent les raisons

principales du bien-être, puisqu'ils constituent respectivement tous deux 23,53% des réponses.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire selon les facteurs justifiant leur vécu moyen à positif du collège

	Nombre cité	Fréquence
Je me suis bien habitué(e) à l'environnement, aux locaux, que j'apprécie	7	29,17%
J'ai pris le rythme, je réussis à m'organiser	3	12,50%
J'arrive à bien suivre les cours	4	16,67%
les cours m'intéressent	1	4,17%
Je suis avec mes amis d'école ou je me suis rapidement fait de nouveaux amis	8	33,33%
je me sens aidé(e), soutenu(e) par les adultes	1	4,17%
Total des items cochés	24	100,00%

Clé de lecture : sur les 24 items cochés par les élèves regrettant beaucoup le primaire pour justifier leur sentiment de relatif bien-être au collège, le fait d'être satisfait de son réseau amical constitue la raison principale du bien-être, suivie de près par le fait de s'être habitué à l'environnement, aux locaux, qui sont appréciés. Ces items constituent en effet respectivement 33,33% et 29,17% des réponses.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon le temps qu'ils déclarent consacrer à leurs devoirs en semaine

Temps consacré aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Jusqu'à 30 min	27	45,76%
De 30min à 1h	21	35,59%
De 1h à 1h30min	10	16,95%
De 1h30min à 2h30min	1	1,69%
Plus de 2h30min	0	0,00%
Total des items cochés	59	100,00%

Clé de lecture : sur les 59 items cochés, les élèves déclarant regretter un peu le primaire consacrent le plus souvent jusqu'à 30 min de leur temps à la réalisation de leurs devoirs en semaine, c'est le cas en effet de 45,76% des élèves en général.

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire, selon le temps qu'ils déclarent consacrer à leurs devoirs en semaine

Temps consacré aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Jusqu'à 30 min	4	44,44%
De 30min à 1h	4	44,44%
De 1h à 1h30min	1	11,11%
De 1h30min à 2h30min	0	0,00%
Plus de 2h30min	0	0,00%
Total des items cochés	9	100,00%

Clé de lecture : sur les 9 items cochés, les élèves déclarant regretter assez le primaire consacrent le plus souvent jusqu'à 30 min à 1h de leur temps à la réalisation de leurs devoirs en semaine, c'est le cas en effet de 88,88% des élèves en général, et ils sont autant à consacrer jusqu'à 30 min et de 30min à 1h (respectivement 44,44%) à leurs devoirs.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon le temps qu'ils déclarent consacrer à leurs devoirs en semaine

Temps consacré aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Jusqu'à 30 min	7	38,89%
De 30min à 1h	5	27,78%
De 1h à 1h30min	4	22,22%
De 1h30min à 2h30min	0	0,00%
Plus de 2h30min	0	0,00%
Autre : de 30 min à 2h30	1	5,56%
Autre : je ne peux pas les faire car je n'y arrive pas seul et mes parents ne connaissent pas la langue	1	5,56%
Total des items cochés	18	100,00%

Autres remarques :

-de 30 min à 2h30 1

-« on a trop de devoirs pour des 6è » 1

Clé de lecture : sur les 18 items cochés, les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire consacrent le plus souvent jusqu'à 30 min de leur temps à la réalisation de leurs devoirs en semaine, c'est le cas en effet de 38,89% des élèves en général. 22,22% d'entre eux consacrent de 1h à 1h30 de leur temps à leurs devoirs.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon le temps qu'ils déclarent consacrer à leurs devoirs le weekend

Temps consacré aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Jusqu'à 30 min	20	35,09%
De 30min à 1h	20	35,09%
De 1h à 1h30min	14	24,56%
De 1h30min à 2h30min	2	3,51%
Plus de 2h30min	1	1,75%
Total des items cochés	57	100,00%

Clé de lecture : sur les 57 items cochés, les élèves déclarant regretter un peu le primaire consacrent plus de temps à la réalisation de leurs devoirs le weekend qu'en semaine puisqu'y consacrer jusqu'à 30min et de 30min à 1h rassemble le même nombre de réponses, à savoir 35,09%.

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire, selon le temps qu'ils déclarent consacrer à leurs devoirs le weekend

Temps consacré aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Jusqu'à 30 min	5	71,43%
De 30min à 1h	2	28,57%
De 1h à 1h30min	0	0,00%
De 1h30min à 2h30min	0	0,00%
Plus de 2h30min	0	0,00%
Total des items cochés	7	100,00%

Clé de lecture : sur les 7 items cochés, les élèves déclarant regretter assez le primaire consacrent le plus souvent jusqu'à 30 min de leur temps à la réalisation de leurs devoirs le weekend, c'est le cas en effet de 71,43% des élèves en général.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon le temps qu'ils déclarent consacrer à leurs devoirs le weekend

Temps consacré aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Jusqu'à 30 min	7	43,75%
De 30min à 1h	5	31,25%
De 1h à 1h30min	2	12,50%
De 1h30min à 2h30min	0	0,00%
Plus de 2h30min	0	0,00%
Autre : Je travaille très rarement le weekend	1	6,25%

Autre : je ne peux pas les faire car je n'y arrive pas seul et mes parents ne connaissent pas la langue	1	6,25%
Total des items cochés	16	100,00%

Clé de lecture : sur les 16 items cochés, les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire consacrent le plus souvent jusqu'à 30 min de leur temps à la réalisation de leurs devoirs le weekend, c'est le cas en effet de 43,75% des élèves en général.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon le lieu où ils déclarent effectuer leurs devoirs en semaine

Lieux de réalisation des devoirs	Nombre cité	Fréquence
En étude au collège en autonomie	6	10,00%
En étude dirigée au collège	1	1,67%
Chez moi	42	70,00%
Chez quelqu'un d'autre	5	8,33%
Dans une association d'aide aux devoirs	4	6,67%
Dans un autre espace	2	3,33%
Total des items cochés	60	100,00%

Clé de lecture : sur les 60 items cochés, les élèves déclarant regretter un peu le primaire effectuent en grande majorité leurs devoirs chez eux en semaine, c'est le cas en effet de 70% des élèves en général.

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire, selon le lieu où ils déclarent effectuer leurs devoirs en semaine

Lieux de réalisation des devoirs	Nombre cité	Fréquence
En étude au collège en autonomie	2	18,18%
En étude dirigée au collège	1	9,09%
Chez moi	6	54,54%
Chez quelqu'un d'autre	2	18,18%
Dans une association d'aide aux devoirs	0	0,00%
Dans un autre espace	0	0,00%
Total des items cochés	11	100,00%

Clé de lecture : sur les 11 items cochés, les élèves déclarant regretter assez le primaire effectuent en majorité leurs devoirs chez eux en semaine, c'est le cas en effet de 54,54% des élèves en général.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon le lieu où ils déclarent effectuer leurs devoirs en semaine

Lieux de réalisation des devoirs	Nombre cité	Fréquence
En étude au collège en autonomie	4	20,00%
En étude dirigée au collège	2	10,00%
Chez moi	13	65,00%
Chez quelqu'un d'autre	0	0,00%
Dans une association d'aide aux devoirs	0	0,00%
Dans un autre espace	1	5,00%
Total des items cochés	20	100,00%

Clé de lecture : sur les 20 items cochés, les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire effectuent en majorité leurs devoirs chez eux en semaine, c'est le cas en effet de 65% des élèves en général.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon le lieu où ils déclarent effectuer leurs devoirs le weekend

Lieux de réalisation des devoirs	Nombre cité	Fréquence
Chez moi	44	93,62%
Chez quelqu'un d'autre	1	2,13%
Dans une association d'aide aux devoirs	0	0,00%
Dans un autre espace	2	4,25%
Total des items cochés	47	100,00%

Clé de lecture : sur les 47 items cochés, les élèves déclarant regretter un peu le primaire les réalisent le plus souvent chez eux le weekend, 93,62% des réponses recouvrent en effet cette situation. Aucun élève a contrario ne se rend à une association d'aide aux devoirs pour les réaliser.

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire, selon le lieu où ils déclarent effectuer leurs devoirs le weekend

Lieux de réalisation des devoirs	Nombre cité	Fréquence
Chez moi	5	71,43%
Chez quelqu'un d'autre	1	14,29%
Dans une association d'aide aux devoirs	0	0,00%
Dans un autre espace	1	14,29%

Total des items cochés	7	100,00%
-------------------------------	---	---------

Clé de lecture : sur les 7 items cochés, les élèves déclarant regretter assez le primaire effectuent en majorité leurs devoirs chez eux le weekend, c'est le cas en effet de 71,43% des élèves en général.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon le lieu où ils déclarent effectuer leurs devoirs le weekend

Lieux de réalisation des devoirs	Nombre cité	Fréquence
Chez moi	13	100,00%
Chez quelqu'un d'autre	0	0,00%
Dans une association d'aide aux devoirs	0	0,00%
Dans un autre espace	0	0,00%
Total des items cochés	13	100,00%

Clé de lecture : sur les 13 items cochés, tous les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire effectuent leurs devoirs chez eux le weekend, soit 100% d'entre eux.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon qu'ils ressentent le besoin ou non d'être aidés pour la réalisation de leurs devoirs

Besoin d'aide aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Oui	10	23,26%
Non	17	39,53%
Autre : seulement parfois	16	37,21%
Total des réponses	43	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter un peu le primaire, 39,53% d'entre eux déclarent ne pas ressentir le besoin d'être aidés pour leurs devoirs, et 37,21% affirment qu'ils ressentent ce besoin seulement parfois.

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire, selon qu'ils ressentent le besoin ou non d'être aidés pour la réalisation de leurs devoirs

Besoin d'aide aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Oui	4	66,67%
Non	0	0,00%
Autre : seulement parfois	2	33,33%
Total des réponses	6	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter assez le primaire, 66,67% d'entre eux, soit une majorité, déclarent ressentir le besoin d'être aidés pour leurs devoirs, et 33,33% affirment qu'ils

ressentent ce besoin seulement parfois.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon qu'ils ressentent le besoin ou non d'être aidés pour la réalisation de leurs devoirs

Besoin d'aide aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Oui	5	38,46%
Non	7	53,85%
Autre : seulement parfois	1	7,69%
Total des réponses	13	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, 53,85% d'entre eux, soit une majorité, déclarent ne pas ressentir le besoin d'être aidés pour leurs devoirs.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon qu'ils sont ou non aidés de leurs parents pour la réalisation de leurs devoirs.

Aide effective des parents aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Oui	30	69,77%
Non	3	6,98%
Autre : seulement parfois	10	23,26%
Total des réponses	43	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter un peu le primaire, quasiment la totalité (93,03%) sont aidés de leurs parents, et 69,77% parmi ceux-ci le sont régulièrement. Ainsi, malgré un besoin ressenti assez aléatoire d'aide pour leurs devoirs, les parents continuent d'aider leurs enfants à leurs devoirs (cf : tableau précédent).

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire, selon qu'ils sont ou non aidés de leurs parents pour la réalisation de leurs devoirs.

Aide effective des parents aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Oui	4	66,67%
Non	0	0%
Autre : parfois	2	33,33%
Total des réponses	6	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter assez le primaire, les deux tiers (soit 66,67%) sont aidés de leurs parents.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon qu'ils sont ou non aidés de leurs parents pour la réalisation de leurs devoirs.

Aide effective des parents aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Oui	9	64,29%
Non	5	35,71%
Total des réponses	14	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, 64,29% d'entre eux, soit une majorité, sont aidés de leurs parents.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon qu'ils sont aidés plus ou moins par l'un de leurs deux parents

Origine de l'aide parentale aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Toujours ma mère	8	20,00%
Le plus souvent ma mère	14	35,00%
Tout autant ma mère que mon père	10	25,00%
Le plus souvent mon père	4	10,00%
Toujours mon père	4	10,00%
Total des réponses	40	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter un peu le primaire qui ont répondu à la question, 35% sont le plus souvent aidés par leur mère. Beaucoup plus rarement, les élèves sont le plus souvent aidés de leur père. C'est le cas en effet de 10 % d'entre eux.

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire, selon qu'ils sont aidés plus ou moins par l'un de leurs deux parents

Origine de l'aide parentale aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Toujours ma mère	3	75,00%
Le plus souvent ma mère	1	25,00%
Tout autant ma mère que mon père	0	0,00%
Le plus souvent mon père	0	0,00%
Toujours mon père	0	0,00%
Total des réponses	4	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter assez le primaire qui ont répondu à la question, 75% d'entre eux sont toujours aidés par leur mère. Aucun de ces élèves n'est aidé de son père.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon qu'ils sont aidés plus ou moins par l'un de leurs deux parents

Origine de l'aide parentale aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Toujours ma mère	5	71,43%
Le plus souvent ma mère	0	0,00%
Tout autant ma mère que mon père	2	28,57%
Le plus souvent mon père	0	0,00%
Toujours mon père	0	0,00%
Total des réponses	7	100,00%

Clé de lecture : parmi les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire qui ont répondu à la question, 71,73% sont toujours aidés par leur mère. Plus rarement, les élèves sont tout autant aidés de leur père et leur mère, c'est le cas de 28,57% des élèves.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon la modalité et la fréquence d'aide parentale aux devoirs

Modalité et fréquence de l'aide parentale aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Tous les soirs, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés	7	11,11%
Tous les soirs, ils m'aident quelques temps	7	11,11%
Tous les soirs, ils vérifient que je les ai faits	10	15,87%
Certains soirs seulement, ils vérifient que je les ai faits ou ils m'aident	15	23,81%
Le weekend, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés	4	6,35%
Le weekend, ils m'aident quelques temps	7	11,11%
Le weekend, ils vérifient que je les ai faits	8	12,70%
certains weekends seulement, ils vérifient que je les ai faits ou ils m'aident	3	4,76%
Autre : Une seule fois par semaine, quand il	1	1,59%

y a des évaluation		
Autre : quand je n'y arrive pas seulement	1	1,59%
Total des items cochés	63	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des réponses, la modalité d'aide parentale la plus répandue chez les élèves déclarant regretter un peu le primaire, constituant 23,81% des réponses, est la suivante : « certains soirs seulement, ils vérifient que je les ai faits ou ils m'aident », une aide assez irrégulière dans le temps et dans la modalité (vérification ou aide).

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire, selon la modalité et la fréquence d'aide parentale aux devoirs

Modalité et fréquence de l'aide parentale aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Tous les soirs, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés	2	25,00%
Tous les soirs, ils m'aident quelques temps	2	25,00%
Tous les soirs, ils vérifient que je les ai faits	2	25,00%
Certains soirs seulement, ils vérifient que je les ai faits ou ils m'aident	1	12,50%
Le weekend, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés	0	0,00%
Le weekend, ils m'aident quelques temps	0	0,00%
Le weekend, ils vérifient que je les ai faits	0	0,00%
certains weekends seulement, ils vérifient que je les ai faits ou ils m'aident	1	12,50%
Total des items cochés	8	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des réponses, les trois modalités d'aide parentale les plus répandues chez les élèves déclarant regretter assez le primaire, constituant respectivement 25% des réponses, sont des aides et/ou vérifications tous les soirs.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon la modalité et la fréquence d'aide parentale aux devoirs

Modalité et fréquence de l'aide parentale aux devoirs	Nombre cité	Fréquence
Tous les soirs, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés	6	60,00%
Tous les soirs, ils m'aident quelques temps	0	0,00%
Tous les soirs, ils vérifient que je les ai faits	1	10,00%
Certains soirs seulement, ils vérifient que je les ai faits ou ils m'aident	0	0,00%
Le weekend, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés	0	0,00%
Le weekend, ils m'aident quelques temps	0	0,00%
Le weekend, ils vérifient que je les ai faits	1	10,00%
certains weekends seulement, ils vérifient que je les ai faits ou ils m'aident	0	0,00%
Autre : quand je n'y arrive pas seulement	2	20,00%
Total des items cochés	8	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des réponses, la modalité d'aide parentale la plus répandue chez les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, constituant 60% des réponses, est la suivante : « tous les soirs, ils m'aident toute la durée nécessaire, jusqu'à ce que je les ai terminés », une aide soutenue donc, dispensée à la plupart de ces élèves.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire selon leur âge

Age des élèves	Nombre cité	Fréquence
10 ans	3	7,14%
11 ans	34	80,95%
12 ans	5	11,90%
Total des réponses	42	100,00%

Clé de lecture : les élèves déclarant regretter un peu le primaire sont en grande majorité âgés de 11

ans, puisque c'est le cas de 80,95% d'entre eux.

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire selon leur âge

Age des élèves	Nombre cité	Fréquence
10 ans	0	0,00%
11 ans	6	100,00%
12 ans	0	0,00%
Total des réponses	6	100,00%

Clé de lecture : les élèves déclarant regretter assez le primaire sont tous âgés de 11 ans.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire selon leur âge

Age des élèves	Nombre cité	Fréquence
10 ans	2	15,38%
11 ans	9	69,23%
12 ans	2	15,38%
Total des réponses	13	100,00%

Clé de lecture : les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire sont en majorité âgés de 11 ans, puisque c'est le cas de 69,23% d'entre eux.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire selon qu'ils sont en avance ou en retard

Parcours des élèves	Nombre cité	Fréquence
À l'heure	38	88,37%
En retard	3	6,98%
En avance	2	4,65%
Total des réponses	43	100,00%

Clé de lecture : les élèves déclarant regretter un peu le primaire sont à l'heure pour 88,37%, mais tout de même 6,98% d'entre eux ont redoublé.

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire selon qu'ils sont en avance ou en retard

Parcours des élèves	Nombre cité	Fréquence
À l'heure	6	100,00%
En retard	0	0,00%

En avance	0	0,00%
Total des réponses	6	100,00%

Clé de lecture : les élèves déclarant regretter assez le primaire sont tous à l'heure.

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire selon qu'ils sont en avance ou en retard

Parcours des élèves	Nombre cité	Fréquence
À l'heure	13	100,00%
En retard	0	0,00%
En avance	0	0,00%
Total des réponses	13	100,00%

Remarque : 1 non réponse dans le redoublement pour un élève qui a 12 ans (redoublement inavoué?)

Clé de lecture : les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire sont tous à l'heure.

: taux d'élèves en retard du collège Marie de France

Parcours des élèves	Fréquence
À l'heure	74,1%
En retard	25,9%
Total des réponses	100,00%

Clé de lecture : 25,9% des élèves de Marie de France ont un an et plus de retard à l'entrée en 6^e.

: taux d'élèves en retard du collège Marie de France parmi les élèves déclarant regretter le primaire

Parcours des élèves	Nombre cité	Fréquence
À l'heure	21	95,45%
En retard	1	4,54%
Total des réponses	22	100,00%

Clé de lecture : 4,54% des élèves de 6^e de Marie de France interrogés déclarant regretter le primaire ont un an de retard à l'entrée en 6^e.

taux d'élèves en retard du collège Maya Angelou parmi les élèves déclarant regretter le primaire

Parcours des élèves	Nombre cité	Fréquence
À l'heure	29	96,67%
En retard	1	3,33%
Total des réponses	30	100,00%

Clé de lecture : 3,33% des élèves de 6^e de Maya Angelou interrogés déclarant regretter le primaire ont un an de retard à l'entrée en 6^e.

taux d'élèves en retard du collège Christine de Pisan

Parcours des élèves	Fréquence
À l'heure	90,3%
En retard	9,70%
Total des réponses	100,00%

Clé de lecture : 9,70% des élèves de Christine de Pisan ont un an et plus de retard à l'entrée en 6^e.

: taux d'élèves en retard du collège Christine de Pisan parmi les élèves déclarant regretter le primaire

Parcours des élèves	Nombre cité	Fréquence
À l'heure	60	98,36%
En retard	1	1,64%
Total des réponses	61	100,00%

Clé de lecture : 1,64% des élèves de 6^e de Christine de Pisan interrogés déclarant regretter le primaire ont un an de retard à l'entrée en 6^e.

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire selon la CSP de leurs parents

CSP des parents	Nombre cité	Fréquence
Couples homogènes : cadres et PIS	3	9,68%
Couples homogènes : employés	3	9,68%
Couples mixtes : père ouvrier/artisan et mère employée	4	12,90%

Couples mixtes : père cadre PIS et mère profession intermédiaire	4	12,90%
Couples mixtes : Père cadre PIS et mère employée	3	9,68%
Couples mixtes : père profession intermédiaire et mère employée	2	6,45%
Couple mixte : père commerçant et mère inactive	1	3,23%
Couple mixte : père employé et mère inactive	1	3,23%
Couple : père employé et mère cadre PIS	1	3,23%
Couple mixte : Père profession intermédiaire et mère cadre PIS	1	3,23%
Couple mixte: père ouvrier et mère employée	1	3,23%
Couple mixte : père inactif et mère employée	1	3,23%
Familles monoparentales : mère employée et profession du père inconnue	2	6,45%
Profession du père inconnue : mère cadre PIS	1	3,23%
Profession du père inconnue : mère inactive	1	3,23%
Profession du père inconnue : mère profession intermédiaire	1	3,23%
Profession de la mère inconnue : père ouvrier	1	3,23%
Total des réponses conformes	31	100,00%

Clé de lecture : parmi les 31 élèves déclarant regretter un peu le primaire et ayant donné des réponses relativement conformes concernant les professions de leurs parents, 12,92% d'entre eux ont un parent inactif , et 9,68% ont des parents cadres et PIS.

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire selon la CSP de leurs parents

CSP des parents	Nombre cité	Fréquence
Couple homogène : sans activité professionnelle	1	25,00%
Couple mixte : père ouvrier et mère commerçante	1	25,00%
Couple mixte : père ouvrier et mère employée	1	25,00%
Couple mixte : Père employé et mère profession intermédiaire	1	25,00%
Total des réponses conformes	4	100,00%

Clé de lecture : parmi les 4 élèves déclarant regretter assez le primaire et ayant donné des réponses relativement conformes concernant les professions de leurs parents, 75% d'entre eux sont issus de classe populaire (parents sans activité professionnelle, père ouvrier et mère commerçante et père ouvrier mère employée.)

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire selon la CSP de leurs parents

CSP des parents	Nombre cité	Fréquence
Couple mixte : père artisan et mère employée	1	16,67%
Couple mixte : père employé et mère inactive	1	16,67%
Profession du père inconnue : mère employée	2	33,33%
Profession de la mère inconnue : père employé	1	16,67%
Profession de la mère inconnue : père profession intermédiaire	1	16,67%
Total des réponses conformes	6	100,00%

Clé de lecture : parmi les 6 élèves déclarant regretter beaucoup le primaire et ayant donné des réponses relativement conformes concernant les professions de leurs parents, 33,33% d'entre eux ont une mère employée (la profession du père étant inconnue).

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire selon la situation de la fratrie

	Nombre cité	fréquence
frère(s)/soeur(s) scolarisé(es)	31	64,58%
frère(s)/soeur(s) étudiant(es)	7	14,58%
frère(s)/soeur(s) actif(ves)	8	16,67%
Autre : enfant unique	2	4,17%
Total des items cochés	48	100,00%

Clé de lecture : sur les 48 items cochés par les élèves déclarant regretter un peu le primaire, 64,58% d'entre eux ont un (des) frère(s) et soeur(s) scolarisé(es) et seulement 16,67% des frère(s) et soeur(s) actif(ves).

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire selon la situation de la fratrie

	Nombre cité	fréquence
frère(s)/soeur(s) scolarisé(es)	4	50,00%
frère(s)/soeur(s) étudiant(es)	2	25,00%
frère(s)/soeur(s) actif(ves)	2	25,00%
Total des items cochés	8	100,00%

Clé de lecture : sur les 8 items cochés par les élèves déclarant regretter assez le primaire, 50% d'entre eux ont un (des) frère(s) et soeur(s) scolarisé(es).

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire selon la situation de la fratrie

	Nombre cité	fréquence
--	-------------	-----------

frère(s)/soeur(s) scolarisé(es)	10	76,92%
frère(s)/soeur(s) étudiant(es)	2	15,38%
frère(s)/soeur(s) actif(ves)	1	7,69%
Total des items cochés	13	100,00%

Clé de lecture : sur les 13 items cochés par les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, 76,92% d'entre eux ont un (des) frère(s) et soeur(s) scolarisé(es) et seulement 7,69% des frère(s) et soeur(s) actif(ves).

Répartition des élèves interrogés selon leur sexe

	Nombre cité	Fréquence
garçons	49	43,36%
filles	54	47,79%
anonymes	10	8,85%
Total	113	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des élèves interrogés, qu'ils regrettent ou non le primaire, 43,36% sont des garçons et 47,79% des filles, on a donc un sexe ratio relativement équilibré.

Répartition des élèves interrogés à Marie de France selon leur sexe

	Nombre cité	Fréquence
garçons	8	36,36%
filles	9	40,91%
anonymes	5	22,73%
Total	22	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des élèves interrogés à Marie de France, qu'ils regrettent ou non le primaire, 36,36% sont des garçons et 40,91% des filles.

Répartition des élèves interrogés à Maya Angelou selon leur sexe

	Nombre cité	Fréquence
garçons	15	50%
filles	15	50%
Total	30	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des élèves interrogés à Maya Angelou, qu'ils regrettent ou non le primaire, 50% sont des filles, 50% sont des garçons, on a là un échantillon paritaire.

Répartition des élèves interrogés à Christine de Pisan selon leur sexe

	Nombre cité	Fréquence
garçons	26	42,62%
filles	30	49,18%
anonymes	5	8,2%
Total	61	100,00%

Clé de lecture : sur l'ensemble des élèves interrogés à Christine de Pisan, qu'ils regrettent ou non le primaire, 49,18% sont des filles et 42,62% des garçons.

Répartition des élèves déclarant regretter le primaire selon leur sexe (anonymes évacués)

	Nombre cité	Fréquence
garçons	24	42,1%
filles	33	57,89%
Total	57	100,00%

Clé de lecture : parmi les 57 élèves ayant déclaré regretter le primaire, anonymes évacués (4), et tous degrés de regret et collèges confondus, 57,89% sont des filles, et 42,1% des garçons, on peut donc conclure en une légère sur-représentation des filles regrettant le primaire, donc à un effet de genre.

Répartition des élèves scolarisés au collège Marie de France déclarant regretter ou non le primaire selon leur sexe

	Regrette le primaire	Ne regrette pas le primaire	Total de chaque sexe
filles	6	3	9
Garçons	6	2	8
anonymes	4	1	5
Total des réponses	14	6	22

Clé de lecture : parmi les 14 élèves de Marie de France déclarant regretter le primaire, 6 sont des filles et 6 sont des garçons.

	Regrette le primaire	Ne regrette pas le primaire	Total
filles	66,67%	33,33%	100%
Garçons	75%	25%	100%
anonymes	80%	20%	100%

Clé de lecture : parmi les 22 élèves de Marie de France interrogés, 66,67% des filles déclarent regretter le primaire, c'est le cas de 75% des garçons

Répartition des élèves scolarisés au collège Maya Angelou déclarant regretter ou non le primaire selon leur sexe

	Regrette le primaire	Ne regrette pas le primaire	Total de chaque sexe
filles	10	5	15
Garçons	7	8	15
Total des réponses	17	13	30

Clé de lecture : parmi les 17 élèves de Maya Angelou déclarant regretter le primaire, 10 sont des filles et 7 sont des garçons.

	Regrette le primaire	Ne regrette pas le primaire	Total
filles	66,67%	33,33%	100%
Garçons	46,67%	53,33%	100%

Clé de lecture : parmi les 30 élèves de Maya Angelou interrogés, 66,67% des filles déclarent regretter le primaire, c'est le cas de 46,67% des garçons.

Répartition des élèves scolarisés au collège Christine de Pisan déclarant regretter ou non le primaire selon leur sexe

	Regrette le primaire	Ne regrette pas le primaire	Total
filles	17	15	32
Garçons	11	13	24
anonymes	3	2	5
Total des réponses	31	30	61

Clé de lecture : parmi les 31 élèves de Christine de Pisan déclarant regretter le primaire, 17 sont des filles et 11 sont des garçons.

	Regrette le primaire	Ne regrette pas le primaire	Total
filles	50%	50%	100%
Garçons	46,15%	53,85%	100%
anonymes	40%	60%	100%

Clé de lecture : parmi les 61 élèves de Christine de Pisan interrogés, 50% des filles déclarent regretter le primaire, c'est le cas de 46,15% des garçons.

Répartition des élèves déclarant regretter le primaire, selon le degré du regret et selon le sexe, les trois collèges confondus

	garçons	filles	Total
Un peu	19	23	42
Assez	0	5	5
beaucoup	6	4	10
total	25	32	57

Clé de lecture : parmi les 42 élèves déclarant regretter un peu le primaire (anonymes évacués), tous collèges confondus, 23 sont des filles et 19 sont des garçons.

	garçons	filles	Total
Un peu	45,24%	54,76%	100%
Assez	0%	100%	100%
beaucoup	60%	40%	100%

Clé de lecture : parmi les 42 élèves déclarant regretter un peu le primaire (anonymes évacués), tous collèges confondus, 45,24% sont des filles et 54,76% sont des garçons.

Répartition des élèves scolarisés à Marie de France déclarant regretter le primaire, selon le degré du regret et selon le sexe

	garçons	filles	Total
Un peu	3	3	6
Assez	0	1	1
beaucoup	3	2	5
total	6	6	12

Clé de lecture : parmi les 14 élèves de Marie de France déclarant regretter le primaire, les élèves le regrettant un peu, sont tout autant des garçons que des filles (anonymes évacués).

	garçons	filles	Total
Un peu	50%	50%	100%
Assez	0%	100%	100%
beaucoup	60%	40%	100%

Clé de lecture : parmi les 14 élèves de Marie de France déclarant regretter le primaire, les élèves le regrettant beaucoup sont des garçons pour 60% d'entre eux (anonymes évacués).

Répartition des élèves scolarisés à Maya Angelou déclarant regretter le primaire, selon le degré du regret et selon le sexe

	garçons	filles	Total
Un peu	7	8	15
Assez	0	0	0
beaucoup	1	1	2
total	8	9	17

Clé de lecture : parmi les 17 élèves de Maya Angelou déclarant regretter le primaire, les élèves le regrettant beaucoup, sont tout autant des garçons que des filles.

	garçons	filles	Total
Un peu	46,67%	53,33%	100%
Assez	0	0	100%
beaucoup	50%	50%	100%

Clé de lecture : parmi les 17 élèves de Maya Angelou déclarant regretter le primaire, les élèves le regrettant un peu, sont plus souvent des filles que des garçons, ce regret concerne en effet 53,33% des filles.

Répartition des élèves scolarisés à Christine de Pisan déclarant regretter le primaire, selon le degré du regret et selon le sexe

	garçons	filles	Total
Un peu	9	12	21
Assez	0	4	4
beaucoup	2	1	3
total	11	17	28

Clé de lecture : parmi les 31 élèves de Christine de Pisan déclarant regretter le primaire, 12 filles et 9 garçons le regrettent un peu (anonymes évacués).

	garçons	filles	Total
Un peu	42,86%	57,14%	100%
Assez	0%	100%	100%
beaucoup	66,67%	33,33%	100%

Clé de lecture : parmi les 31 élèves de Christine de Pisan déclarant regretter le primaire, les élèves le regrettant un peu sont plus souvent des filles que des garçons, ce regret concerne en effet 57,14% des filles (anonymes évacués).

Répartition des élèves déclarant regretter un peu le primaire, selon les raisons du regret et le sexe, les trois collèges confondus

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	garçons	filles	Total
Je suivais mieux les cours	4	5	9
Il n'y avait qu'un seul enseignant	8	10	18
L'environnement de l'école me plaisait mieux	2	3	5
J'étais un « grand »	5	7	12
Autre : je ne suis pas avec (tous) mes ami(e)s	1	7	8
Autre : vécu difficile du primaire, stigmatisation, culpabilité (aurait d'avoir pu mieux faire)	1	0	1
Autre : pas de changement de « classe » en 1 ^{ère} (groupe homogène d'élèves donc continuité relationnelle)	0	1	1
Autre : difficulté avec la langue française	0	1	1
Autre : professeurs plus exigeants au collège	0	1	1
Total des items cochés	21	35	56

Clé de lecture : sur les trois collèges confondus, les élèves déclarant regretter un peu le primaire pour l'enseignant unique sont 18, 10 filles et 8 garçons (anonymes évacués).

Répartition des élèves déclarant regretter assez le primaire, selon les raisons du regret et le sexe, sur les deux collèges concernés confondus, à savoir Marie de France et Christine de Pisan (car Maya Angelou n'est pas concerné)

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant assez	garçons	filles	Total
Je suivais mieux les cours	0	2	2
Il n'y avait qu'un seul enseignant	0	2	2
L'environnement de l'école	0	0	0

me plaisait mieux			
J'étais un « grand »	0	3	3
Autre : je ne suis pas avec (tous) mes ami(e)s	0	1	1
Total des items cochés	0	8	8

Clé de lecture : sur les trois collèges confondus, les élèves déclarant regretter assez le primaire ne sont que des filles, et le regret concernant le fait d'avoir été le grand concerne 3 d'entre elles (anonymes évacués).

Répartition des élèves déclarant regretter beaucoup le primaire, selon les raisons du regret et le sexe, sur les trois collèges confondus

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	garçons	filles	Total
Je suivais mieux les cours	1	0	1
Il n'y avait qu'un seul enseignant	2	1	3
L'environnement de l'école me plaisait mieux	1	1	2
J'étais un « grand »	4	1	5
Autre : je ne suis pas avec (tous) mes ami(e)s	0	1	1
Autre : « parce qu'on était tous à égalité, personne ne se moquait des autres »	0	1	1
Autre : « parce que dans mon école il y avait beaucoup d'activités à faire et jouer, faire des gâteaux etc... »	0	1	1
Total des items cochés	8	6	14

Clé de lecture : sur les trois collèges confondus, les élèves déclarant regretter beaucoup le primaire pour le fait d'avoir été le grand sont au nombre de 5 : 4 garçons et 1 fille (anonymes évacués).

Répartition des élèves scolarisés au collège Marie de France déclarant regretter un peu le primaire, selon les raisons du regret et le sexe

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	garçons	filles	Total
Je suivais mieux les cours	2	0	2

Il n'y avait qu'un seul enseignant	0	2	2
L'environnement de l'école me plaisait mieux	0	1	1
J'étais un « grand »	0	1	1
Autre : je ne suis pas avec (tous) mes ami(e)s	0	1	1
Autre : vécu difficile du primaire, stigmatisation, culpabilité (aurait d'avoir pu mieux faire)	1	0	1
Total des items cochés	3	5	8

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Marie de France déclarant regretter un peu le primaire, les deux élèves regrettant l'enseignant unique sont des filles (anonymes évacués).

Répartition des élèves scolarisés au collège Maya Angelou déclarant regretter un peu le primaire, selon les raisons du regret et le sexe

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	garçons	filles	Total
Je suivais mieux les cours	1	3	4
Il n'y avait qu'un seul enseignant	5	3	8
L'environnement de l'école me plaisait mieux	0	2	2
J'étais un « grand »	0	3	3
Autre : je ne suis pas avec (tous) mes ami(e)s	1	2	3
Autre : pas de changement de « classe » en 1aire (groupe homogène d'élèves donc continuité relationnelle)	0	1	1
Total des items cochés	7	14	21

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Maya Angelou déclarant regretter un peu le primaire, les huit élèves regrettant l'enseignant unique se composent de 5 garçons et 3 filles (anonymes évacués).

Répartition des élèves scolarisés au collège Christine de Pisan déclarant regretter un peu le primaire, selon les raisons du regret et le sexe

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	garçons	filles	Total
Je suivais mieux les cours	1	2	3
Il n'y avait qu'un seul enseignant	3	5	8
L'environnement de l'école me plaisait mieux	2	0	2
J'étais un « grand »	5	3	8
Autre : je ne suis pas avec (tous) mes ami(e)s	0	3	3
Autre : difficulté avec la langue française	0	1	1
Autre : professeurs plus exigeants au collège	0	1	1
Total des items cochés	11	15	26

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Christine de Pisan déclarant regretter un peu le primaire, les huit élèves regrettant l'enseignant unique se composent de 5 filles et 3 garçons (anonymes évacués).

Répartition des élèves scolarisés au collège Marie de France déclarant regretter assez le primaire, selon les raisons du regret et le sexe

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	garçons	filles	Total
Je suivais mieux les cours	0	0	0
Il n'y avait qu'un seul enseignant	0	0	0
L'environnement de l'école me plaisait mieux	0	0	0
J'étais un « grand »	0	1	1
Autre : je ne suis pas avec (tous) mes ami(e)s	0	0	0
Autre : vécu difficile du primaire, stigmatisation, culpabilité (aurait d'avoir pu mieux faire)	0	0	0
Total des items cochés	0	1	1

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Marie de France déclarant regretter assez le primaire, l'élève regrettant le fait d'avoir été le grand est une fille (anonymes évacués).

Je n'ai pas réalisé de tableau donnant lieu à la répartition des élèves scolarisés au collège Maya Angelou déclarant regretter assez le primaire, selon les raisons du regret et le sexe, car aucun élève de Maya Angelou ne regrette assez le primaire

Répartition des élèves scolarisés au collège Christine de Pisan déclarant regretter assez le primaire, selon les raisons du regret et le sexe

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	garçons	filles	Total
Je suivais mieux les cours	0	2	2
Il n'y avait qu'un seul enseignant	0	2	2
L'environnement de l'école me plaisait mieux	0		
J'étais un « grand »	0	2	2
Autre : je ne suis pas avec (tous) mes ami(e)s	0	1	1
Total des items cochés	0	7	7

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Christine de Pisan déclarant regretter assez le primaire, qui ne sont que filles, 2 d'entre elles regrettent le fait de mieux suivre les cours en primaire (anonymes évacués).

Répartition des élèves scolarisés au collège Marie de France déclarant regretter beaucoup le primaire, selon les raisons du regret et le sexe

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	garçons	filles	Total
Je suivais mieux les cours	0	0	0
Il n'y avait qu'un seul enseignant	0	0	0
L'environnement de l'école me plaisait mieux	1	0	1
J'étais un « grand »	2	1	3
Total des items cochés	3	1	4

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Marie de France déclarant regretter beaucoup le

primaire, les trois élèves regrettant le fait d'avoir été le grand se composent de deux garçons et d'une fille (anonymes évacués).

Répartition des élèves scolarisés au collège Maya Angelou déclarant regretter beaucoup le primaire, selon les raisons du regret et le sexe

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	garçons	filles	Total
Je suivais mieux les cours	0	0	0
Il n'y avait qu'un seul enseignant	1	0	1
L'environnement de l'école me plaisait mieux	0	1	1
J'étais un « grand »	1	0	1
Autre : « parce qu'on était tous à égalité, personne ne se moquait des autres »	0	1	1
Total des items cochés	2	2	4

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Maya Angelou déclarant regretter beaucoup le primaire, l'élève regrettant l'environnement de l'école est une fille (anonymes évacués).

Répartition des élèves scolarisés au collège Christine de Pisan déclarant regretter beaucoup le primaire, selon les raisons du regret et le sexe

Raisons des regrets de la primaire chez les élèves la regrettant un peu	garçons	filles	Total
Je suivais mieux les cours	1	0	1
Il n'y avait qu'un seul enseignant	1	1	2
L'environnement de l'école me plaisait mieux	0	0	0
J'étais un « grand »	1	0	1
Autre : « parce que dans mon école il y avait beaucoup d'activités à faire et jouer, faire des gâteaux etc... »	0	1	1
Total des items cochés	3	2	5

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Christine de Pisan déclarant regretter beaucoup le

primaire, les deux élèves regrettant l'enseignant unique se composent d'un garçon et d'une fille (anonymes évacués).

Répartition des élèves selon leur vécu au collège selon leur sexe, les trois collèges confondus, et tous degrés confondus

Sentiment de bien-être au collège	garçons	filles	Total
Pas bien du tout	1	1	2
Pas bien	1	1	2
Assez bien	5	8	13
Bien	7	11	18
Très bien	8	9	17
Total	22	30	52

Clé de lecture : sur les trois collèges confondus, et tous degrés de regret confondus, les élèves déclarant se sentir bien au collège sont au nombre de 18, et comptent plus de filles (11) que de garçons (7) (anonymes évacués).

Sentiment de bien-être au collège	garçons	filles	Total
Pas bien du tout	50%	50%	100%
Pas bien	50%	50%	100%
Assez bien	38,46%	61,54%	100%
Bien	38,89%	61,11%	100%
Très bien	47,06%	52,94	100%

Clé de lecture : sur les trois collèges confondus, et tous degrés de regret confondus, les élèves déclarant ne pas se sentir bien au collège sont tout autant des filles que des garçons (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Marie de France déclarant regretter un peu le primaire selon leur vécu au collège selon leur sexe

Sentiment de bien-être au collège	garçons	filles	Total
Pas bien du tout	0	0	0
Pas bien	1	0	1
Assez bien	0	2	2
Bien	2	0	2
Très bien	0	0	0
Total	3	2	5

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Marie de France déclarant regretter un peu le primaire, deux élèves déclarent se sentir bien au collège et ce sont des garçons (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Marie de France déclarant regretter un peu le primaire selon les raisons de leur vécu négatif au collège selon leur sexe

Raisons du vécu négatif au collège	garçons	filles	Total
J'ai du mal à prendre mes marques, à m'habituer au nouvel environnement du collège	0	1	1
j'ai du mal à m'organiser	0	0	0
j'ai du mal à suivre les cours	1	0	1
je ne suis pas avec mes amis	0	1	1
je me sens un peu abandonné(e) par les adultes	0	0	0
Autre : s'ennuie en cours	1	0	1
Total des items cochés	2	2	4

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Marie de France déclarant regretter un peu le primaire, l'élève déclarant ne pas se sentir bien au collège et l'expliquant par sa difficulté à suivre les cours est un garçon (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Marie de France déclarant regretter un peu le primaire selon les raisons de leur vécu moyen à positif au collège selon leur sexe

	garçons	filles	Total
Je me suis bien habitué(e) à l'environnement, aux locaux, que j'apprécie	1	1	2
J'ai pris le rythme, je réussis à m'organiser	2	0	2
J'arrive à bien suivre les cours	2	0	2
les cours m'intéressent	0	0	0

Je suis avec mes amis d'école ou je me suis rapidement fait de nouveaux amis	2	2	4
je me sens aidé(e), soutenu(e) par les adultes	0	2	2
Total des items cochés	7	5	12

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Marie de France déclarant regretter un peu le primaire, les élèves déclarant se sentir moyennement bien à bien au collège et l'expliquant par leur réseau amical sont au nombre de quatre, et comptent deux filles et deux garçons (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Maya Angelou déclarant regretter un peu le primaire selon leur vécu au collège selon leur sexe

Sentiment de bien-être au collège	garçons	filles	Total
Pas bien du tout	0	0	0
Pas bien	0	0	0
Assez bien	1	0	1
Bien	3	5	8
Très bien	3	3	6
Total	7	8	15

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Maya Angelou déclarant regretter un peu le primaire, huit élèves déclarent se sentir bien au collège : cinq filles et trois garçons (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Maya Angelou déclarant regretter un peu le primaire selon les raisons de leur vécu négatif au collège selon leur sexe

Raisons du vécu négatif au collège	garçons	filles	Total
J'ai du mal à prendre mes marques, à m'habituer au nouvel environnement du collège	0	0	0
j'ai du mal à m'organiser	0	0	0
j'ai du mal à suivre les cours	0	1	1
je ne suis pas avec mes amis	0	1	1

je me sens un peu abandonné(e) par les adultes	0	0	0
Total des items cochés	0	2	2

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Maya Angelou déclarant regretter un peu le primaire, l'élève déclarant ne pas se sentir bien au collège et l'expliquant par sa difficulté à suivre les cours est une fille (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Maya Angelou déclarant regretter un peu le primaire selon les raisons de leur vécu moyen à positif au collège selon leur sexe

	garçons	filles	Total
Je me suis bien habitué(e) à l'environnement, aux locaux, que j'apprécie	4	7	11
J'ai pris le rythme, je réussis à m'organiser	1	3	4
J'arrive à bien suivre les cours	1	3	4
les cours m'intéressent	3	5	8
Je suis avec mes amis d'école ou je me suis rapidement fait de nouveaux amis	4	4	8
je me sens aidé(e), soutenu(e) par les adultes	4	3	7
Autre : Sympathie et humour des professeurs	0	1	1
Total des items cochés	17	26	43

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Maya Angelou déclarant regretter un peu le primaire, les élèves déclarant se sentir moyennement bien à bien au collège et l'expliquant par leur sentiment de soutien par les adultes sont au nombre de sept, et comptent quatre garçons et trois filles (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Christine de Pisan déclarant regretter un peu le primaire selon leur vécu au collège selon leur sexe

Sentiment de bien-être au collège	garçons	filles	Total
--	---------	--------	-------

Pas bien du tout	0	0	0
Pas bien	0	0	0
Assez bien	2	2	4
Bien	2	4	6
Très bien	5	6	11
Total	9	12	21

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Christine de Pisan déclarant regretter un peu le primaire, onze élèves déclarent se sentir très bien au collège : cinq garçons et six filles (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Christine de Pisan déclarant regretter un peu le primaire selon les raisons de leur vécu moyen à positif au collège selon leur sexe

	garçons	filles	Total
Je me suis bien habitué(e) à l'environnement, aux locaux, que j'apprécie	5	10	15
J'ai pris le rythme, je réussis à m'organiser	2	4	6
J'arrive à bien suivre les cours	2	4	6
les cours m'intéressent	3	5	8
Je suis avec mes amis d'école ou je me suis rapidement fait de nouveaux amis	6	4	10
je me sens aidé(e), soutenu(e) par les adultes	1	1	2
Autre : j'aime aider, donc je me sens impliquée	0	1	1
Total des items cochés	19	29	48

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Christine de Pisan déclarant regretter un peu le primaire, les élèves déclarant se sentir moyennement bien à bien au collège et l'expliquant par l'habituatation à leur environnement sont au nombre de 15 et comptent cinq garçons et dix filles (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Marie de France déclarant regretter assez le primaire selon leur vécu au collège selon leur sexe

Sentiment de bien-être au collège	garçons	filles	Total
Pas bien du tout	0	0	0
Pas bien	0	0	0
Assez bien	0	0	0
Bien	0	1	1
Très bien	0	0	0
Total	0	1	1

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Marie de France déclarant regretter assez le primaire, l'élève déclarant se sentir bien au collège est une fille (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Christine de Pisan déclarant regretter assez le primaire selon leur vécu au collège selon leur sexe

Sentiment de bien-être au collège	garçons	filles	Total
Pas bien du tout	0	0	0
Pas bien	0	0	0
Assez bien	0	3	3
Bien	0	1	1
Très bien	0	0	0
Total	0	4	4

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Christine de Pisan déclarant regretter assez le primaire, qui ne sont que des filles, trois filles déclarent se sentir assez bien au collège (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Marie de France déclarant regretter beaucoup le primaire selon leur vécu au collège selon leur sexe

Sentiment de bien-être au collège	garçons	filles	Total
Pas bien du tout	1	0	1
Pas bien	0	1	1
Assez bien	1	1	2
Bien	0	1	1

Très bien	0	0	0
Total	2	3	5

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Marie de France déclarant regretter beaucoup le primaire, l'élève déclarant se sentir pas bien du tout au collège est un garçon (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Maya Angelou déclarant regretter beaucoup le primaire selon leur vécu au collège selon leur sexe

Sentiment de bien-être au collège	garçons	filles	Total
Pas bien du tout	0	0	0
Pas bien	0	0	0
Assez bien	0	0	0
Bien	1	1	2
Très bien	0	0	0
Total	1	1	2

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Maya Angelou déclarant regretter beaucoup le primaire, les deux élèves déclarant se sentir bien au collège sont une fille et un garçon (anonymes évacués).

Répartition des élèves de Christine de Pisan déclarant regretter beaucoup le primaire selon leur vécu au collège selon leur sexe

Sentiment de bien-être au collège	garçons	filles	Total
Pas bien du tout	0	1	1
Pas bien	0	0	0
Assez bien	1	0	1
Bien	1	0	1
Très bien	0	0	0
Total	2	1	3

Clé de lecture : parmi les élèves scolarisés à Christine de Pisan déclarant regretter beaucoup le primaire, l'élève déclarant se sentir pas bien du tout au collège est une fille (anonymes évacués).

Répartition des élèves déclarant regretter le primaire, tous degrés de regrets confondus, selon la CSP de leur mère (réponses non conformes évacuées)

	Nombre cité	Fréquence
Mère cadre et PIS	5	12,82%
Mère profession intermédiaire	7	17,95%
Mère employée	21	53,85%
Mère artisan , commerçante	1	2,56%
Mère ouvrière	0	0%
Mère inactive	5	12,82%
Total	39	100%

Clé de lecture : sur les trois collèges confondus et tous degrés de regret du primaire confondus, 53,85% des élèves, soit la majorité d'entre eux, regrettant le primaire, ont une mère employée, et seulement 12,82% ont une mère cadre PIS.

Répartition des élèves du collège Christine de Pisan, selon la CSP de leurs parents

	Fréquence
Cadres supérieurs et enseignants	13%
Cadres moyens	6%
Employés, artisans, commerçants	20%
Ouvriers et inactifs	58%

Répartition des élèves de Christine de Pisan déclarant regretter le primaire, selon la CSP de leur mère

	Fréquence
Cadres supérieurs et enseignants	5 → 27,78%
Cadres moyens	2 → 11,11%
Employés, artisans, commerçants	9 → 50%
Ouvriers et inactifs	2 (parmi les regrets bcp) → 11,11%

Répartition des élèves du collège Marie de France, selon la CSP de leurs parents

	Fréquence
CSP très favorisées	6,9%
CPS favorisées	23,2%

CSP défavorisées et très défavorisées	70%
---------------------------------------	-----

Répartition des élèves du collège Marie de France déclarant regretter le primaire, selon la CSP de leurs parents

	Fréquence
CSP très favorisées (cadres et PIS)	0
CPS favorisées (cadres moyens, artisans, commerçants, employés, professions intermédiaires)	7 → 77,78%
CSP défavorisées et très défavorisées (ouvriers et inactifs)	2(chez regrets un peu et assez) → 22,22%

Répartition des élèves du collège Maya Angelou, selon la CSP de leurs parents

	Fréquence
Cadres supérieurs	24%
Cadres moyens	15,7%
Employés, artisans, commerçants	13%
Ouvriers et inactifs	43,7%

Répartition des élèves du collège Maya Angelou déclarant regretter le primaire selon la CSP de leurs parents

	Fréquence
Cadres supérieurs (cadres et PIS)	4 → 33,33%
Cadres moyens (professions intermédiaires)	0
Employés, artisans, commerçants	5 → 41,67%
Ouvriers et inactifs	3 inactives → 25 %

Répartition des élèves se sentant pas bien du tout au collège, selon leur degré de regret du primaire

	Nombre cité	fréquence
Regrette un peu du primaire	0	0%
Regrette assez le primaire	0	0%
Regrette beaucoup le primaire	3	100%
Total	3	100%

Répartition des élèves se sentant pas bien au collège, selon leur degré de regret du primaire

	Nombre cité	fréquence
Regrette un peu du primaire	1	50%
Regrette assez le primaire	0	0%
Regrette beaucoup le primaire	1	50%
Total	2	100%

Répartition des élèves se sentant assez bien au collège, selon leur degré de regret du primaire

	Nombre cité	fréquence
Regrette un peu du primaire	8	47,06%
Regrette assez le primaire	4	23,53%
Regrette beaucoup le primaire	5	29,41%
Total	17	100%

Répartition des élèves se sentant bien au collège, selon leur degré de regret du primaire

	Nombre cité	fréquence
Regrette un peu du primaire	17	68%
Regrette assez le primaire	3	12%
Regrette beaucoup le primaire	5	20%
Total	25	100%

Répartition des élèves se sentant très bien au collège, selon leur degré de regret du primaire

	Nombre cité	fréquence
Regrette un peu du primaire	17	100%
Regrette assez le primaire	0	0%
Regrette beaucoup le primaire	0	0%
Total	17	100%

Passages coupés relatifs au matériau d'enquête

Situation de la fratrie

Sur les 48 réponses relatives à la situation de la fratrie des 43 élèves regrettant un peu le primaire, 64,58% des réponses révèlent que ces élèves ont des frère(s) et sœur(s) scolarisé(es), 16,67% qu'ils ont des frère(s) et sœur(s) actif(ve)(s), 14,58% qu'ils ont des frère(s) et sœur(s) étudiant(es), et deux élèves sont enfants uniques. Ainsi, les élèves ayant des frères et sœurs actifs sont plus nombreux que ceux ayant des frères et sœurs scolarisés. On peut donc supposer que les études suivies par ces frères et sœurs ont été courtes et l'entrée pour une rentrée dans la vie active plus précoce.

Sur les 8 réponses relatives à la situation de la fratrie des 7 élèves regrettant assez le primaire, 50% des réponses révèlent que ces élèves ont des frère(s) et sœur(s) scolarisé(es), 25% qu'ils ont des frère(s) et sœur(s) étudiant(es), de même que 25% qu'ils ont des frère(s) et sœur(s) actif(ve)(s).

Sur les 13 réponses relatives à la situation de la fratrie des 14 élèves regrettant beaucoup le primaire, 76,92% des réponses révèlent que ces élèves ont des frère(s) et sœur(s) scolarisé(es), 15,38% qu'ils ont des frère(s) et sœur(s) étudiant(es), et 7,69% qu'ils ont des frère(s) et sœur(s) actif(ve)(s). Ici, on observe l'effet inverse de la situation des élèves regrettant un peu le primaire puisque la proportion des frères et sœurs étudiants est deux fois plus importante que celle des frères et sœurs actifs.

Il faut cependant rester vigilant avec ces données et les conclusions tirées, qui ne restent que des suppositions, puisque je me suis aperçue en entretien que les élèves n'ont pas toujours bien saisi le sens de « actif » ou « étudiant » malgré mes précisions écrites sur le sondage .

le sentiment de relatif bien-être

Les élèves déclarant regretter un peu le primaire se sentant assez bien au collège regrettent le plus le meilleur suivi des cours en primaire, mais tout autant l'enseignant unique, l'environnement de l'école et le fait d'avoir été le grand (en CM1-CM2). Ils expliquent leur sentiment de relatif bien-être d'abord par l'environnement, puis par le fait de se sentir soutenu par adultes, puis tout autant par l'intérêt pour les cours que le réseau amical, un peu moins par le fait d'avoir pris le rythme et enfin par le fait de bien suivre les cours. Quelques-uns déplorent de ne pas être avec leurs amis.

Les élèves regrettant beaucoup le primaire et se sentant assez bien au collège ont un profil similaire puisqu'ils regrettent tout autant le fait de mieux suivre les cours, que l'enseignant unique et le fait d'avoir été le « grand ». Ils expliquent cependant leur relatif bien-être d'abord par leur réseau amical, puis tout autant par l'environnement auquel ils se sont habitués, que par le rythme, pris, et enfin par le fait de bien suivre les cours. Le bien-être de ces élèves regrettant beaucoup le primaire, qui y suivaient mieux les cours est compensé par des facteurs essentiellement non pédagogiques, car leur bien-être ne peut dépendre d'éléments relatifs à la réussite scolaire. On peut conclure en un sentiment relatif de bien-être qui s'explique par un regret cumulatif de causes pédagogiques (meilleur suivi des cours en tête, puis enseignant unique) et environnementales et relationnelles. Ces élèves expliquent plutôt leur relatif bien-être par des causes environnementales, le réseau amical, par le soutien des adultes et l'intérêt pour les cours.

Le sentiment de bien-être

Les élèves déclarant regretter un peu le primaire se sentant bien au collège regrettent le plus

l'enseignant unique (plus d'accompagnement et d'attention), et le fait de s'être senti « grand ». C'est seulement en 3^e position qu'arrive le regret du meilleur suivi des cours, et enfin l'environnement, qui pèse le moins dans leur regret. Leur appropriation de l'environnement du collège explique leur bien-être, suivi par le réseau amical, puis l'intérêt, le suivi des cours, ainsi que le fait d'avoir pris le rythme et enfin par le fait de se sentir soutenu par les adultes.

Les élèves déclarant regretter assez le primaire et se sentant également bien au collège ont fourni des réponses quelques peu différentes de celles données par les élèves regrettant seulement un peu le primaire, et sur lesquelles il est intéressant de s'attarder. Ils regrettent certes également le plus l'enseignant unique, mais ensuite le fait de mieux suivre les cours, d'avoir été le « grand », le réseau amical, et les temps de repos (sous-entendant que le rythme au collège est trop intense pour l'élève concerné). Ils expliquent leur sentiment de bien-être par l'environnement qu'ils se sont appropriés, le rythme qu'ils ont pris et le soutien des adultes.

Le vécu négatif au collège : une prévalence des causes pédagogiques, cumulées parfois à égalité à des causes environnementales ou relationnelles

Le vécu négatif au collège est avant tout lié chez les élèves regrettant un peu le primaire à la difficulté à suivre les cours et à se faire de nouveaux amis (40%) et en dernier lieu à la difficulté à prendre ses marques dans le nouvel environnement que constitue le collège (20%).

Du côté des élèves regrettant assez le primaire, ce vécu négatif est autant dû à la difficulté à s'organiser qu'à la difficulté à se faire des amis, cette population représentant ainsi les chiffres globaux.

Enfin, pour les élèves regrettant beaucoup le primaire, ce vécu est relié avant tout à la difficulté à s'organiser (50 % des réponses), arrivent ensuite les raisons de difficulté à s'habituer à ce nouvel environnement, la difficulté à suivre les cours, et à sa faire de nouveaux amis. Les élèves regrettant beaucoup le primaire semblent donc davantage en proie à un sentiment de mal-être pour des raisons de difficultés d'adaptation personnelle que pour des raisons pédagogiques (la difficulté à suivre les cours arrivant en 3^e position). Cependant, on peut aisément lier cette difficulté de suivi des cours à la difficulté majeure à s'organiser, dans son travail notamment.

A noter, aucun des élèves n'a évoqué le manque de soutien des adultes comme raison de leur vécu négatif au collège. Pourtant, peu d'élèves ont déclaré se sentir soutenus par les adultes, quand le vécu au collège est bon, nous allons le voir.

Temps consacré aux devoirs le weekend

Sur l'ensemble des réponses données (57) par les élèves regrettant un peu le primaire, le temps consacré aux devoirs le weekend se partage équitablement entre moins de 30min et de 30min à 1h (35,09%). Y consacrer de 1h à 1h30 rassemble 24,56% des réponses, de 1h30 à 2h30 3,51%, enfin plus de 2h30 1,75%, à savoir un élève. Notons qu'un élève a souligné consacrer au moins 2h de son weekend à son travail personnel lorsque des évaluations ont lieu, alors qu'il y consacre habituellement peu de temps.

Sur l'ensemble des réponses données (7) par les élèves regrettant assez le primaire, le temps consacré aux devoirs le weekend est en grande majorité de moins de 30 min (71,43%), tandis qu'y consacrer de 30min à 1h constitue 28,57% des réponses.

Sur l'ensemble des réponses données (16) par les élèves regrettant beaucoup le primaire, le temps consacré aux devoirs le weekend est en majorité de moins de 30 min (43,75%), mais y passer de 30 min à 1h est aussi assez répandu (31,25%), tandis qu'y passer de 1h à 1h30 concerne 2 élèves (12,5%). Notons qu'un des élèves regrettant beaucoup le primaire déclare travailler très rarement le weekend, et qu'un autre, déjà évoqué précédemment, affirme ne pas pouvoir les effectuer du fait de l'impossible accompagnement de ses parents, qui ne connaissent pas le français.

Lieu(x) de réalisation des devoirs en semaine

Sur l'ensemble des réponses données (60) par les élèves regrettant un peu le primaire, le principal lieu de réalisation des devoirs s'avère être le domicile (70%). Parmi ces élèves, 61,9% ont précisé l'espace : 42,86% les effectuent dans leur chambre (pour le calme et l'apprentissage selon certains), 7,14% dans le salon (pour être entourée des parents selon l'un deux), de même que 7,14% dans la cuisine ou salle à manger (pour interrogation des parents selon l'un deux,, pour être « tranquille » selon un autre), et enfin 4,76 % dans le bureau. Les élèves les effectuent aussi en étude au collège en autonomie (10% des réponses), chez quelqu'un d'autre (8,33%), dans une association d'aide aux devoirs (6,67%), dans un autre espace (3,33%), et enfin en étude dirigée au collège, à noter cette situation ne concerne qu'un élève (1,67%).

Sur l'ensemble des réponses données (11) par les élèves regrettant assez le primaire, le principal lieu de réalisation des devoirs s'avère aussi être le domicile (54,54%), un élève ayant précisé les faire dans sa chambre. Les faire en étude au collège en autonomie, de même que chez quelqu'un d'autre (dont une élève chez une amie) concernent respectivement 2 élèves (18,18%). Un seul élève les effectue en étude dirigée au collège (9,09%), à l'instar des élèves regrettant peu le primaire.

Sur l'ensemble des réponses données (20) par les élèves regrettant beaucoup le primaire, le principal lieu de réalisation des devoirs s'avère aussi être le domicile (65%). Parmi ces élèves, la moitié

environ (30,77%) ont précisé l'espace : 23,08% les font dans le salon (pour l'aide de la mère selon un, et pour la présence d'une table pour une autre) , 7,69% soit un élève dans sa chambre, expliquant qu'il a « du mal à comprendre » sinon (on peut présumer que ce choix de les faire dans sa chambre s'explique par l'évitement du bruit dans d'autres espaces du domicile). En outre, 20% des élèves les font en étude en autonomie au collège, tandis que 10%, soit deux élèves, les font en étude dirigée au collège. Enfin, un élève (5%) les fait dans un autre espace, non précisé.

Lieu(x) de réalisation des devoirs le weekend

Sur l'ensemble des réponses données (47) par les élèves regrettant un peu le primaire, le principal lieu de réalisation des devoirs s'avère être le domicile (93,62%). Parmi ces élèves, 70,45% ont précisé l'espace : 61,36% les effectuent dans leur chambre, tout autant dans le salon que dans la cuisine ou la salle à manger (4,54%) . Deux élèves (soit 4,25%) les effectuent aussi dans un autre espace (« pour être aidé des livres et des ordinateurs » pour l'un des deux), et une élève (soit 2,13%) chez quelqu'un d'autre (des amies, a-t-elle précisé).

Sur l'ensemble des réponses données (7) par les élèves regrettant assez le primaire, le principal lieu de réalisation des devoirs s'avère être le domicile (71,43%), un élève (soit 14,29%) les effectue chez quelqu'un d'autre, de même qu'un autre élève dans un autre espace (la bibliothèque, a-t-il précisé).

Sur l'ensemble des réponses données (13) par les élèves regrettant beaucoup le primaire, l'unique lieu de réalisation devoirs est le domicile.

Sur l'ensemble des réponses données (63) par les élèves regrettant un peu le primaire quant à la nature de l'aide parentale, la modalité d'aide la plus récurrente est la vérification, certains soirs seulement, que les devoirs sont faits, avec une éventuelle aide apportée le cas échéant (23,81%). Arrive ensuite la vérification, tous les soirs, que les devoirs ont été faits (15,87%), puis la vérification le weekend, qu'ils ont été faits (12,70%). Sont réparties équitablement (11,11% chacune des modalités suivantes) : aide tous les soirs et toute la durée nécessaire, jusqu'à ce qu'ils soient terminés, l'aide quelques temps tous les soirs, ainsi que l'aide quelques temps le weekend. Pour finir, l'aide toute la durée nécessaire le weekend, jusqu'à ce qu'ils soient terminés rassemble 6,35% des réponses, enfin la vérification certains weekends seulement qu'ils ont été faits avec une éventuelle aide, le cas échéant constitue 4,76% des réponses. Notons qu'ont été ajoutées aux modalités d'aide par deux élèves les suivantes, plus ponctuelles : « une seule fois par semaine, quand il y a des évaluation », « quand je n'y arrive pas ».

Sur l'ensemble des réponses données (8) par les élèves regrettant assez le primaire quant à la nature

de l'aide parentale, les modalités d'aide les plus récurrentes (25% chacune) dont bénéficient ces élèves sont : aide tous les soirs et toute la durée nécessaire, jusqu'à ce qu'ils soient terminés, l'aide quelques temps tous les soirs, ainsi que la vérification, tous les soirs, que les devoirs ont été faits. En outre, les modalités d'aide suivantes rassemblent chacune 12,5% des réponses (soit un élève) : la vérification, certains soirs seulement, que les devoirs sont faits, avec une éventuelle aide apportée le cas échéant et la vérification certains weekends seulement qu'ils ont été faits avec une éventuelle aide, le cas échéant .

Sur l'ensemble des réponses données (10) par les élèves regrettant beaucoup le primaire quant à la nature de l'aide parentale, la modalité d'aide la plus récurrente (60% des réponses) dont bénéficient ces élèves est l'aide tous les soirs et toute la durée nécessaire, jusqu'à ce qu'ils soient terminés. Constituent ensuite 10% des réponses (soit un élève) les modalités d'aide suivantes : la vérification, tous les soirs, que les devoirs ont été faits et la vérification le weekend, qu'ils ont été faits. A l'instar des deux élèves regrettant un peu le primaire, une modalité d'aide plus irrégulière, en fonction des besoins ressentis et exprimés par l'élève, a été ajoutée par l'un deux.

Un contexte socio-culturel plus ou moins générateur de dispositions propices à la réussite scolaire

La France est un pays où on observe un fort engouement pour les activités extrascolaires chez les jeunes, même si le contenu de celles-ci diffère selon le milieu social. Ainsi, une grande enquête (la première du genre) qu'a réalisé la sociologue Sylvie Octobre, chargée d'étude au ministère de la culture, sur « les loisirs culturels des 6-14 ans », le confirme. « Les enfants sont les plus gros consommateurs d'activités culturelles et sportives, dit-elle. 28% des enfants pratiquent au moins une activité artistique. »

Une pratique sportive répandue et importante qui semble peu soumise aux effets de classe sociale

Six des neuf élèves interrogés sont concernés par la pratique d'un sport, que la proximité avec le tissu associatif local (le Secteur jeune) permet sans doute, à moindre coût. Cette prédominance du sport dans leur temps-libre contraste avec la représentation commune mais erronée selon laquelle les jeunes les plus défavorisés consacrent un temps important devant la télévision. Les sports pratiqués sont variés, mais ce ne sont jamais des sports que l'on retrouve dans les classes sociales supérieures comme l'équitation, le squash, l'escrime ou le golf. Mady pratique la capoeira⁵¹ avec sa

51 art martial afro-brésilien qui aurait ses racines dans les techniques de combat et les danses des peuples africains du temps de l'esclavage au Brésil

sœur, que son père leur a fait découvrir. Lévana pratiquait le hip hop (une danse populaire également, urbaine) mais a arrêté car sa professeure allait partir (l'attachement affectif à un professeur ne se restreint donc pas au professeur des écoles), elle envisage donc de reprendre une autre activité, sûrement le football. Elle fait aussi du vélo avec ses frères.

Anass, ainsi que Meriem, pratiquent le Double Dutch⁵², sport populaire relativement récent (pour l'une depuis deux ans, pour l'autre depuis quatre à cinq ans). Anass pratique également le football depuis deux ans et demi, ainsi que le judo, depuis trois ans. Meriem quant à elle s'est inscrite également mais récemment au club de football et de roller. Ces deux élèves sont celles qui pratiquent le plus de sport parmi l'ensemble des élèves interrogés. Meriem dit ne pas faire de sport que le dimanche finalement, ce qui lui laisse peu de temps pour approfondir son travail personnel tout en lui permettant de s'épanouir dans d'autres groupes sociaux que le collège et sa classe, et de réussir dans d'autres domaines que le scolaire, qui lui est difficile.

Yannis quant à lui fait du football le mercredi et le jeudi, et se rend au gymnase parfois, pas nécessairement pour faire du foot. On peut relier cela à l'« appel du quartier » dans ce contexte social, qui happe les jeunes dans des lieux comme le gymnase effectivement, en construisant des liens sociaux en marge à la fois de la famille et de l'École. Ces temps peuvent être importants dans une phase de construction identitaire, et d'autant plus lorsque le collège n'est pas un lieu de plein épanouissement pour des élèves de niveau scolaire moyen, et que le domicile est déserté du fait d'un retour tardif des parents de leur lieu de travail. La force du « rappel du quartier » est bien souvent plus forte que les tentatives des professeurs pour rendre les contenus pédagogiques plus faciles, accessibles, et attrayants, notamment au travers de projets transversaux, comme évoqué dans la partie théorique. Tout cela limite en effet l'adhésion des collégiens de milieu populaire à la culture scolaire. S'il existe des « réussites improbables » d'adolescents de milieu populaire au collège, celles-ci ne peuvent être principalement imputées à un contexte scolaire donnant la priorité aux apprentissages, puisqu'elles sont aussi dues aux déterminants familiaux, à savoir des relations familiales permettant de vivre « l'expérience scolaire » comme une expérience de développement symbolique et social (Rochex, 1994). La supervision paternelle de Yannis semble lui suffire pour le soutenir dans sa réalisation de son travail personnel, qui lui est important. Cependant, l'« appel du quartier » qu'incarne le gymnase et sa fréquentation régulière témoigne d'une priorité, du moins temporelle, donnée au quartier et aux sociabilités qu'il développe, par rapport aux devoirs.

Lina est la seule élève qui pratique une activité simultanément sportive et artistique : le patinage artistique. Sa réussite scolaire et sa classe sociale, qu'on peut qualifier de moyenne, peuvent

52 sport de saut à la corde, avec ses règles et ses championnats. À l'origine, il s'agit d'un jeu inventé aux États-Unis, à New York, par des enfants d'immigrés hollandais.

expliquer cette activité quelque peu étonnante dans ce contexte défavorisé.

Maiana a énoncé ne pas faire partie d'un club du fait de la quantité de travail scolaire selon ses dires. On peut aussi penser que la pratique sportive est trop coûteuse pour la famille ou non incitée, car absente de la culture familiale.

Des activités culturelles faibles, au profit d'une culture du « divertissement » et de l' « être ensemble familial »

Sans grande surprise dans ces milieux sociaux, les activités culturelles sont faibles parmi les élèves interrogés. Seules Mady et Lina suivent des cours de guitare, qu'offre le Secteur jeune. Il arrive également à Lévana et à Lina d'aller en famille au cinéma, mais cela ne prédit pas le visionnage de films à portée culturelle, et je n'ai pas eu le temps d'approfondir le contour de ces sorties.

Au sein des familles des élèves interrogés, l'être ensemble en famille et le divertissement priment sur l'acculturation. Le style familial s'apparente chez la plupart de ces enfants à la « famille relationnelle » qu'a décrit François de Singly de la manière suivante : « la logique du primat de l'individu se double du primat de l'affection. Dans la famille contemporaine, on se focalise de plus en plus sur l'individu, et sur les liens de proximité. » Les cultures familiales interrogées se fondent avant tout sur l'affectif, à relier à la culture de groupe, qu'on retrouve davantage dans les familles populaires, comme le décrivent notamment R.Hoggart et A.Lareau. Cet être ensemble se cristallise dans les balades en famille, qui concernent Mady, Lévana, Maiana, Lina, Meriem et Dounia.

Le divertissement familial, non rentable scolairement également, englobe à la fois les parents et la fratrie. Maiana visionne tous les soirs avec ses parents et sa petite sœur, et évoque la sortie karting offerte par son père. Lina évoque quant à elle les jeux vidéos avec ses frères et sœurs, ainsi que le shopping. Anass parle de « sorties familiales » en groupe élargi, comme sa famille élargie habite dans le même immeuble (« petites fêtes, piscine, patinoire »). Dounia évoque les jeux avec ses petits frères et sœurs, et Yannis malgré de rares sorties en famille cite les jeux de société auxquels il joue avec ses frères et sœurs.

Malgré le jeune âge des élèves, les sorties entre amis sont en outre importantes dans cette phase de construction identitaire. Maiana rencontre régulièrement ses amies du collège, qui habitent à proximité, le mercredi et le weekend, elles se baladent, dans les parcs. Lina passe également une bonne partie de son temps-libre avec deux de ses amies d'école (3 à 4 h le weekend, le mercredi et durant les vacances). Lévana sortait il y a peu le mercredi avec une amie, mais ne la voit plus, et se considère désormais dans sa « bulle ». Dounia, qui s'est trouvée isolée en termes relationnels jusque

sa rentrée en 6^e, ne rencontre pas ses amis de collège à l'extérieur. Yannis, bien entouré au collège, ne rencontre pas ses camarades d'école à l'extérieur. On peut donc supposer une certaine discontinuité relationnelle entre les amis du collège et les affinités tissées dans le « quartier ».

Des activités personnelles pauvres intellectuellement et une pratique télévisuelle dominante

A la marge des activités en famille et les activités entre pairs, se trouvent les activités personnelles, qui ont été peu évoquées par les élèves, mise à part chez Lévana, Maiana qui écoutent de la musique, et Lina qui « bricole ». La télévision reste néanmoins une pratique solitaire assez répandue.

Selon les dernières études, les écoliers passent une grande partie de leur temps libre devant la télévision. En période scolaire, seulement 4 % ne la regardent jamais, alors qu'un peu plus d'un élève sur quatre suit des émissions au minimum deux fois par jour. La télévision n'est pas regardée également à tous les moments de la journée. C'est le plus souvent le soir avant le dîner ou le matin avant de partir à l'école : près d'un tiers des enfants sont alors concernés. Un élève sur quatre, également, regarde régulièrement la télévision l'après-midi en rentrant de l'école. On a pu le voir antérieurement, cette pratique, que l'on retrouve davantage et de manière plus étendue chez les couches défavorisées de la société, est prisée de certaines élèves, qui retardent le moment de faire leurs devoirs en la visionnant, voire éprouvent le besoin de faire leurs devoirs à proximité, comme c'est le cas de Lévana. Comme nous l'avions évoqué, au cours de l'adolescence, la télévision, à l'instar de l'ordinateur et l'Internet ou le téléphone mobile engagent l'autonomie par rapport à la famille (Glevarec, 2010). En l'occurrence, les pratiques télévisuelles des élèves interrogées, si on peut parler de pratiques, ne semblent pas bien régulées par les parents. Si selon les programmes visionnés, la télévision a ou non un effet sur le capital culturel des élèves et donc indirectement sur leur réussite scolaire, on peut s'interroger sur l'impact de son visionnage sur la réalisation des devoirs.

Analyse genrée

Si on observe les différences fines de degré de regret du primaire selon le collège : on peut noter qu'à Marie de France d'une part les garçons et les filles sont aussi nombreux à regretter un peu le primaire, l'élève regrettant assez le primaire est une fille, et ils regrettent autant beaucoup le primaire (avec une légère prédominance des garçons). D'autre part, à Maya Angelou : les garçons sont légèrement moins nombreux à regretter un peu le primaire (46,67% VS 53,33%), et ils sont

autant à regretter beaucoup le primaire. A Christine de Pisan : les filles sont plus nombreuses à regretter un peu le primaire, mais les garçons plus nombreux à regretter beaucoup le primaire.

Cela s'observe sur un très petit nombre d'élèves, ce qui diminue la portée du propos, mais on peut ainsi noter que si les garçons sont clairement moins nombreux à déclarer regretter le primaire, ils peuvent être aussi nombreux, si ce n'est plus, à le regretter beaucoup lorsqu'ils le regrettent.

En nous intéressant aux raisons des regrets maintenant, on observe que le regret d'un meilleur suivi des cours se retrouve légèrement plus chez les filles (chez 5 garçons et chez 7 filles), et ce tous degrés de regret confondus), hormis à Marie de France (2 garçons contre aucune fille sont concernés) et chez les élèves regrettant beaucoup le primaire à Christine de Pisan (1 garçon contre aucune fille est concerné).

Si on observe globalement les chiffres, le regret de l'enseignant unique se retrouve quasiment autant chez les filles que chez les garçons (10 garçons et 13 filles, tous degrés de regret confondus), mais il y a des déséquilibres selon les collèges. A Marie de France, c'est un regret partagé par les filles seulement, tandis qu'à Maya Angelou, c'est l'inverse, c'est un regret partagé essentiellement par les garçons (6 garçons et 3 filles). Enfin, à Christine de Pisan : c'est un regret partagé essentiellement par les filles (1 garçon seulement, qui regrette beaucoup le primaire, regrette l'enseignant unique).

La situation est à peu près la même quant au regret de l'environnement : c'est un regret qui se retrouve aléatoirement chez les filles et les garçons (3 garçons et 4 filles). A Marie de France, c'est un regret partagé par les filles et les garçons, tandis qu'à Maya Angelou, c'est un regret partagé qui concerne uniquement les filles. Enfin, à Christine de Pisan, c'est un regret qui concerne uniquement les garçons.

Le regret d'avoir été le « grand » concerne aussi bien les filles que les garçons, il n'y a là aussi aucune différence flagrante (9 garçons et 11 filles). Pourtant, comme il l'a été démontré pour les autres types de regret, les résultats sont assez irréguliers dans chaque collège : à Marie de France, c'est 2 garçons et 3 filles qui sont concernés, à Maya Angelou, cela touche 1 garçon et 3 filles, tandis qu'à Christine de Pisan : c'est 6 garçons et 5 filles qui sont concernés.

A Marie de France (tous degrés de regrets confondus) : un garçon déclare ne pas se sentir bien du tout, un garçon et une fille partagent le fait de ne pas se sentir bien, tandis que trois filles et un garçons s'y sentent assez bien, deux filles et deux garçons s'y sentent bien, et une fille seulement très bien.

A Maya Angelou : aucun élève ne se sent pas bien ou pas bien du tout au collège, un garçon s'y sent assez bien, 4 garçons et 6 filles s'y sentent bien et enfin 3 garçons et 3 filles s'y sentent très bien.

Enfin, à Christine de Pisan, une fille ne s'y sent pas bien du tout, une fille s'y sent assez bien, 3

garçons et 5 filles s'y sentent bien et enfin 5 garçons et 6 filles s'y sentent très bien.

Analyses sur la classe sociale

16,13% ont des parents de même PCS, et parmi eux, 60% (et 9,68% au total) sont assimilés aux cadres et PIS, tandis que 40% (et 6,45% au total) sont employés.

Parmi les élèves ayant des parents de PCS mixtes, qui constituent 64,52% des réponses, 20% (et 12,9% au total) sont constitués d'un père ouvrier ou artisan et d'une mère employée, 15% (et 9,68% au total) sont composés d'un père cadre et PIS et d'une mère employée, 15% également d'un père cadre et PIS et d'une mère de profession intermédiaire, 10% sont composés d'un père de profession intermédiaire et d'une mère employée. Enfin, chacune des situations socio-professionnelles suivantes se rapportent au cas d'un élève (soit 5% des réponses se rapportant aux couples mixtes, et 3,23% au total) : père commerçant et mère inactive, père employé et mère inactive, père cadre et mère de profession intermédiaire, père cadre PIS ou employé et mère profession intermédiaire, père de profession intermédiaire et mère cadre et PIS, père employé et mère cadre et PIS, père ouvrier et mère employée, père inactif et mère employée ou cadre.

Deux élèves sont issus de famille monoparentale et leur mère est employée. 12,9% des réponses (4 élèves) sont incomplètes, c'est-à-dire que la profession d'un des deux parents est inconnue. C'est le cas d'un enfant dont le père est ouvrier, le cas d'un enfant dont la mère est PIS (intermittente du spectacle), d'un enfant dont la mère est de profession intermédiaire (CPE), et enfin d'un enfant dont la mère est inactive.

Sur les 4 élèves sur 7 regrettant assez le primaire et ayant conformément (ou quasiment) répondu à la question sur la profession de leurs parents, un seul déclare avoir des parents de même PCS, et ces derniers sont sans activité professionnelle. Les 3 autres élèves ont des parents de PCS mixte deux (soit 33,33%) ont des parents de PCS mixtes : un père ouvrier et une mère commerçante, un père employé et une mère de profession intermédiaire, un père ouvrier ou artisan (maçon) et une mère employée.

Sur les 6 élèves sur 14 regrettant beaucoup le primaire et ayant conformément (ou quasiment) répondu à la question sur la profession de leurs parents, deux (soit 33,33%) ont des parents de PCS mixtes : un père artisan et une mère employée, un père employé et une mère inactive. 4 des 6 élèves ayant bien répondu (soit 66,67%) n'ont cependant pas spécifié la profession de l'un de leurs parents. C'est le cas de deux enfants dont la mère est employée, d'un enfant dont le père est employé, enfin le cas d'un enfant dont le père est de profession intermédiaire.

Liaison pédagogique – entretiens avec les CPE

Une chorale organise des chants communs entre des CM2 et les 6^è, même si Sandrine reste modeste quant à l'action : « c'est un petit partenariat : ils apprennent les chansons et font une représentation aux PO donc c'est pas encore le plus implanté. » De plus, la coopération pédagogique entre les enseignants du collège et les professeurs des écoles de secteur est facilitée par la proximité géographique et les tronc de formation communs, liés au réseau REP. L'école de secteur Bergson est à 10 minutes à pied, or la coordinatrice de réseau est la directrice de Bergson donc elle se déplace souvent au collège. A la marge de ces actions pédagogiques, une demi-journée ludique est organisée sur la forme de groupes mixtes entre CM2 d'écoles classées et 6^è.

A Marcelle Tinayre, se déroule depuis des années un tournoi ultime commun aux CM2 et aux 6^è fin juin-début juillet, proche de la rentrée scolaire au collège donc. Il y a donc des temps de préparation qui renforcent la cohésion de groupe avant la rencontre autour du sport. Cette rencontre « dédramatise vraiment » l'entrée au collège selon Lucie, d'autant qu'elle est l'occasion pour les élèves de CM2 de rencontrer leurs futurs enseignants de 6^è, puisque sont présents à la fois les enseignants d'EPS et tous les professeurs principaux.

Le fait que le collège dispose d'une salle de styledrum, qui permet dès le CE2 en REP d'y prendre des cours, dédramatise l'environnement du collège, tout en favorisant plus de mixité sociale dans le territoire. Les cours de styledrum contribuent aussi à inciter les élèves à faire la demande d'intégration dans la classe CHAM (classe à horaires aménagés musique), un outil de recrutement des classes plus favorisées. La chef d'établissement communique de décembre à mars dans les écoles de secteur, car dans les couches sociales défavorisées, on peut constater une certaine auto-censure, un manque d'ambition concernant la pratique musicale. Simultanément, la CHAM valorise les élèves, donc augmente l'épanouissement personnel et la réussite scolaire, « un vrai choix de REP », comme l'énonce Lucie. Le choix du styledrum n'est pas anodin, c'est un instrument « très démocratique » selon Lucie, elle confirme quand je prononce le terme d' « instrument interclasses » (sociales).

Le collège Christine de Pisan fait partie du « rallye délégués » (concernant plusieurs établissements), et elle a toujours fait la formation délégués seule, mais comme elle s'entend très bien avec la professeure documentaliste, et que l'an dernier la thématique était le numérique et qu'elle ne se sent pas compétente dans le domaine, elles ont collaboré sur ce projet. Le projet s'inscrivait bien dans la liaison, à partir d'une formation à la communication et aux outils collaboratifs numériques. Les élèves avaient pour mission de se mettre dans la peau de journalistes, se renseigner et communiquer sur leurs recherches.

La CPE du collège Noë Lambert estime avoir également la chance de s'impliquer une année dans un

projet pédagogique également avec la professeure-documentaliste, dans le cadre d'ateliers philosophiques, entre 6^e et CM2 d'une école cependant favorisée du secteur, l'école Champenois, ce fut la seule école à avoir accepté la proposition. Les élèves prenaient connaissance d'une chanson, ils apprenaient à la chanter, de leur côté, puis un film était fait communément. L'atelier avait pour thème universel l'amour. Une classe de CM2 de l'école champenois s'était déplacée au collège pour rencontrer une des classes de 6^e, et des groupes mixtes furent constitués. Un atelier philo était réitéré dans ce cadre sur ce qu'est l'entrée en 6^e, « est-ce qu'ils ont eu peur ? Est-ce que c'est grandir qui fait peur ? D'aller dans un collège qui est plus loin ? c'est quoi prendre des responsabilités ? d'aller tout seul à pied, des fois de finir tard le soir et de rentrer dans l'noir ? Etc... » Suite à cela, a été organisé un goûter et un chant collectifs. Les interconnaissances tissées prenaient ensuite la forme d'un système de tutorat à l'entrée en 6^e entre les anciens CM2 devenus 6^e et les 6^e devenus 5^e. L'objectif était de poursuivre l'année suivante avec une école de quartier classée REP, mais ce fut trop compliqué dit Annouck. Contrairement au fait que les professeurs penseraient incapables leurs élèves de CM2 de mener une réflexion philosophique, ils ont refusé pour des questions de « timing et d'organisation » selon Annouck. C'était un projet « super bien mais super lourd » à son sens, du fait de la préparation importante de chaque côté (1^{er} et 2nd degré), à une époque où les messageries n'étaient pas si développées, même si le projet n'est pas lointain (il date d'il y a 5-6 ans). La communication n'est pas simple entre le 1^{er} et le 2^d degré car la CPE ne pouvait joindre le Directeur (qui était aussi professeur des écoles) que sur les temps de récréation or elle est systématiquement sur la cour à ces moments-là. Toute la technicité nécessaire de la mise en projet (avec la mise en place du CDI, l'organisation du petit rituel avant l'atelier philosophique, les modalités de distribution des rôles, la prise de notes, les compte-rendus, l'habitué des élèves à cette démarche philosophique dont ils n'ont pas l'habitude prend du temps) est extrêmement chronophage et énergivore. Or le quotidien à Maya Angelou est « en général assez pêchu⁵³ ». Néanmoins, la CPE est heureuse d'avoir participé à ce projet : « c'était un chouette moment car quand t'es CPE, ça fait rêver, t'approches un peu c'qui est pédagogique, mais sans donner des cours ». Par ailleurs, elle est heureuse d'avoir pu contribuer à des projets communs aux élèves de Segpa et de classes ordinaires, autour de « sujets parfois denses » comme l'amour et sexualité. Elle conclut que cela met beaucoup en valeur les jeunes, car on les découvre et ils se découvrent autrement. Cette double dimension du métier est bien mise en avant par S. Condette lorsqu'elle évoque la tyrannie de l'urgence qui caractérise le métier de CPE, couplé à une volonté de mener à bien des actions éducatives à long terme.

53 Elle dit ne pas avoir de « répit à Maya Angelou », ne parvenant pas à se rendre aux toilettes de la matinée. L'accroissement des cas de psychiatrie chez les élèves contribue à complexifier le quotidien.

Annouck suggère plus généralement la nécessité de faire évoluer la formation des enseignants, qui sont encore selon elle des « assistés », « des gens qui n'ont jamais connu par eux même le fait de devoir vivre, faire le ménage... », hormis les contractuels. Elle situe socialement son propos : « les profs au delà de 40 ans, ont des conjoints qui travaillent dans des métiers hauts placés », illustrant avec humour : « à Boulogne, le tiers des profs femmes, tu les mets sur la grand place à Lille un soir de neige, elle seront mortes de froid ! »

Documents annexes : les Projets d'établissement des collèges observés

Projet d'établissement de Marie de France :

Axe1 : CONSTRUIRE DES APPRENTISSAGES ET DES PROJETS PERSONNELS ET D'ORIENTATION POUR LA REUSSITE DE TOUT LES ELEVES.

Axe 2 : PERMETTRE A TOUS LES ELEVES L'ACCES A DES ACTIVITES CULTURELLES, COMME FACTEUR D'EXPRESSION, D'INSERTION ET DE REUSSITE

Axe 3 : CREER UN CLIMAT SCOLAIRE POSITIF POUR LA REUSSITE DE TOUS

Axe 4 : VALORISER LE COLLEGE, LE RENDRE ATTRACTIF ET L'IDENTIFIER « LIEU D'EDUCATION ET DE TRANSMISSION DES SAVOIRS»

Projet d'établissement Maya Angelou

Axe 1 : Pédagogie et apprentissage : Maîtrise de la langue française et compréhension.

Les équipes enseignantes observent chez un nombre important d'élèves, des difficultés dans la maîtrise de la langue : pauvreté du vocabulaire, problèmes d'expression écrite et orale, problèmes de compréhension des consignes.

Il s'agit de réduire l'écart entre la pratique de la langue des élèves, et la langue de l'école pour lever les obstacles de compréhension et faciliter l'accès aux textes quels qu'ils soient, et donc aux savoirs, pour aussi travailler avec de meilleurs résultats l'expression écrite et orale.

Chaque enseignant, en équipe ou dans sa propre progression, selon sa sensibilité pédagogique et les spécificités de sa discipline, pourra s'attacher particulièrement aux points suivants :

- Mettre en place une démarche « qualité de la langue française » dans toutes les disciplines - Etre vigilant concernant la qualité de la langue orale - Reformuler les consignes et les définitions du vocabulaire - Expliquer les processus de compréhension - Encourager toutes formes de lectures - Mettre en place des situations d'expression variées

Cette pédagogie a pour finalité de permettre aux élèves les plus fragiles de se rapprocher de leurs camarades plus performants, sans renoncer à proposer un enseignement riche en savoirs et connaissances afin de maintenir la motivation et la curiosité de tous les élèves.

Axe 2 : Projet éducatif

La communauté éducative s'applique à créer une école plus juste et solidaire pour favoriser l'épanouissement scolaire et citoyen des élèves accueillis.

Le projet éducatif met en lumière les règles de vie et les pratiques de l'établissement en matière de référence aux valeurs Républicaines et aux principes de l'École. Il a comme objectif de lutter contre toutes les formes d'incivilités (entre élèves ou envers les adultes), contre l'absentéisme et le décrochage scolaire.

Dans leur action, les membres de la communauté éducative s'efforcent d'aider l'élève à devenir un citoyen responsable en :

- Développant son sens de la responsabilité, de la justice et de l'intérêt commun,
- Travaillant l'autonomie et la maîtrise de soi,
- Développant sa capacité d'ouverture aux autres,
- En cultivant la tolérance, le respect des personnes et des biens,
- Développant sa capacité de réflexion et de jugement.

Dans le cadre du projet éducatif, une importance particulière est accordée à la nécessité de travailler avec les familles et d'amener celles qui sont le plus éloignées de l'école, à travailler avec nous à la réussite de leurs enfants.

Axe 3 : Favoriser et développer la culture scientifique

A l'issue de son parcours au collège, l'élève doit disposer d'une culture scientifique et technique qui l'aide à connaître et comprendre le monde dans lequel il vit, ainsi que les grands défis de l'humanité. Ces outils participent à la formation du citoyen et visent à ce que l'élève développe les compétences en matières de réflexion critique et d'argumentation qui lui permettent de fonder et de défendre ses jugements.

C'est pourquoi les équipes pédagogiques, selon leurs spécificités, pourront articuler leurs pratiques autour des points suivants.

- Développer le sens et les qualités d'observation en vue de recueillir des données et les exploiter - Développer l'acquisition de la démarche d'investigation et d'expérimentation - Permettre un accès quotidien aux outils numériques - Susciter la curiosité - Favoriser la construction d'une culture scientifique et technique centrée sur les réalisations concrètes historiques et actuelles.

Axe 4 : Développer et favoriser les parcours culturels

La culture est un élément fort de la réussite scolaire et de l'intégration des citoyens que nous devons développer.

La pratique des langues étrangères est indispensable aux élèves pour être acteurs du monde d'aujourd'hui et participer pleinement aux échanges scientifiques, culturels et professionnels.

- Eduquer et sensibiliser les élèves aux arts et ainsi permettre à chaque élève de réussir l'épreuve d'histoire des arts - Mettre en valeur les pratiques et les productions culturelles et artistiques des élèves du collège à destination de leurs pairs - Faire découvrir le patrimoine culturel - Proposer un parcours et des pratiques culturelles et artistiques en lien avec les disciplines. - Favoriser l'ouverture internationale avec, entre autre, la section européenne anglais. - Faire découvrir les racines méditerranéennes au travers des langues et cultures de l'antiquité

Axe 5 : Accompagner tous les élèves ...

La prise en charge de tous les élèves avec leurs particularités doit être un souci du quotidien afin de permettre à chacun de s'élever au maximum de ses possibilités.

...vers l'inclusion (Prendre en charge en classe ordinaire les élèves à profils particuliers : élèves allophones, élèves relevant de l'ULIS)

... vers la réussite (Proposer aux élèves des situations adaptées qui permettent à chacun de s'exprimer et d'être valorisé)

... vers le Lycée (Faire du Lycée l'objectif de tous à la fin de l'année de 3ème)
... vers l'excellence (Permettre aux élèves les plus performants de mobiliser l'ensemble de leurs compétences).
... mettre en place et développer des partenariats avec les acteurs de la réussite éducative et de la politique de la ville

Projet d'établissement de Marcelle Tinayre 2014-2017 :

- 1) Travailler la qualité et le sens des apprentissages
- 2) Vivre ensemble au sein du collège
- 3) se construire dans son projet d'élève

Projet d'établissement de Christine de Pisan :

Un collège Coopérant

I - Entre élèves C1 - A travers la mise en place d'une pédagogie et d'une éducation coopérative dans et hors de la classe II - Entre personnels de l'établissement C2 - Entre professeurs principaux C3 - Coopérer entre acteurs pédagogiques et éducatifs III - Entre cycles C4 - Parcours de formation EMC C5 - Progression HDA et PEAC C6 - Progression PIIODMEP C7 - Projets inter-cycles IV - Avec les parents dans un esprit de co-éducation C8 - Création de temps d'échanges C9 - Mise en place d'ateliers en direction des parents V - Avec les partenaires C10 - Construire des ponts avec les associations de jeunesse de quartier C11 - Développer les projets de partenariat dans le cadre de l'éducation à l'orientation C12 - Développer des actions pour insérer le collège dans son environnement C13 - Avec les écoles du secteur

Un collège Structurant

S1 - Donner des repères S2 - Établir des progressions de formation pluri annuelles S3 - Communiquer sur les attendus S4 - Former à l'autonomie S5 - Favoriser l'insertion dans la société S6 - Former à la responsabilisation

Un collège Bienveillant

B1 - Valoriser les productions des élèves B2 - Développer une autorité éducative partagée B3 - Maintenir et faire vivre les espaces de parole

Un collège Ambitieux

A1 - Ouvrir les possibles A2 - Engager une démarche d'éducation à l'autonomie A3 - Faire des élèves des acteurs engagés A4 - Éveiller à la curiosité et à l'effort A5 - Poursuivre une politique de formation des personnels A6 - Nouer des partenariats

Retranscription intégrale de l'entretien avec la CPE Lucie

Les lettres suivantes, initiales de nos noms de famille, représentent nos interventions : P pour la CPE Lucie et B pour moi. Les interventions, souvent fugaces, et assez nombreuses de ma part, et de fonction phatique⁵⁴, pour manifester mon suivi de son discours voire une approbation⁵⁵, sont représentées entre parenthèses.

B – Pour commencer, en termes d'expérience professionnelle, d'actions, de dispositifs, sur la transition école-collège, est-ce que y a des actions mises en place sur la transition école-collège dans ce collège ?

P – Oui.

B – Oui ?

P – Oui oui, tout à fait. Avec les écoles euuh du secteur, donc comme l'établissement s'inscrit dans un... dans un REP, Réseau d'Education Prioritaire, donc évidemment on travaille hein, en priorité avec les écoles euuh du réseau. Mais, globalement avec toutes les écoles primaires du secteur.

B – D'accord.

P – Donc ça se traduit par ... Vous voulez qu'j'vous explique ?

B – Ah oui oui.

P – oui ? Donc ça s traduit par différennnnts... différents temps. Euuh le temps euh, on va dire euuh institutionnel euuh et qui est du coup euuh commun à l'ensemble des établissements maintenant, c'est le Conseil école-collège.

B – Oui, hm.

P – Euh voilà qui est le lieu euuh, où on construit bah évidemment le projet de réseau mais où on va aussi euh définir des actions qui s'ront communes à des élèves de 6è et des élèves de CM2 pour euuh... faciliter cette liaison. Donc y a ce Conseil école-collège. Euh... qui euuh... voilà. S'installe petit à petit mais qui fonctionne euuh... plutôt bien. (j'interviens alors qu'elle continuait : « et vous avez un rôle dans ce Conseil ? ») Euhh, surtout qu'on était anciennement ZEP donc euh voilà. Par contre moi non je, j'n'en fais pas partie du Conseil école-collège. Euh, j'ai été sollicitée. Euh... mais j'ai fait le choix personnel de pas m'impliquer dedans, non pas qu'j'n'y vois pas d'intérêt en tant que CPE. Mais avant tout pour moi c'est une question, fin la liaison elle doit se faire avant tout pour moi sur des questions pédagogiques

B – D'accord.

P – Et euuh.. je suis déjà euuh (petit rire) submergée en fait euh par tous plein de euh tout plein d'questions dans l'établissement donc euh voilà, me rajouter cette charge-là euh, voilà c'était pas possible. Euh p't'être que dans deux ans euh j'penserais différemment hein mais voilà. Ensuite y a également une réunion d'harmonisation qui s'fait au mois de juin. Donc euh un temps euh, un temps d'échange d'informations. Sur euh les élèves à proprement parler, sur leur niveau scolaire, mais aussi sur toutes les questions éducatives, sociales euh, les situations euh les situations délicates. Sans rentrer dans les détails, les enseignants du 1er degré attirent notre attention sur tel ou tel élève, pour qu'on y soit euh davantage vigilants. Et c'est aussi le moment euh de, de euh comment, d'la transmission des PPRE passerelles, euh qui nous permettent bah voilà d'faire un focus sur tel ou tel élève et ... Et d'savoir sur quelles priorités de travail donner euh, à cet élève-là.

B – (voix basse) est-ce que y a un rôle, j'vous interromps, sur le PPRE passerelle, du CPE ?

54 Fonction du langage dont l'objet est d'établir ou de prolonger la communication entre le locuteur et le destinataire sans servir à communiquer un message. (cf : CNRTL)

55 Technique d'entretien en même temps que spontanéité de ma part, puisque nouvellement CPE donc impliquée dans le discours de la CPE, avec laquelle je me sentais souvent en phase.

P – alors euh... Non, parce que dans cet établissement euh, justement le gros travail c'est de... euh, qu'on soit sur une vraie euh... sur une responsabilité éducative partagée. Et pas sur une responsabilité éducative propre au CPE. Euh, bien qu'on reste les experts de c'domaine-là, euh puisqu'on... c'est c'qu'on nous demande euh. Pour autant, la question éducative elle se traite vraiment au quotidien et dans toutes les interactions avec les élèves (acquiescements de ma part en fond), dans tous les échanges avec les élèves donc euh voilà. Maintenant, moi j'ai connaissance de... de l'ensemble des cas euh... des cas euh... délicats. De même que l'infirmière et l'assistante sociale. Toutes les trois voilà on est à, à égalité d'informations pour nos élèves de 6è lorsqu'ils arrivent dans l'établissement.

B – D'accord.

P – Et on ne transmet aux profs principaux que les cas qui les concernent pour leur classe. Parce que c'est vrai qu'au moment où cette réunion d'harmonisation se fait au mois de juin, euh les classes sont plus ou moins constituées mais pas totalement. Et donc euh les enseignants entendent euh... un grand nombre d'informations. Euh, pour autant euh, ils n'auront pas forcément dans leurs classes tel ou tel élève, donc il faut aussi qu'on fasse très attention à la transmission (moi : « ouais ») des informations , qui n'ont pas lieu euh... d'être sues de tous en fait, hein, tout simplement. Donc euh, donc voilà, donc moi j'assiste à cette réunion d'harmonisation et je sais que c'est quelque chose euh, qui ne se faisait pas euh... quand je suis arrivée, à ma connaissance le CPE n'en faisait pas partie...

B – Vous êtes arrivée quand ?

P- Donc moi j'suis arrivée y a 5 ans.

B – D'accord.

P – Euh... et moi ça m'... Euh l'assistante sociale et l'infirmière n'en faisaient pas partie non plus. Et nous ça nous paraissait euh... bah voilà fin... il nous semblait important de faire partie d'cette réunion là, pour pas qu'on, qu'on soit uniquement sur des transmissions pédagogiques, justement.

B – Oui.

P – Etant donné qu'on est sur une REP, euh... On sait trop bien (sourire) que y a des situations euh familiales et sociales extrêmement précaires et compliquées et, et qui nous permettent de comprendre les situations des élèves et du coup de mieux les accompagner et d'être plus efficaces en termes de suivi donc euh...

B – Oui, on peut pas faire abstraction de tout ça...

P – Non. Bien sûr. Evidemment. Donc euh voilà. Et puis après donc y a des p'tites actions tout au long de l'année. Euh... et globalement, euh... Fin, en particulier euh... une. Avec euh, un tournoi euh, ultime. Qui a lieu au mois de ... fin juin-début juillet (moi : « d'accord »). Euh, donc une rencontre autour du sport, pour que les élèves de CM2 euh, rencontrent nos élèves de 6è, qu'il y ait des échanges, euh... Et puis euh... et puis bah voilà et qui et qui...

B – Qui a lieu où du coup le tournoi ?

P – Alors qui a lieu au Vigneau, sur le stade euh du Vigneau, par là-bas là, sur le long de la ligne de tram (j'acquiesce, connaissant). Euh, mais cette rencontre se prépare tout au long d'l'année euh voilà, avec du coup euh une préparation sportive des uns et des autres et euh, ça renforce aussi la cohésion euh la cohésion de groupe, autour du sport forcément, donc euh...

B – Oui une préparation entre 6è, et puis...

P – (m'interrompant) Oui oui oui, puis après y a la rencontre. Mais ça c'est un temps très fort (moi : « ouais »). Parce que du coup ça fait des années que cette rencontre euh se fait. Et euh tous les élèves de 6è passent par là, donc tous les élèves de 6è qui rencontrent les CM2 sont passés par là et euh...

B – Hm, ça dédramatise du coup.

P – Oui ! Ça dédramatise vraiment et puis euh, ça permet aussi aux élèves de CM2 de rencontrer les enseignants de 6è parce que du coup y a à la fois les enseignants de sport, fin d'EPS, mais aussi tous les profs principaux qui sont là.

B – D'accord.

P – Et c'est vrai que les profs principaux de 6^e, bon, ça tourne un p'tit peu mais pas beaucoup. Donc euh... du coup ils retrouvent euh, ils retrouvent la plupart du temps des têtes connues euh, l'année, l'année suivante. Et puis euh, il me semble également qu'autour de la lecture alors je sais plus exactement euh, euh... Je sais que y a euh, euh... alors je sais plus si c'est avec les CM2 ou avec les CM1, euh, mais autour du rallye lecture (moi : « ah oui »), euh y a des actions aussi euh qui permettent de rencontrer, de multiplier les rencontres entre les élèves de 6^e avec les élèves de CM1 ou de CM2. Parce que, hm, une des particularités aussi des REP, c'est que les REP euh sont souvent, assez fuies par euh, par les familles euh de milieu euh ... fav', favorisées ou euh intermédiaires. Euh... et euh du coup euh... parmi les stratégies qui sont mises en place par les familles, c'est euh... un retrait de leur enfant de l'école primaire du secteur du collège dès euh, la classe de CM2. Pour s'assurer une place dans les écoles privées en classe de 6^e (moi : « d'accord »). Parce que la pression étant tellement euh forte sur certains établissements privés. Euh, ils privilégient évidemment les élèves qui arrivent de leurs écoles primaires, euh... privées. Pour venir dans leur collège, en 6^e. Donc si évidemment l'élève a fait sa scolarité en CM2, ça multiplie ses chances d'être accepté en classe de 6^e. Donc euh, y a un intérêt aussi pour nous, à non seulement travailler la liaison avec les élèves de CM2, mais finalement à la travailler dès l'CM1.

M – Ouais.

P – Euh, donc euuuuh... Voilà. Après, moi je je je joue pas de rôle là-d-dans, c'est euh... là pour le coup c'est vraiment de montrer aux familles que euh oui, aussi dans les classes de REP, on fait euh du travail intéressant (sourire). En termes de pédagogie innovante, etc... et qu'on travaille cette liaison pour, en fait l'idée c'est d'offrir envie aux enfants de v'nir hein (moi : « hmm »). Euh, parce que plus que les parents, qu'on a à convaincre c'est aussi les enfants, voilà (moi : « ouais »), parce que un enfant qui dit à son parent : « moi j'veux aller dans tel collège », rarement le parent va aller à l'encontre de ça. Alors que si l'enfant dit : « moi j'veux pas aller là », ou si l'parent dit : « j'veux pas qu'tu y ailles », et qu'l'enfant n'a pas d'avis particulièrement tranché euh, bon. C'est l'parent qui va décider quoi.

B – Hmm, oui. Donc c'est la professeure documentaliste, le prof de français, qui s'occupent de ça...

P – Euh oui. C'est ça ouais. Mais c'est vrai qu'en termes de liaison, on est... On est surtout sur des questions pédagogiques plus qu'éducatives.

B – C'est vrai que j'ai remarqué que dans certains Conseils école-collège, fin les deux où j'ai été, fin c'était Paul Doumer et Marcelle Baron, mais c'est vrai que, le CPE était là pour... si il était là mais c'était pas... c'était plus de la figuration qu'aut' chose.

P – Ouais (petit rire).

B – Et en même c'est vrai que l'Ecole c'est la pédagogie aussi avant tout.

P – Bien sûr. Bien sûr. Oui, oui.

B – D'accord. Mais est-ce que y a d'autres projets euh parce que vous dites que y a plein de projets dans l'année...

P – Oui alors euh donc y a le rallye lecture, ultime, après alors euh dans, dans c'qui contribue aussi à la liaison, et à la captation de nos élèves, parce que c'est en lien hein aussi (moi : « oui ») tout ça, donc euh on dispose euh d'une salle de styledrum dans l'établissement qui est une (sourire) particularité d'l'établissement. (J'ai manifesté le fait d'avoir retrouvé dans mon esprit à quoi renvoie le styledrum) Voilà Trinidad et Tobago (sourire), euh les cuves métalliques là retournées, euh avec le fond incurvé, donc c'est un instrument à percussion. Et euh, donc euh (tousse) tous les élèves de... fin de REP, oui de la REP, du REP, euh, y compris chez des plus petits donc je crois qu'ça commence au CE2, viennent euh prendre des cours de styledrum ici.

B – Ah oui.

P – Donc du coup ça aussi ça contribue à dédramatiser et à désacraliser euh (rire) (moi : « oui ») le collège. Parce que du coup les élèves ont l'habitude de venir dans les locaux pour pratiquer le styledrum.

B – D'accord.

P – Et euh... c'est qui contribue aussi, à euh inciter nos élèves à faire la demande en, d'intégration dans la classe CHAM, la classe à horaires aménagés musique, qui est aussi un outil qu'on utilise pour euh...

B – attirer les classes supérieures.

P – attirer euh voilà, les classes les plus favorisées euh, mais aussi démocratiser un usage de la musique qui souvent est assez, qui souvent est réservé euh, aux milieux les plus favorisés. Puisque là donc euh du coup euh sont acceptés euh en CHAM des grands débutants donc des enfants qui n'ont jamais touché un instrument d'musique.

B – D'accord.

P – Euh, de la classe de la 6^e à la classe de la 3^e, puisque du coup ils s'engagent pour les quatre ans, vont pratiquer la musique euh gratuitement.

B – D'accord, ça c'est rare.

P – C'est rare et formidable. Bah oui oui complètement. Donc ça c'est un vrai choix de REP (moi : « d'accord »). Et c'est aussi pour ça donc que nos élèves de primaire viennent pratiquer le stylerum, puisque c'est un instrument qui s' pratique euh... voilà, on tape un coup d'ssus, on a tout d'suite un son euh, on a immédiatement un son parfait. C'est qui est pas l'cas du violon par exemple (sourire).

B – Oui. (sourire)

P – Donc euh, ça ça ça, ça a un côté très attractif.

B – Oui c'est un instrument interclasses quoi si on pourrait dire...

P – Oui. Ouais. Oui on pourrait dire ça ouais. Ouais très, très démocratique en tout cas ouais.

B – D'accord.

P – Donc euh voilà, ça c'est très, c'est très intéressant.

B – Et ça du coup vous communiquez comment ?

P – Sur la classe CHAM ?

B – Oui.

P – Alors on communique bah bien évidemment dans les écoles primaires, notamment bah en c'moment là vous voyez décembre, de décembre jusqu'à mars. Donc euh, la chef d'établissement peut se déplacer dans les écoles primaires de secteur, pour faire connaître euh, pour faire connaître cette classe. Et elle se déplace avec le Directeur de la Maison des Arts de Saint-Herblain, qui est donc juste à côté, où nos élèves euh vont prendre leurs cours de musique.

B – D'accord.

P – Tous les cours de musique n'ont pas lieu ici, il n'y a que les cours de stylerum qui ont lieu ici.

B – Oui, d'accord. Et est-ce que y a une mixité dans le cours de stylerum par exemple ou... ?

P – Alors ça, euh, une mixité sociale, vous voulez dire ?

B – Oui, culturelle, sociale...

P – Alors oui, complètement. Euh, c'est ça qui est très intéressant. Mais euh... la publicité d'la classe CHAM euh... euh... doit quand même euh se... se... euh comment s'faire sans failles parce que euh... Spontanément. C'est quelque chose qui peut faire peur oui qui peut euh... ou qui peut être considéré comme inaccessible par certaines familles ou certains d'nos élèves euh.. qui peuvent être en mal un p'tit peu d'ambition euh... pour eux-mêmes, ou les parents pour leurs propres enfants, pensant que la musique est réservée aux bons élèves.

B – Oui.

P – Donc il n's'agit pas évidemment, parce que ça rajoute des heures dans l'emploi-du-temps, de mettre un enfant en difficulté parce que il a une amplitude horaire euh hebdomadaire plus importante, et qu'du coup ça nécessite une certaine capacité d'organisation. Mais pour autant, même un élève qu'on pourrait qualifier de moyen, peut tout à fait s'épanouir en CHAM et du coup c'est qui peut aussi contribuer à un épanouissement personnel et du coup à une réussite scolaire, euh dans d'autres domaines.

B – Oui ça contribue à ça. Oui parce que du coup y a p't'être une corrélation entre les élèves qui sont en stylerum fin depuis un certain temps ou pas et puis leur réussite oui puis leur

épanouissement ?

P – Leur épanouissement. Parce que, parce que y a la satisfaction d'une production collective euh, d'une production en public (moi : « ouais »), ça contribue à une vraie valorisation de l'élève. Et euh, et du coup ça nourrit son estime de lui hein, donc euh et on sait bien qu'un élève qui a très peu d'estime pour lui, c'est un élève qui a plus de risque euh (moi : « d'être en échec ») de n'pas s'épanouir et d'être en échec.

B – Hmm, d'accord. Et... est-ce que ? Parce que vous dites et moi j'suis complètement d'accord avec ça, que c'est pas qu'des actions seulement qui concrétisent la relation école-collège, c'est aussi tout le suivi au quotidien de chaque élève euh... euh et du coup comment vous définiriez votre position à c'niveau-là ou... au quotidien euhh... que ce soit une vigilance sur les 6è ou euh des choses comme ça.

P – Alors euh, oui euh, bien sûr, la vigilance sur les 6è elle est euh, elle est très importante parce qu'on sait que c'est un cycle de, un cycle bah d'adaptation. Hein, une année de transition, vraiment. Euh, par exemple une action concrète qu'on a mise en place cette année, parce qu'on a euh vu, aussi, observé, que nos élèves de 6è euh se sentaient mal sur la cour et se sentaient en insécurité. Donc là pour le coup, euh, euh j'ai directement euh contribué à tout ça. Euh, donc nos élèves ont exprimé donc un, un... le sentiment d'être intimidés par les plus grands, euh... d'être assez insécurisés, de n'pas pouvoir aller aux toilettes aussi souvent qu'ils le souhaitaient et au moment où ils le voulaient. Donc on a fait le choix euh, là euh... C'était euh mi-novembre si ma mémoire est bonne. Ca va faire un petit mois. De séparer les élèves sur la cour. Donc l'établissement est configuré de telle sorte qu'il y a en fait deux cours, deux grandes cours. Donc on a séparé les élèves, donc on a mis les 6è-5è d'un côté, les 4è-3è de l'autre. Donc une des raisons pour lesquelles on a fait ça, c'est euh... pour sécuriser nos plus jeunes élèves.

B – D'accord.

P – Donc euh c'qui prouve qu'on essaye d'faire particulièrement attention, à nos élèves de 6è, et quand on les interroge maintenant depuis ça, depuis la mise en place de cette organisation, euh ils s'expriment très facilement, moi ils me disent : « aaah, qu'est-ce qu'on est tranquilles madame » (moi : « hmm ») Donc nous on est plutôt satisfaits de ça, alors ça plaît pas du tout aux 4è-3è qui sont euh perturbés dans leur espace euh (sourire) et sur leur territoire un p'tit peu. Mais euh... Voilà. On a bien vu qu'en réorganisant l'espace, on, on, on agissait sur les comportements des élèves. Euh... Et euh... Parce que en plus, y avait une cour qui était beaucoup plus fréquentée que l'autre.

B – Ouais.

P – Et euh... et la 2è cour qui était davantage désertée, n'était pas du tout, euh, comment euh... euh, je sus fatiguée j'trouve pas mes mots (ton exaspéré). Pas du tout euh, fréquentée par euh... Par les élèves de 6è en particulier. Donc, la cour, que l'on appelle la cour B, et le préau B qui est globalement, enfin euh, assurément plutôt. Euh, le lieu de pouvoir de nos élèves les plus retors (moi : « hmm ») Euh... on a consciemment, sciemment fait le choix, euh... de leur interdire l'accès à ce lieu-là. Et de donner la place aux plus jeunes. (rire)

B – D'accord. Ouais.

P – Donc les élèves de 4è et de 3è vont sur la cour C qui était la cour la moins fréquentée, et les élèves de 6è et 5è vont sur la cour B, qui était la plus fréquentée, voilà. Donc ça perturbe beaucoup nos plus grands, mais nos élèves de 6è sont très satisfaits euh de ça, et se sont sentis écoutés et considérés donc euh ça c'est plutôt très positif, euh très positif pour nous. Et, on voit aussi que depuis qu'on a fait ça, euh... davantage d'élèves de 6è nous parlent de euh l'intimidation, et de la pression que peuvent leur mettre les 4è et les 3è. Euh par des provocations, par des choses comme ça. Et donc y compris comme des élèves de 6è que l'on aurait pu identifier comme étant un p'tit peu fauteurs de troubles ou donnant l'image euh de p'tits caïds, euh finissent par faire tomber le masque et dire que ils sont impressionnés par les plus grands. Donc euh, ça pour moi c'est très positif parce que ça veut dire qu'on a gagné une certaine confiance chez nos plus jeunes élèves. Donc euh, étant donné qu'on est à 4 mois d'la rentrée euh j'trouve que c'est, moi j'trouve ça très très bien (moi :

« hmm »). J'suis très satisfaite de ça. Après, c'que j'espère c'est qu'on va réussir à conserver ça, cette confiance-là. Et qu'ils vont continuer à nous... à nous parler pour que, voilà, pour qu'ils se sentent bien dans leur établissement tout simplement hein, voilà. Mais c'qu'on voit aussi c'est que, du coup en ayant séparé 6è-5è et 4è-3è, ça nous permet donc évidemment de mieux surveiller les élèves, mais aussi de mieux les surveiller dans l'sens de mieux les observer, de mieux observer les comportements. Et on voit bien que nos jeunes sont beaucoup dans des euh, dans des jeux euh...

B – Physiques.

P – Physiques ! Euh, parce qu'ils sont encore euh très petits et voilà, qu'ils vont à la confrontation et aux jeux de bagarre beaucoup. Et, l'agitation finalement est beaucoup plus importante chez nos élèves de 6è (moi : « d'accord »), que chez nos élèves de 4è-3è.

B – Ca a augmenté avec cette séparation ?

P – Alors pas augmenté mais c'est beaucoup plus visible (moi : « oui »). Parce qu'avant dès qu'il y avait de l'agitation parmi euh des élèves. Donc ça générerait immédiatement un attroupement. C'que nous n'avons plus depuis qu'on a séparé les cours, donc ça c'est positif parce que depuis la rentrée on avait quasiment ça euh deux fois par semaine (moi : « hmm »). C'était ingérable. Avec des bagarres qui s'ensuivaient. Euh, donc ça on n'a plus ça. Et nous, ça nous permet de désamorcer beaucoup plus vite les petits conflits qu'il pourrait y avoir entre les plus jeunes (moi : « oui »). Donc ça c'est positif. Et j'pense que ça aussi ça contribue au sentiment de sécurité de nos jeunes élèves. Parce que, parce qu'on sait bien aussi, que on est aussi euh l'établissement euh, si je n'm'abuse en tout cas y a cinq ans, aujourd'hui je sais plus (sourire) mais y a cinq ans on était l'établissement le plus REP, le plus gros du département. Euh, avec y a cinq ans 460 élèves. Là on doit être à 440 ou 450 je n'sais plus précisément. Mais du coup, nos élèves qui sont petits bah même si ils arrivent d'une grande école euh... au plus fort y aura 150 élèves dans l'école primaire, donc arriver dans un établissement REP, avec euh des grands qui font peur et euh 460 élèves agités... (soupir de décompression pour manifester la crainte des plus petits) Ca peut être compliqué.

B – Oui puis ça peut même agir sur la réussite fin, sur la concentration en cours...

P – (m'interrompant) Ah mais bien sûr ! Évidemment. Evidemment. Evidemment.

B – Tout est lié quoi.

P – Tout est lié.

B – et du coup, est-ce qu'il y par exemple une répartition équitable des AED de chaque cour ? Est-ce que vous êtes plutôt sur la cour euh 6è-5è ?

P – Moi j'suis sur la cour à toutes les récréations du matin, systématiquement. Ca c'est euh, pour moi c'est inenvisageable de n'pas y être. Ca m'est arrivé de n'pas y être parce que en général c'est sur l'temps de la récréation aussi qu'on fait nos entretiens avec nos élèves (moi : « oui, ouais »). Et moi, j'peux pas ne pas être sur la cour. Parce que je ne conçois pas d'laisser mon équipe euh seule, à gérer ça (moi : « hmm »), moi ça m'permet aussi à veiller que chacun soit à sa place, et qu'ils aient des bons réflexes. Euh, maintenant, tout le monde est posté donc y en a un devant les toilettes garçons, un sur les toilettes filles, un sur la cour B, un à la grille, et deux sur la cour C (moi : « d'accord »). Donc euh tout l'monde doit être à sa place. Et quand on en a un supplémentaire, c'est-à-dire mardi et jeudi, y en a un entre les deux cours, B et C, pour veiller aussi à c'que chacun reste dans son espace. Voilà donc euh... et comme ça, ça marche plutôt bien, et euh... et on voit des p'tits 6è bah qui osent venir aux toilettes quoi (moi : « hmm »). Voilà. (rire)

B – Oui c'est sûr bah, oui j'avais lu que... un élève sur deux ou trois euh... va pas du tout aux toilettes de la journée parce qu'il a peur d'aller aux toilettes ou je sais plus, c'est un nombre énorme.

P – Oui, oui. Y a des lieux comme ça dans les établissements, les vestiaires de sport, les toilettes euh... et certains recoins des cours de récréation, qui font très peur aux élèves (moi : « oui »). Donc à nous aussi adultes d'être vigilants là-d'ssus hein (moi : « hmm »). J'me souviens une année j'avais fait un entretien avec un élève euh... qui me paraissait terrorisé, alors pas par les plus grands hein mais par les euh... J'voyais bien qu'il était très angoissé. Donc j'avais dessiné la cour et je lui avais d'mandé de, par une petite croix, de symboliser le lieu où il se sentait le plus en sécurité. Et il s'était

dessiné en plein milieu d'la cour. Euh... et en fait sur le coup j'avais du mal à comprendre ça, parce que c'est vrai qu'on peut avoir tendance à plutôt s'mettre dans un recoin pour observer qui vient. Mais en fait lui il m'avait expliqué qu'il avait besoin d'être au milieu pour voir tout, pour avoir le sentiment de tout contrôler c'qu'il s'passait autour de lui (moi : « d'accord ») et euh.. et il disait bien que effectivement il se sentait pas en sécurité dans l'établissement.

B – Ouais y a des sondages climat scolaire où faut colorier , euh Strong, où faut colorier les zones

P – Les zones ouais. Oui oui oui, moi je pratique ça en entretien. Et c'est toujours très intéressant.

B – D'accord (rire de sa part). Euh et par contre, j'me posais la question, rien à voir, mais les PPRE passerelle est-ce que y en a beaucoup du coup dans c't'établissement ?

P – Alors sur le niveau 6è, puisque c'est essentiellement pratiqué sur le niveau 6è, pas sur les autres niveaux. Euh... sur l'niveau 6è euh... j'dirais, j'dirais une vingtaine, à peu près.

B – Ah oui une vingtaine. D'accord. Oui c'est sur les cas les plus euh...

P – Oui.

B – Les plus fragiles...

P – Les plus délicats.

B – D'accord. Euh... comment... oui en termes d'actions et d'appareils même dans votre action au quotidien, est-ce que vous avez d'autres choses à ajouter à c'niveau-là ou...?

P – Sur mon suivi d'élèves de 6è en particulier ?

B – Oui par exemple.

P – Alors bah... (la sonnerie, assez moderne, retentit) Ah oui, ça c'est la sonnerie (rires partagés).

B – Oui celle de Marie de France aussi est pas mal, elle est plus, fin c'est plus posé qu'des sonneries qu'j'avais, fin des « dring » (rire de sa part)...Y avait Harry Potter l'aut' fois, quand j'étais allée, fin j'crois qu'c'était la fin d'année scolaire c'est pour ça (rires).

P – Alors euh... j'essaye d'assister en particulier aux heures de vie d'classe, de 6è. Euh... j'essaye d'assister plusieurs fois dans l'année, d'intervenir notamment sur toutes les problématiques de harcèlement (tousse). Et puis euh... sinon sur des thèmes euh globalement qui tournent autour de la violence en fait, de la prévention d'la violence en fait. Pour les aider à distinguer c'qu'est un jeu d'une vraie violence et leur expliquer pourquoi jouer à la bagarre euh, ça peut être dangereux quoi (moi : « hmm »). Voilà donc, moi j'adore échanger avec les élèves en grand groupe, parce que, quand on est CPE c'est pas quelque chose qu'on a l'occasion de beaucoup faire (moi : « hmm »). Euh en tout cas au quotidien c'est pas c'qu'on fait. Donc euh j'trouve ça toujours très intéressant, et les élèves de 6è euh sont plutôt spontanés dans leur prise de parole en heure de vie d'classe et j'trouve que c'est important qu'on préserve ça (moi : « hmm ») ou qu'on l'entretienne en tout cas. Donc euh voilà sur les classes de 6è euh, j'essaye d'intervenir euh le plus que je peux, en heure de vie d'classe.

B – D'accord. Mais du coup quand on parle de harcèlement, est-ce que c'est sur d'la prévention ou c'est quand on a déjà détecté des situations ?...

P – Non, après, soit... euh les deux mon capitaine (sourire) ! Malheureusement on est encore trop souvent sur des interventions une fois qu'on a détecté. Mais de plus en plus les enseignants ont bien mesuré la gravité de ce phénomène et dans notre établissement nos élèves, nos profs principaux de 6è en particulier sont sensibilisés à cette question (moi : « d'accord »), et l'abordent euh, j'vais pas dire quasi systématiquement mais euh, j'ai envie plutôt de l'dire systématiquement avec leurs élèves.

B – C'est vrai que j'ai entendu, que vous m'avez dit que les PP de 6è changent très peu (elle : « oui ! »), parce que c'est p't'être une équipe que vous avez repéré comme fin, très aidante ...

P – (m'interrompant) Comme très aidante et puis comme très accompagnante et très accueillante aussi euh, avec aussi un versant un p'tit peu maternant pour nos élèves de 6è qui ont aussi encore besoin d'ça (moi : « oui »). Donc euh, voilà. On fait attention à ça.

B – D'accord. Euh... sinon est-ce qu'y a d'aut' choses euh dans l'suivi ?

P – Euh dans ma pratique au quotidien donc après nous on a fait l'choix aussi de définir des AED référents pour nos élèves de 6è.

B – Ah oui. Que pour les élèves de 6è du coup ?

P – Que pour les 6è ouais.

B – D'accord. En quoi ça consiste ?

P – Alors en quoi ça consiste ? Ca consiste, déjà sur les deux journées d'accueil pour nos élèves de 6è, parce que y a la 1ère journée d'entrée qui est réservée aux élèves de 6è, et la 2è journée où on accueille les autres niveaux, reste une journée d'accueil pour nos élèves de 6è (moi : « d'accord »). Donc sur toute la 1ère journée, l'assistant d'éducation reste avec sa classe de 6è, avec le prof principal.

B – D'accord.

P – Donc pour faire vraiment connaissance avec les élèves de la classe. Autour de jeux, de connaissance interpersonnelle, de jeux d'cohésion (moi : « ouais ») ou des choses comme ça. Voilà. Et puis, euh après, l'idée c'est que, l'élève ait un adulte que l'on peut qualifier de proche, euh... qu'il peut rencontrer au quotidien. Euh, sur les temps interclasses, et sur les temps de classe, euh un adulte qu'il aura repéré et identifié comme euh adulte de confiance quoi.

B – D'accord.

P – C'est ça l'idée. En plus, dans notre établissement, les élèves euh tutoient les Assistants d'éducation, c'est qui peut aussi faciliter une proximité et une relation de confiance euh plus rapide quoi.

B – Ouais, j'ai rarement vu l'inverse.

P – Le vouvoiement ?

B – Ouais.

P – Oui oui oui, j'ai d'jà vu moi.

B – Ah oui ?

P – Ouais, dans d'autres établissements, pas où j'travaillais mais j'ai d'jà vu ça.

B – D'accord. Oui et c'était pas lié au contexte social de l'établissement ?

P – Non, non, non, j'crois pas, c'était des choix d'établissement.

B – D'accord.

P – Donc voilà. Et puis je demande aussi aux Assistants d'éducation, dans la mesure du possible, parce que c'est sur du temps personnel même si j'leur rends les heures qu'ils donnent, d'assister aux conseils de classe aussi (moi : « hmm »). Parce que ils ont une vision des élèves qui n'est pas celle des enseignants. Et moi, je n'peux pas être à tous les conseils de classe. Donc euh, voilà, pour que la vie scolaire aussi soit représentée aux conseils de classe, en particulier les conseils de classe de 6è.

B – Mais quand vous êtes pas là seulement ? Par contre quand vous êtes là...

P – (m'interrompant) Non, nan, nan. Ca peut arriver aussi qu'on y soit à deux.

B – D'accord.

P – Oui parce qu'ils ont aussi des choses à dire, auxquelles moi j'vais pas penser euh ou euh... (moi : « hmm ») Normalement toutes les informations dont ils disposent euh, j'dois les avoir hein ! Mais euh (rire), sait-on jamais.

B – Oui, parce que c'est vrai qu'ils sont plus sur le terrain ...

P – Oui, ils sont encore plus proches.

B – D'accord. Euh oui y a pas d'aut' choses... ? Fin c'est d'jà beaucoup.

P – Euh, globalement, j'crois qu'on a fait le tour, pour tout c'qu'on fait pour nos élèves de 6è.

B – Ouais, d'accord. Euh, comment vous définiriez assez brièvement votre métier au quotidien ? Euh, fin des adjectifs, des missions qu'vous investissez plus particulièrement, parce que voilà, c'est des besoins, et puis c'est aussi votre identité professionnelle...

P – Oui. Alors euh j'aurais envie d'vous dire euh, tout c'que j'n'ai pas envie d'être et qu'je suis. Beaucoup. Trop à mon goût. Donc euh je suis très souvent pompier. Et dès la première année où j'suis arrivée ici euh... j'ai crié au s'cours.

B – D'accord (petit rire).

P – En disant qu' j'n'avais pas choisi mon travail pour être pompier euh ni signer des rapports d'incidents. Euh, ça fait cinq ans maintenant. Et euh... j'fais encore beaucoup ça (petit rire).

B – La division du travail éducatif.

P – Oui. Trop importante encore.

B – Oui.

P – Euh... les choses évoluent petit à p'tit. Ca prend du temps. Parce que y a des habitudes qui sont, qui sont, pas propres à notre établissement hein.

B – Oui.

P – Qui sont, dans les têtes, en fait (petit rire). Avec une scission forte quand même, entre l'enseignement et l'éducation.

B – Hmm.

P – Euh c'est un des revers de l'existence de notre métier hein, c'est que, un des effets pervers en fait. Le CPE existe donc je fais appel à lui pour régler toutes les questions éducatives. Or, l'éducation est bien une mission euh...

B – Partagée.

P – Partagée. Par l'ensemble des adultes de l'établissement. Euh que ce soit de l'agent d'service, au chef d'établissement, en passant par le cuisinier, le CPE, le prof, l'Assistant d'éducation, l'agent d'accueil, fin.. voilà euh. Parce qu'on reste des adultes avant tout.

B – Hmm.

P – Mais voilà donc ça c'est vraiment euh, quelque chose qui n'me plaît pas dans mon travail. Et pour lequel je milite au quotidien, pour ne pas faire à la place de mais pour faire avec. Parce que comme j'dis souvent, dans CPE y a le C, et conseiller c'est pas faire à la place de. Conseiller c'est aider et aider c'est euh juste euh, faire la lumière sur des outils qu'on a à notre disposition pour agir. Donc ça veut dire que moi euh... on part du principe que j'ai une formation dans l'domaine de l'éducation. Des connaissances en termes de psychologie d'l'adolescent, psychologie sociale, sociologie d'l'éducation, histoire de l'éducation. Et que tous ces outils là, j'vais pouvoir euh les expliciter, et les exposer à mes collègues enseignants euh, qui s'ront moins spécialisés dans c'domaine-là. Pour les accompagner dans cette réflexion euh... éducative et dans leur relation éducative avec leurs élèves quoi. Voilà. Donc euh, maintenant, j'ai bien conscience que c'est difficile en fait euh pour certains enseignants de mener cette mission là parce qu'ils n'y sont pas habitués, parce qu'ils ne se sentent pas outillés pour ça. Et euh... qu'ils n'ont pas euh, forcément le temps institutionnel pour faire ça, parce que dans leurs missions, dans leur emploi-du-temps, sont inscrites leurs heures d'enseignement et n'sont pas inscrites euh leurs heures de suivi d'élèves. Sauf quand on est prof principal. Donc euh souvent, c'qui m'est répondu c'est : « bah oui j'veux bien mais quand est-ce que j'fais ça ? » (moi : « hmm ») Donc euh voilà, donc bah tout l'travail est de dire bah : « c'est du temps qu'tu vas investir à un moment donné qu'tu vas gagner après quoi ». Voilà. Mais ça j'trouve que c'est un des aspects les plus difficiles de notre métier. Vraiment. C'était quoi vot' question d'départ ? (rire)

B – Oui, euh, comment vous définiriez assez brièvement vot' métier au quotidien.

P – Ouais donc c'est vrai qu'la mission de conseil. Et puis, et puis, moi, pour moi, le CPE c'est vraiment... Il est là pour mettre du lien en fait. Du lien pour faciliter les relations, les relations adultes-élèves, les relations euh familles-école, les relations élèves-élèves. Euh, parce que c'est vrai que nous CPE, on a quand même, on voit beaucoup les parents, on appelle beaucoup les parents euh... et puis, puis on suit beaucoup nos élèves sur les quatre ans ou sur les trois ans quand on est en lycée. Et c'est vrai que, bah quand on appelle un parent et qu'on dit que : « oui bah machin » et que avant même que vous vous présentiez il vous dit : « oui Mme P vous avez essayé d'm'appeler », euh c'est génial quoi, parce que l'parent a r'connu vot' numéro d'téléphone dans son portable et que vous êtes dans son répertoire, et là bah c'est gagné, y a une vraie relation d confiance euh, fin c'est top quoi (moi : « hmm »). Ca c'est voilà, pour moi on est vraiment là pour travailler sur le lien et sur du coup la coéducation. Euh, et puis, et puis qu'est-ce que j'voulais dire aussi ? Je sais plus, j'ai perdu l'fil de ma réflexion. Donc le conseil, le lien. Euh, ah ! J'l'avais puis c'est parti. Je n'sais plus, ça r'viendra (sourire).

B – Euh, avec les élèves ou avec les adultes ?

P – Euh, avec les adultes bah on est quand même conseiller du chef d'établissement hein, le chef d'établissement attend de nous qu'on ait une connaissance globale de nos élèves, et une bonne connaissance de nos élèves. Euh mais, c'était pas ça, c'était pas ça... Je sais plus (rire).

B – D'accord bon bah ça r'viendra, peut-être oui des adjectifs peut-être ?

P – Oui des adjectifs voilà, ça y est ! Merci (sur un ton satisfait). Euh, pour moi on fait aussi un travail qui n'est pas toujours très visible (moi : « hmm »). Qui est souvent de l'ordre de l'invisible parce que on fait un travail de fourmi en fait. Comme j'dis souvent : « on sème des petites graines et on n'sait pas quand elles germeront et elles ne germeront peut-être pas sous nos yeux, mais euh pour autant il ne faut jamais cesser de semer » (rire). Euh, parce que même quand on a l'impression qu'on, qu'on... qu'on dit quelque chose à un élève et qu'ça rentre par une oreille et qu'ça r'ssort de l'autre, moi j'y crois pas du tout à ça. Y a des moments où il va pas facilement être dans une posture d'écoute. Mais, j'me dis qu'il entend quand même quelque part, puis... éduquer c'est répéter, on l'sait (moi : « oui »). Donc euh voilà, on fait du travail de p'tites fourmis, au quotidien, invisible. Du coup, c'qui n'rend pas toujours très compréhensible, notre métier. Par les enseignants en particulier. Euh... mais euh... mais j'crois qu'c'est quand même du travail qui compte, et qui a du sens quoi, fin en tout cas j'ai envie d'y croire (rire).

B – Oui (sourire). Fin c'est vrai que c'est étonnant de s'dire que c'est l'seul pays avec je crois c'est l'Maroc ou l'Algérie où y a des CPE (elle : « hmm »). Donc certes dans d'autres pays y a moins de scissions du travail éducatif, mais en attendant y a tout l'apport aussi, fin les connaissances vous parliez d'psychologie, sauf en Finlande où ils font cinq ans du coup pour être profs (elle : « oui, oui ») et là j'pense qu'ils ont un bagage suffisant hein.

P – J'dirais même différent en tout cas.

B – On apprend aussi beaucoup sur l'terrain.

P – Bien sûr. Bien sûr.

B – En deux ans, c'est compliqué...

P – On continue à apprendre en agissant hein (moi : « hmm »). Ca c'est certain hein.

B – D'accord. Et oui bah du coup vot' métier par rapport à la transition en particulier, j'pense que j'ai bien ... cerné. C'était quand même assez complet. Euh, est-ce que vous pouvez m'parler d'la, je sais pas si vous avez encore du temps ?

P – On peut prendre encore quelques minutes, ouais.

B – D'accord.

P – Quelle heure vous avez là ?

B – Euh là il est 9h euh 39.

P – D'accord ok, on peut prendre dix minutes encore, si ça vous va.

B – D'accord. Euh est-ce que... ouais, comment vous m'parleriez d'la transition école-collège personnellement ? Votre, comment vous avez vécu la transition école-collège, est-ce que c'était... ?

P – Moi ? En tant qu'élève ?

B – Oui.

P – Euh... (petite réflexion) Alors si ça vous intéresse, j'peux vous en parler en tant qu'élève mais j'peux vous en parler aussi, en tant que, en tant que parent (moi : « hmm »). Euh... voilà si ça vous intéresse.

B – Ouais.

P – Euh moi... J'me souviens qu'j'avais peur (petit rire). J'étais pas terrorisée, mais j'avais une forme d'appréhension. Euh... parce que euh... on nous en parle aussi comme ça je trouve (petit rire).

B – Oui.

P – Euh... en nous disant que c'est un grand changement, que on va dev'nir grand, que... Mais on nous dit aussi qu'on va être les plus petits (moi : « hmm »). Et ... (réflexion) et j'me souviens que... j'me souviens très bien d'mon enseignant d'CM2 que j'adorais. Euh, qui était quelqu'un d'formidable, et qui a essayé d'agir sur ma confiance en moi. En tant qu'élève. Euh, j'n'ai jamais

retrouvé... un enseignant comme ça. Parce qu'il m'poussait dans mes retranchements, il m'déstabilisait, il pouvait me perturber, mais dans l'bon sens quoi (moi : « hmm »).

B – Il avait un sens psychologique assez...

P – Oui. Ouais vraiment. Et cette relation là, que j'avais avec mon enseignant en primaire, j'ai jamais retrouvé, ni même quelque chose d'approchant. Avec mes enseignants, au collège ou au lycée. Donc euh voilà j'avais quand même cette euh...

B – Nostalgie ?

P – J'avais cette nostalgie, et puis j'avais cette appréhension oui à la rentrée. Ca n'a pas duré. J'étais dans une cité scolaire, en région parisienne, euh donc euh des lieux très grands, très imposants. Mais euh, l'espace collège était quand même euh assez petit. Et par contre, j'me souviens des surveillants, et d'une surveillante en particulier. J'me souviens aussi très bien d'mon CPE. Euh, j'étais pourtant pas une élève qui posait des problèmes de discipline. Mais j'me souviens d'un CPE qui était euh... très ferme, mais aussi très souriant.

B – D'accord.

P – Et euh, c'est quelqu'un qui m'impressionnait mais euh, que j'étais capable d'aller voir. Voilà, euh, j'me souviens aussi que j'ai été, fin je sais plus si j'ai été déléguée d'classe en 6è mais euh... c'est possible, en tout cas pas étant plus grande. Donc j'me dis que si j'étais déléguée c'est quand même que j'me sentais plutôt bien (moi : « ouais »). Donc euh, j'garde un souvenir quand même plutôt positif (moi : « oui »). De cette transition. Voilà.

B – D'accord. Pour finir pas trop tard, comment le, fin la chef d'établissement, se positionne sur la transition école-collège euh ici ?

P – Alors la chef d'établissement arrive.

B – D'accord.

P – Donc c'est compliqué d'y répondre à cette question. Mais Mme R est très attentive euh... au sentiment d'appartenance de nos élèves à leur établissement, au bien-être de nos élèves et en particulier à leur sentiment de sécurité.

B – Elle était CPE avant ou ... ?

P – Elle était CPE avant. Euh, ça fait 12 ans qu'elle est chef d'établissement et elle a déjà procédé à plusieurs enquêtes euh climat scolaire dans ses établissements précédents, donc euh (rire)...

B – D'accord. Bah j'l'avais vue en oral blanc et c'est vrai que c'était intéressant, enfin j'pense qu'elle avait fait des REP avant, et c'était sur ce sujet...

P – Elle a jamais travaillé en REP.

B – Ah d'accord j'étais persuadée.

P – Pas en tant qu'chef d'établissement, peut-être en tant qu'CPE, je sais pas.

B – Oui, qui amènerait aussi ce côté prise en compte du bien-être des élèves. D'accord. Et le chef d'établissement avant, parce que les actions dont vous m'avez parlé existent euh depuis un p'tit moment, il était du coup ... ?

P – (m'interrompant) Euh elles existent depuis plusieurs années et ne tiennent pas au chef d'établissement, elles tiennent à la motivation des enseignants, peut-être au chef d'établissement précédent, qui était prof des écoles euh dans sa formation et du coup peut-être plus attentif à cette question d'liaison CM2-6è je pense.

B – Oui il a p't'être donné une impulsion (elle : « je pense ») qu'il a délégué aux professeurs...

P – Oui, je pense.

B – D'accord. Est-ce que oui vous trouvez que cet enjeu est suffisamment travaillé au sein d'l'établissement ?

P – Euh je pense que globalement, il est plutôt bien travaillé dans cet établissement, et on n'a pas attendu la mise en place du Conseil école-collège pour travailler cette question-là.

B – Oui.

P – Euh parce que on était sur une ZEP et maintenant sur une REP, donc euh la question du réseau, est quand même très présente dans les pratiques, ici, de l'établissement. Voilà, c'est pas comme si,

c'est pas comme dans un autre établissement où euh, qui est davantage isolé et qui n'a pas besoin finalement, euh... qui a moins besoin.

B – D'accord.

P – Parce qu'on a tous besoin. Ça répond forcément à un besoin.

B – Oui, parce que même les très bons élèves, moi j'en vois au collège, ils sont, bah c'est p't'être même ceux qui sont les plus angoissés de la transition, l'évaluation qui change (elle : « bien sûr »), c'est, c'est compliqué. Euh, hmm, oui comment vous définiriez votre relation au chef d'établissement, alors celui d'avant ? Et puis p't'être avec Mme R euh...

P – Une relation euh, de confiance.

B – Confiance.

P – Euh, un devoir de loyauté, qui n'm'a jamais pesé. Euh...

B – De principe ou qui a été explicitement rappelé ?

P – Euh toujours très implicite mais euh... qui pour moi... est indispensable. Qui est quelques fois mal compris euh, mal compris du côté des professeurs. Euh... loyauté n'signifie pas qu'il n'y a pas d'place pour le désaccord (moi : « hmm »). Euh... et pour les échanges. Euh... ça signifie qu'y a discussions. Qu'y a écoute, mutuelle. Et que... et pour moi un bon chef d'établissement ne doit jamais nier non plus l'avis de son équipe. Que ce soit son adjoint, le gestionnaire ou l' Directeur de Segpa quand y en a un. Euh ou euh l'chef de travaux pour les lycées. Parce qu'un chef d'établissement tout seul ne peut pas faire avancer son établissement (moi : « hmm »). Mais euh... c'qui est sûr c'est que... un CPE mal considéré par son chef d'établissement a du mal à travailler. Euh, ça complique sa pratique (moi : « hmm »). Et euh, voilà. J'n'ai jamais rencontré ça dans toute ma carrière, ça fait 12 ans qu'j'suis CPE.

B – Et combien d'établissements du coup vous avez fait ?

P – J'ai fait euh... un, deux, trois. Euh... c'est mon cinquième établissement !

B – D'accord.

P – Et euh, le plus compliqué, a été de travailler avec un chef d'établissement euh, qui se désengageait totalement, de toutes les questions de vie scolaire et de toutes les questions éducatives.

B – Il était professeur avant ?

P – Euh, oui mais aussi impliqué dans la formation des CPE.

B – D'accord.

P – donc euh... voilà. Et ça, ça été très très difficile à gérer, très lourd. Et ça a contribué à euh... une grande fatigue professionnelle et personnelle. Et aussi à un sentiment, bah euh, d'épuisement, et du coup d'inutilité et d'inefficacité.

B – Hmm. Un sentiment de manque de valorisation aussi quoi (elle : « oui, oui ») dans cette mise de côté. Parce que du coup il laissait d'côté le service vie scolaire mais aussi le, la dimension bien-être, climat scolaire de l'établissement ou c'était ... ?

P – Oui.

B – C'était ça ?

P – Oui, oui.

B – D'accord, j'étais pas sûre d'avoir compris. Non parce que des fois y a le côté gestion d'vie scolaire, euh recrutement des AED par exemple ou...

P – Non, non, non, non.

B – Euh... et du coup l'autonomie, vous avez l'impression qu'on vous laisse de l'autonomie ou euh ... ?

P – Ah oui totalement.

B – D'accord.

P – Mais ça c'est totalement lié à la relation d confiance aussi (moi : « oui, ouais ») hein j'veux dire. J'me sens pas toute seule. Mais j'me sens euh... pleinement chef de service. Euh, pleinement maître de mon domaine. Euh... tout en étant euh... soutenue, entendue, conseillée euh... Donc euh non, non c'est ... (moi : « d'accord ») J'ai un bon équilibre là (rire).

B – Oui. Puis est-ce que vous vous sentez plus proche de la Direction que de la communauté enseignante ou vous restez loin de cette scission qui existe euh de tout temps... ?

P – Alors jusqu'à présent euh j'me suis sentie toujours assez loin d'cette scission, et dans cet établissement, la scission j'la trouve très forte (moi : « ah oui »). Elle commence vraiment à me peser (moi : « d'accord »). Et euh... et j'ai du mal à, à travailler là d'ssus, et à agir là d'ssus. Euh, parce que je n'arrive jamais à aller en salle des profs. C'est très frustrant pour moi. Et j'pense que ça, ça... (moi : « par manque de temps en fait? ») Ca n'fait qu'accentuer... Oui (à ma question) Ca n'fait qu'accentuer cette scission et euh le sentiment que, je suis personnel de Direction. Alors que je ne l'suis pas. Euh...

B – Est-ce qu'il y a des réunions d'Direction ou ? Parce que ça m'fait penser à mon expérience, on parle de réunion d'encadrement pour pas qu'y ait confusion.

P – (m'interrompant) Non on parle de réunion d'Direction mais bon...

B – Après ça reste des mots.

P – Oui, ça reste des mots. J'pense que ça s'joue plutôt dans l'action que...

B – oui, que sur les termes. Et le midi par exemple, est-ce que déjeuner avec les professeurs, c'est compliqué ?

P – (m'interrompant) Alors j'déjeune jamais avec les profs parce qu'ils parlent que travail.

B – D'accord. Ah oui c'est un choix plus que...

P – Ouais, c'est un choix ouais. Donc moi j'déjeune avec les élèves (rire) et avec les Assistants d'éducation. Et des fois y a des profs qui viennent manger avec moi. Et, mais ils savent que ils doivent pas m'parler travail (moi : « d'accord »). Parce que sinon j'ai euh, même pas vingt minutes de pause (moi : « hmm »). Donc euh, voilà. Dans mes précédents établissements, je mangeais toujours avec les enseignants. Toujours.

B – Parce qu'on parlait d'aut' choses que du travail ?

P – On parlait d'aut' chose que du travail, parce que la pression n'était pas forte comme ici. Et euh...

B – Donc si on parlait du travail c'était pas grave (elle : «oui ») puisque y avait des temps de pause...

B – D'accord (rires partagés), c'est vrai que j'ressens un peu la même chose. Ou alors parler d'travail mais en même temps chercher des... (elle : « qu'on soit pas que dans la plainte »), un peu discussions d'comptoir aussi sur certains élèves...

P – (riant) C'est ça. Et puis ça m'dérange aussi qu'on expose certaines situations d'élèves devant d'aut' collègues alors qu'ça n'les r'garde pas.

B – Oui, d'accord. Alors que y a un vrai travail de vot' part pour justement sélectionner les infos qu'on donne aux PP...

P – Ben c'est c'qu'on doit faire en tout cas, on a un devoir de discrétion quand même. On n'est pas obligés d'tout savoir tout, que tous sachent tout sur tout sur tous les élèves. Voilà, parce que sinon on reçoit un élève dans sa classe : « ah bah oui toi j'te connais j'ai déjà entendu parler d'toi à la cantine ! » (rire)

B – Ah bah oui, oui oui, c'est pas faisable (elle rit). Bon bah comment les enseignants s'positionnent sur la transition école-collège j'pense qu'on a vu...

P – Oui. Ils sont complètement convaincus.

B – Euh y en a pas certains qui s'mettent de côté par rapport à ça euh ?

P – Pas du tout ils sont tous convaincus que ils ont un intérêt à travailler là-d'ssus. Et euh, et qu'ça leur fait gagner du temps en fait, pour mieux comprendre les élèves et mieux les accompagner.

B – Ils sont tous engagés sur le projet euh...

P – Oh oui c'est génial.

B – Et euh j'allais vous demander comment définiriez-vous votre relation avec les enseignants, mis à part...

P – (m'interrompant) Plutôt bonnes, oui oui. J'crois qu'y a une vraie relation d confiance aussi euh... alors bon euh. C'que j'ressens toujours, au bout d'douze ans d'expérience, euh... c'est que... nos

interventions en tant qu'CPE peuvent être mal comprises et mal perçues par certains enseignants, qui malheureusement, euh, restent encore convaincus qu'à partir du moment où on va entendre un élève, on va remettre en question l'avis, l'opinion, ou euh la perception de l'enseignant, et qu'on va forcément donner raison à l'élève. Donc euh voilà...

B – Les entretiens conjoints avec les professeurs sont compliqués euh ... ?

P – Sont pas compliqués mais sont encore, beaucoup, beaucoup trop rares. Euh... d'ailleurs, j'm'étais dit que cette année, j'allais les compter. Euh, voilà, pour voir si j'allais réussir à faire augmenter ça (moi : « hmm »). Euh, ça, ça pourrait être un vrai objectif.

B – Oui c'est vous qui êtes vraiment à l'initiative de (elle : « oui »), vous impulsez ces entretiens, puisque même les professeurs principaux le font pas ... ?

P – Si, quelques-uns, si si si si.

B – D'accord.

P – Mais euh, donc là par exemple a été fait le choix, parce qu'on a une vraie réflexion au sein d'l'établissement aussi sur toutes les questions de gestion d conflits et d discipline en général.

B – D'accord.

P – c'est Mme R qui impulse ça. J'en suis très satisfaite (sourire). Et donc elle a rappelé à quel point euh faire un entretien suite à une exclusion de cours était extrêmement important, et elle a rappelé que c'était pas à moi d faire cet entretien-là. Et que cet entretien pouvait se faire avec moi. Mais euh, que j'n'avais pas à le faire seule. Et que la première personne qui devait le faire c'était l'enseignant. Donc euh voilà cette décision a été prise euh et actée le 28 novembre. Euh... depuis euh... je n croise pas, très sincèrement, que le nombre d entretiens ait augmenté.

B – Alors que les exclusions d cours n ont pas chuté pour autant ? Malgré cette injonction...

P – J'ai pas r gardé depuis l' 28 novembre (rire).

B – Oui. Bah en plus c'est récent. Donc euh, est-ce que vous aimez travailler plus spécifiquement avec certains professeurs et pourquoi ? Euh...

P – (rire) C'est une très bonne question ça. Alors euh... oui. Pourquoi ? Parce que ce sont des enseignants qui ont l'échange euh... plus facile avec les élèves.

B – D'accord.

P – Euh... globalement, et ça dans tous les établissements où j'suis passée, CPE et profs de sport s'entendent toujours (moi : « oui »), travaillent toujours de façon.. très efficace et très... voilà, on a des références bibliographiques hein, (moi : « oui ») dans l'concours qui sont similaires. Voilà. Avec les documentalistes aussi, y a du travail qui peut être très intéressant. Parce que aussi on fait partie du même corps d'Inspection (moi : « hmm »). Euh... Voilà. Il devrait être facile de travailler avec les enseignants d'histoire-géo. Parce que quand on r garde le programme d'EMC (moi : « hmm »), on a aussi des vrais domaines de travail commun. C'est pas toujours le cas mais, j pense que les choses vont évoluer. Dans ce sens-là, en tout cas euh, j'y crois. Maintenant, euh, les professeurs avec qui globalement je m'entends. Ou avec qui il est facile de travailler, c'est plutôt ça. Ça va être des enseignants qui vont être en demande de conseils, qui vont être capables de s'interroger sur leur propre pratique, qui vont être euh ouverts à la discussion avec les élèves, euh et qui n'ont pas non plus être dans l'jugement de mon propre travail, parce que ça c'est quelque chose aussi, que j'ai pu vivre et que je peux vivre encore, et qui euh... qui fait beaucoup d mal personnellement aussi hein (moi : « hmm »). Voilà donc faut savoir prendre de la distance par rapport à ça. Quand on est jeunes titulaires c'est compliqué (moi : « oui »). Euh parce qu'on peut ne pas être très sûrs de soi, des décisions qu'on prend, hein des, de la façon qu'on a d'aborder la situation et euh...

B – Et ils peuvent en profiter aussi.

P – Oui bah en tout cas, en tout cas c'qui peut être compliqué, c'est que on peut être face à un enseignant qui attend qu'on punisse à sa place. Le piège, c'est de l'faire, et du coup ça va forcément s'faire au détriment de l'enseignant, puisque le message qu'on envoie à l'élève c'est : « bah tu vois, Mr machin il peut pas l'faire lui-même, donc c'est moi qui le fait. Euh moi la méchante CPE, moi qui incarne l'autorité, moi qui euh voilà ». Et puis le piège aussi c'est que euh... on renforce l'idée,

l'image du CPE laxiste, qui ne répond pas aux attentes de l'enseignant, euh, qui lui imaginait qu'on allait poser une sanction très forte euh (moi : « hmm »), qui serait dissuasive euh, pour l'élève quoi.

B – Ils sont encore en demande du surgé euh...

P – Oui (sourire). C'est ça oui. Or, moi euh il m'est arrivé très rarement, d'aller voir un collègue en lui disant bah euh : « t'as pris telle décision d'punition pour tel élève, une retenue ou une exclusion d' cours », ça a pu m'arriver, oui ça a pu m'arriver d'aller voir un collègue en lui disant : « j'aimerais bien qu'on en discute ensemble euh... Comment tu t'sens ? » Fin voilà, proposer en fait mon aide et mes conseils, pour autant je n'suis jamais revenue sur une décision euh...

B – Prononcée par un prof.

P – Bah oui, évidemment. Alors que c'est quelque chose que certains enseignants s' permettent de faire. Voilà. De juger, très ouvertement (le ton monte) : « ah bon ? T'as pris qu'ça comme décision ? Et bah dis-donc ! C'est un peu léger hein ».

B – Alors que oui.

P – Alors que nous on s'interdit ça dans l'aut' sens.

B – Oui y a quand même une domination, fin si on peut parler d'une domination sociale ou une domination professionnelle...

P – Je sais pas, comment on peut appeler ça.

B – Hmm, d'accord. Bon alors après les p'tites questions du talon sociologique euh, quel est votre parcours professionnel, alors j'ai cru comprendre que...

P – (m'interrompant) Ouais donc ça fait douze ans que je suis CPE, euh j'ai passé l'concours en... (réflexion) 2005. Ouais c'est ça. Donc ça va faire treize ans bientôt.

B – D'accord. Et avant du coup vous avez fait une Licence ?

P – Avant j'étais, avant j'ai fait euh une Licence de sciences de l'éducation ouais c'est ça, et avant ça j'ai fait un DUT Carrières Sociales, dans l'animation socio-culturelle.

B – Donc c'était pas un projet défini par exemple au lycée ?

P – Ah non pas du tout.

B – Et puis du coup l'IUFM en deux ans ?

P – Euh en un an, en un an, pour préparer l'concours, bah oui, oui j'ai fait deux ans, après l'année de stage quoi.

B – Oui. Vous avez eu l'concours dès le premier coup.

P – Ouais, ouais, j'ai eu la chance de l'obtenir le premier coup ouais.

B – D'accord. Et au début vous vous dirigiez plutôt vers une carrière sociale ?

P – Oui, tout à fait ouais.

B – Et l'éducation vous a paru peut-être plus correspondre à...

P – Euh, l'éducation était quand même quelque chose de très présent, puisque euh... quand j'étais petite ou lycéenne, j'pensais beaucoup à l'enseignement. (moi : « hmm »). Euh... et puis après ouais, j'm'en suis assez rapidement éloignée finalement. Et euh, et l'animation socio-culturelle qui était euh, à la croisée de plusieurs domaines, m'a bien intéressée, et la formation du DUT a été une formation très éclairante et très épanouissante. J'ai découvert la socio, j'ai découvert la psycho... euh, ça m'a passionné et ça m'a conforté dans l'idée de... Fin non d'ailleurs, ma Licence, non j'ai passé mon DUT, après j'ai cherché du travail, euh... au bout d'un mois j'm' impatientais donc j'ai été euh « aide éducatrice », à l'époque, donc c'était des emplois jeunes (moi : « d'accord »). Donc j'ai été surveillante en fait, pendant trois ans, et j'ai fait que râler après mon CPE, j'trouvais qu'il f'sait pas bien son travail (sourire) donc j'me suis dit bah : « arrête de râler, et puis passe le concours ! » Voilà. Donc euh du coup j'avais pas d' Licence donc j'ai repassé une Licence.

B – Donc vous avez repris un an ?

P – J'ai repris pendant un an seulement, de sciences de l'éduc', mais des sciences de l'éduc' j'en f'sais en DUT en fait.

B – Ah oui d'accord, donc votre expérience professionnelle avant CPE c'était du coup un an d'aide éducateur ?

P – Non trois ans.

B – Trois ans ? D'accord. Et est-ce que peut-être vous pouvez m'parler de la profession, parce que c'est c'qu'on d'mande en sociologie, de vos parents et puis des frères et sœurs ?

P – Oui bien sûr. Alors euh, mon père euh... mon père chômeur de longue durée (petit rire).

B – D'accord.

P – Euh... J'l'ai jamais connu travaillant moi... Voilà après il est mort très jeune, moi j'avais vingt ans quand mon père est mort, et j'ai très peu vécu avec lui. Mes parents s'sont séparés j'avais deux ans. Euh après mon beau-père lui il était cadre euh... dans le négoc', matériau, bâtiment, quequ' chose comme ça, et ma mère euh... secrétaire, euh, après elle a passé des concours pour euh, pour rentrer dans la Fonction Publique, elle a été jusque catégorie B. Euh... et après donc elle est rentrée dans la Fonction Publique. Donc elle a commencé par la Fonction Publique territoriale, après la Fonction Publique d'Etat. Elle travaillait pour le Ministère de la Justice. Dans l'administration pénitentiaire.

B – D'accord.

P – Clairement oui, j'ai eu des modèles, en particulier l'modèle de ma mère, euh..., où euh... (réflexion) la réussite professionnelle était quelque chose de très important. L'épanouissement dans l'travail est quelque chose de très important, et on s'contente pas de c'qu'on a. Euh... on est ambitieux et euh, voilà l'dernier concours qu'elle a passé, elle avait cinquante ans.

B – D'accord.

P – Elle l'a réussi, elle a été obligée d'abandonner l'bénéfice de son concours pour des raisons financières, (moi : « hmm ») puisqu'elle perdait toute son ancienneté. Donc voilà, du côté d'ma mère j'ai un modèle de réussite professionnelle très clair (moi : « oui »). Puis la réussite à l'école était importante aussi à la maison. Voilà. Par contre des parents qu'ont pas fait des études supérieures euh, ils ont arrêté au lycée.

B – D'accord. C'qui n'empêchait pas à l'époque de réussir...

P – Oui ! Bien sûr. Ça suffisait (rire). Fin ma mère elle a fait un BEP, elle a fait un BEP secrétariat dactylo, dactylo quequ' chose là, à l'époque.

B – Ah oui ! (sourire) Les machines à écrire ...

P – Oui c'est ça oui. Ouais puis l'écriture dactylo, vous connaissez pas cette écriture ? (sourire) C'est les secrétaires qui maîtrisaient ça, ça existe plus maintenant, mais j'pense qu'elle maîtrise encore, c'est une écriture propre aux secrétaires, c'est pas d'la prise de notes, c'est beaucoup plus poussé qu'ça ! (ton enthousiaste) C'est des symboles en fait.

B – Ca a vite évolué hein ? (sourire)

P – Oui (rire).

B – D'accord. Et du coup des frères et sœurs vous en avez ?

P – J'ai une sœur. Une demi sœur ouais,

B – D'accord. Qui travaille dans, dans quoi ?

P – Qui a fait des études, elle a Bac+6, elle est osthéo-pathe.

B – D'accord, Bac+6 ? (ton étonné et impressionné)

P – Et elle a repris des études euh... après encore, deux ans, pour être monitrice éducatrice.

B – D'accord.

P – Pour euh associer le travail social à l'osthéo-pathie. C'est son projet (sourire).

B – D'accord, donc y a quand même une culture un peu du... alors euh pas forcément des parents mais dans, dans la fratrie euh, dans la fratrie, sororité (rires partagés) de l'éducation, du social, de l'accompagnement...

P – Oui, complètement ! Oui oui oui oui, bah mon père était passionné de Sciences Humaines, et d'sociologie et d'philosophie, donc euh il était chômeur mais il lisait énormément. Et il me soumettait des lectures aussi.

B – D'accord. Très jeune ou euh ?

P – Euh... pas très jeune mais quand j'étais au lycée (moi : « oui »). Et ma mère le dernier concours qu'elle a obtenu donc c'était Conseiller d'insertion et d'probation donc ce sont les travailleurs

sociaux qui accompagnent euh les détenus (moi : « d'accord ») dans leur sortie d'prison. Donc euh, oui (rire).

B – D'accord (sourire). Bon bah c'est intéressant en tout cas. Et puis, euh, si vous avez, j'ai su que vous avez un enfant...

P – (m'interrompant) J'ai trois enfants.

B – D'accord.

P – Donc euh mon plus grand est en 4^e maintenant il a treize ans...

B – Sa transition s'est bien passée ? (rire)

P – Euh, sa transition s'est pas bien passée. Non non sa transition s'est pas bien passée et euh... ça été un vrai choc la 6^e. Et euh... et en étant du côté parent, je m'suis rendue compte à quelle point la marche était haute (ton appuyé). Entre CM2 et 6^e. Et à quel point on demandait beaucoup, beaucoup, beaucoup (ton appuyé). A des enfants de dix ans et ½, onze ans... douze pour certains mains... euh, on en d'mande énormément, j'veux dire, c'est un tsunami ! La rentrée en 6^e...

B – Alors qu'ils ont tout à gérer à côté, dans l'sens aussi construction identitaire...

P – Construction identitaire, ils rentrent y a la puberté qui commence... euh, le changement dans l'espace, le changement dans le temps, changement euh, dans les déplacements. Quand il faut prendre le transport, et qu'ce soit le car ou un transport scolaire. Euh, rentrer plus tôt, rentrer plus tard. Euh, voilà, c'est... et puis on passe de un adulte à huit (ton appuyé). Euh, on quitte ses copains parce qu'ils partent dans d'autres établissements, euh notre classe est chamboulée, euh on s'retrouve avec des copains qu'on connaît pas euh... à tout point d'vue (moi : « ouais »). Puis on change de classe toutes les heures !

B – Il est pas au collège Marcelle Tinayre du coup ?

P – Non non.

B – par choix ?

P – Non non, j'vis pas sur St-Herblain.

B – Ah d'accord

P – C'est pas son établissement d'secteur.

B – D'accord. Donc le plus âgé est en 4^e...

P – Oui, après j'ai ma fille qui est en CM2 et ma plus jeune qui est en grande section.

B – D'accord. Bon j'ai pas, j'pense que vous avez la récré, donc j'vais y aller...

P – Oui. Elle était à 10h25 mais j'ai, j'ai du travail... (rire)

B – D'accord. J'allais vous d'mander cinq valeurs et motivations mais j'pense que j'ai quand même bien cerné...

P – Ah dites moi (ton intéressé).

B – ... Qui vous animent au quotidien dans votre travail et puis p't'être le parallèle avec votre vie personnelle, est-ce que y a un lien avec ces valeurs euh ... ?

P – Oui d'accord. Bon bah un des grands principes qui m'anime c'est la justice.

B – Hmm.

P – Voilà, euh, après c'est l'éducabilité, bon y a toujours Meirieu dans un p'tit coin d'ma tête.

B – Oui. Il était c'matin sur France Inter.

P – Oui. Ouais j'l'ai entendu (sourire) parler, il a été interrogé par Léa Salamé. Euh... fin « Le choix d'éduquer » c'est un des livres qui a bouleversé ma vision des choses. Euh... avec la sociologie et l'sociologue François Dubet aussi. Qui a aussi beaucoup changé ma vision d'la jeunesse. Euh... j'essaye euh, de n'jamais perdre la foi. Euh... de toujours y croire. Et puis ouais fin globalement, la justice, enfin c'est un principe auquel, ma mère était très attachée, mon père était très attaché aussi, qu'ils m'ont transmis, quand j'étais enfant j'y étais aussi très attachée et très sensible. Euh... d'ailleurs j'ai été déléguée d'classe pour défendre mes copains (rire). Voilà, euh après de là à vous en donner cinq euh... (moi : « oui c'est beaucoup ») euh j'trouve c'est très dur, c'est très dur.

B – On sort du concours donc c'est vrai qu'on a été briefés à ça mais dans la pratique... On n'est pas là (d'un air illuminé) : « quelles sont mes valeurs ? »

P – On les vit au quotidien. Mais c'est important d'se poser la question. De jamais les oublier. C'est très important euh.. après j'sais pas si c'est un principe fin, le princ', ou la valeur de confiance ?

B – Si c'est une valeur.

P – Euh ça pour moi c'est aussi très important, de construire la confiance, avec les élèves, avec mon équipe. Euh, j'essaye aussi d'travailler, dans la convivialité. Euh... Moi je tutoie les surveillants, les surveillants me tutoient. Et euh... j'trouve que ça crée une relation de proximité. Je n'tiens pas à ce qu'il y ait une relation hiérarchique prégnante entre les Assistants d'éducation et moi. Je leur dis que mon bureau est le leur aussi, que si ils ont besoin d'recevoir un élève dans un entretien sans moi, qu'ils n'ont pas à me demander l'autorisation pour le faire. Euh, évidemment que je reste chef de service (sourire) et que... je suis là pour veiller à c'qu'ils mènent à bien les missions que je leur confie. Mais euh... je tiens à ce qu'il y ait une vraie relation d confiance entre eux et moi. Confiance aussi avec les parents donc euh voilà l coup du téléphone comme je l'disais toute à l'heure. Euh, et puis évidemment confiance avec les enseignants, euh qu'ils ne se sentent jamais jugés par le discours que j'peux tenir (moi : « hmm »), qu'ils sachent qu'ils peuvent, bah, compter sur moi. On sait bien que dans l'bureau du CPE faut toujours qu'il y ait une boîte de mouchoirs (moi : « hmm »). Parce que y a les parents qui pleurent, y a les enfants qui pleurent, y a les profs qui pleurent, euh... Il peut aussi y avoir l'infirmière qui pleure, l'assistante sociale qui pleure, les surveillants qui pleurent... (rire)

B – Oui, oui.

P – Ou nous ! (sur un ton appuyé et rire) Nous aussi hein, nous aussi on pleure des fois !

B – Oui, puis là c'est bien c'est fermé (le bureau), moi j'ai, tout est ouvert, donc euh, quand, juste avant les vacances, j'ai eu un appel de la méd'cin scolaire qui n'était pas du tout contente de mon mail et qui m'a... incendié. Littéralement. Me disant : « mais vous commencez bien à l'Education Nationale ». J'me suis mise à pleurer et euh, et c'est horrible quand on est dans un bureau euh, tout ouvert quoi d'un côté.

P – Pas d'intimité.

B – Y a aucune intimité. Donc euh, les élèves voient les élèves qui sont avec moi dans mon bureau bien sûr, puisque c'est ouvert sur le hall, j'vois l'bureau des AED juste plus loin, la salle de perm' j'peux aussi l'entrapercevoir, donc c'est... c'est intéressant dans c'sens-là.

P – Des grandes affiches. Déclaration des Droits d' l'Homme et du Citoyen, Déclaration des Droits d' l'Enfant euh...

B – Y en a , y a tout un mur ! Mais alors les élèves n'ont pas l'droit d'rester dans le hall donc ils le voient pas c'mur, ils le voient juste en passant. Mais euh, heureusement d'un côté parce que si les élèves avaient l'droit d'rester dans l'hall... Alors ils sont malins, « coucou » aux élèves qui sont avec moi ou...

P – Ah oui c'est affreux ça.

B – Non c'est, l'architecture je sais pas comment elle est décidée mais j'ai l'impression que l'Ecole n'a pas eu son mot à dire...

P – (m'interrompant) Et vous en avez parlé avec la gestionnaire ?

B – Oh c'est vrai que, moi j'arrive en tant qu stagiaire, ils ont ouvert l'établissement en 2012...

P – (m'interrompant) Oui mais clairement c'est une vraie contrainte sur votre pratique ça.

B – Moi au début j'le voyais comme quelque chose de positif et puis en fait j'me suis rendue compte très vite que j'le... fin, c'est difficile, surtout quand on est stagiaires (elle : « bien sûr ») et qu'du coup on n'est pas trop à l'aise parce qu'on est moins rapide qu'un CPE alors j'suis vue d'tout l'monde, fin j'me sens pas...

P – Fin ça vous met pas en confiance.

B – Non. Ah ça c'est sûr. Non puis j'suis toute seule donc c'est vrai qu'moi, j'ai jamais été AED non plus donc ...

P – Vous avez l'droit d'en parler hein.

B – En parler à ... ?

P – Bah à votre gestionnaire, à vot' chef d'établissement euh...

B – Oui, j'pense que j'en parlerai.

P – Parce que c'est une vraie contrainte sur votre pratique (ton appuyé, impliqué), ça va forcément jouer sur votre pratique.

B – Et en même temps, Mr B mon collègue, qui a ouvert le collège, j'pense pas qu'ça l'gêne plus que ça, fin il m'en n'a pas parlé, donc faut aussi que, comme il est là l'lundi-mardi puis moi l'jeudi-vendredi (elle : « oui, si vous alternez ») Puis j'me sens pas d'en parler, de tout comme ça ou de, parce qu'ils pourraient voir ça comme une critique.

P – (m'interrompant) Vous vous sentez pas légitime.

B – Oui.

P – Dites ce que vous ressentez. Parlez de ce que vous ressentez. Il s'agit pas de mettre ça à distance, il s'agit au contraire de dire, euh : « je n'me sens pas à l'aise », v'voyez ? « Je n'me sens pas en confiance » (moi : « hmm »), « Je me sens observée, et je n'arrive pas à travailler sereinement dans ces conditions-là », euh... « comment tu t'sens toi ? Comment tu t'sens toi dans c'bureau, est-ce que c'est quelque chose qui te dérange ? » Si il vous dit non, dans ces cas-là vous pouvez très bien lui dire bah : « comment on pourrait s'y prendre, pour que toi, ça n'te dérange pas euh, que j'modifie un p'tit peu l'aménagement, et que moi je sois un p'tit peu plus à l'aise ? » Voilà.

B – Ouais. Moi, j'pense que l'idée du rideau s'rait pas mal.

P – Un store, bah oui ! Des p'tites persiennes là.

B – C'est ça. Parce que...

P – Bah oui, oui, c'est une solution ça. Puis ça n'aura pas un coût important pour l'établissement hein ?

B – Oui j'pense pas mais est-ce que c'était un choix aussi du chef d'établissement ? Là j'peux pas savoir, parce que comme c'est lui qui a ouvert l'établissement, est-ce qu'il a donné aussi son avis aux architectes qui ont fait le collège euh... je sais pas. Donc ça pourrait être mal vu, et ça...

P – Fin ça pose quand même très sérieusement la question d'la confidentialité d'l'entretien. Et surtout, personne n'a besoin d'savoir qui est dans vot' bureau.

B – Après, ils peuvent me répondre qu'y a une salle d'accueil des parents, qui est à côté d'la Direction mais y a pas d'ordinateur, moi j'peux pas r'garder...

P – (m'interrompant) C'est pas vot' bureau et vous n'avez pas à, vous êtes quand même CPE, vous n'avez pas à être nomade (ton impliqué) non plus, vous avez un lieu d'travail. Pourquoi vous devriez en changer puis alors ça veut dire : « ah bah pour c't'entretien-là, j'm'excuse mais on va s'déplacer », donc ça donne aussi un aut' caractère à l'entretien.

B – Oui, en plus il est bien not' bureau, y a une table ronde.

P – En plus.

B – Mais moi j'avais vu qu'l'architecture scolaire n'est pas encore faite en coordination avec l'Ecole.

P – Et imaginée par rapport aux pratiques.

B – Oui. Par exemple les toilettes, les toilettes des garçons qui sont donc en face de la porte, qui sont bon en plus en général si y en a, euh, elles sont un p'tit peu cachées de fait que les AED filles qui viennent soient pas là (elle : « oui bien sûr »), directement sur les élèves. Alors les élèves qui s'font traiter d'tous les noms quand ils sont juste à côté...

P – Ils s'regardent.

B – Ah oui puis ils s'font insulter. C'est c'est, des choses qui posent questions. J'ai dit : « mais pourquoi on les enlève pas au pire » ? Comme ça les garçons vont aux toilettes comme les filles, c'est intime et voilà (elle : « oui, oui »). Mais j'pense c'est la question d'l'intimité, qui est pas du tout réfléchi.

P – Pas du tout pensée non.

B – Par contre c'est grand, y a c'qu'il faut, et puis c'est E3D⁵⁶. C'est pas toujours très réfléchi.

P – Ils n'ont pas pensé à tout (petit rire).

56 Label à l'Education Nationale signifiant : Etablissement en Démarche de Développement Durable.

B – Mais bon, après je suis contente d'être en collège, j'avais voulu être en collège et puis j'ai réussi à l'avoir.

P – Ouais, ouais, ouais. Et votre statut de stagiaire, vous l'avez comment ?

B – Ben pas très bien, fin comme tout le monde mais, bon j'avais vu qu'il y a des collègues, y en a une, elle est en Vendée, à Challans, en lycée, elle est euh... j'ai cru qu'on peut parler de harcèlement hein, avec l'autre CPE. Ah il est vraiment, fin, tout le monde, fin y en a qui le connaissent hein sur Nantes, il est là depuis vingt ans, mais elle est pas bien (elle : « comment ça s'est fait qu'ils mettent des stagiaires ? »), elle est pas bien... Elle comprend pas, elle devait voir la formatrice Espe pour comprendre parce que elle, elle pourrait y laisser sa santé fin elle en peut plus, fin lui il vient faire des heures sup' parce qu'il veut pas laisser la main, à elle stagiaire. Donc elle, elle est là, elle sait pas trop ce qu'elle fait.

P – Et son chef d'établissement ?

B – Non y a pas d'appui, puis bon ils se connaissent très bien tous les deux puis en général euh...

P – Qu'elle dépose plainte. On a le droit hein. Moi j'ai déposé plainte contre une collègue CPE.

B – Ah oui ?

P – Ouais.

B – Fin j'ai l'impression qu'elle sait pas trop comment faire, puis on se sent pas légitimes.

P – Bah t'as vu les questions de harcèlement sont très compliquées. Et, on pense toujours que c'est d'abord faute et que le problème vient de nous et pas de l'autre.

B – C'est même pas ça, mais bon, on fait avec quoi.

P – Si elle s'en rend compte, c'est déjà beaucoup.

B – Oui. Elle était déjà victime de harcèlement avant, en tant qu'enseignante spécialisée donc...

P – Ah oui.

B – Et heureusement et malheureusement ça retombe sur elle, car elle a quand même la carrure.

P – Oui c'est ça, elle est armée.

B – Elle a 30-35 ans...

P – Et elle se sent entendue par les formateurs de l'ESPE ?

B – Bah là elle allait en parler, parce que dès le début d'année, rencontre avec l'Inspection de pré-rentrée, et l'Inspectrice qui dit : « ah vous êtes là. Ah faut qu'il vous parle ». alors ça mettait en confiance déjà.

P – Ça veut dire que c'est quelqu'un qui est connu par l'Inspection ?

B – Oui !

P – Et on l'a laissé en place ?!

B – Et on le laisse en place et deuxièmement on met des stagiaires qui sortent du concours, qui ont envie de faire des choses, et qui sont beaucoup plus fragiles aussi...

P – Bah forcément oui, vulnérables.

B – Donc c'est compliqué...

P – Bon, incompréhensible (sur un ton agacé).

B – Ah oui.

P – La lâcheté de notre institution. Vous découvrirez ça (rires partagés).

B – Bah merci beaucoup en tout cas.