



HAL
open science

Les lycéens et leur rapport à l'école : quel est l'impact des interactions ? Étude des relations qu'entretiennent les lycéens à leur entourage et de leurs effets sur l'implication scolaire

Mélanie Vrignaud

► To cite this version:

Mélanie Vrignaud. Les lycéens et leur rapport à l'école : quel est l'impact des interactions ? Étude des relations qu'entretiennent les lycéens à leur entourage et de leurs effets sur l'implication scolaire. Education. 2021. dumas-03426494

HAL Id: dumas-03426494

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03426494>

Submitted on 12 Nov 2021

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré Mémoire

Parcours: Sciences économiques et sociales

Les lycéens et leur rapport à l'école : quel est l'impact des interactions ?

Étude des relations qu'entretiennent les lycéens à leur entourage et de leurs effets sur l'implication scolaire

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Mélanie Vrignaud
le 17 mai 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :
Marie David, directrice de mémoire
Decultot Anne, membre de la commission

Remerciements

L'achèvement de ce mémoire a été rendu possible grâce au concours de diverses personnes, que je tiens à remercier, pour leur soutien, leurs conseils et leur patience.

Je tiens d'abord à remercier Madame Marie DAVID, que j'ai connue d'abord en tant que professeur me préparant au difficile concours du CAPES externe de Sciences Economiques et Sociales, puis en tant que directrice de mémoire. Je la remercie pour sa disponibilité, sa réactivité, ses conseils de lecture qui ont servi à nourrir ma réflexion.

Je remercie également mes collègues du lycée Aimé Césaire de Clisson, qui ont toujours été ouverts pour me mettre en contact avec certains de leurs élèves. Grâce à eux, j'ai pu élargir mon spectre d'étude, rencontrer des élèves toujours plus divers qui ont permis d'enrichir ce mémoire. Grâce à leur réactivité, j'ai pu avancer rapidement sur ce projet. Aussi, je remercie ces élèves, qui se sont portés volontaires pour mener des entretiens, d'avoir accepté de se confier tout en étant enregistrés.

Je remercie également mes parents, qui ont toujours été là pour moi. Leur soutien tout au long de ma scolarité, qu'il soit financier ou moral, m'a permis d'en arriver à cette dernière étape qu'est la validation d'un Master 2. Une pensée également pour ma sœur, Ophélie, qui sans le savoir m'a permis de continuer à travailler : nos moments ensemble étaient une bouffée d'air me permettant de relativiser et de repartir sur de bonnes bases. Je te remercie aussi de m'avoir fait, durant toute ma vie, travailler des qualités nécessaires au professeur : correction de tes écrits, entraînement oral pour tes examens. Tous ces petits moments y sont pour quelque chose dans l'aboutissement de mes études.

Enfin, je remercie Adrien. Vivre avec moi durant ces deux années n'a pas dû être chose facile, pourtant tu as tenu bon, tu as su me motiver quand il le fallait, être également patient et compréhensif.

À toutes ces personnes, qui ont concouru de près ou de loin à l'aboutissement de ce mémoire: merci.

Introduction	5
Chapitre 1. La méthode de recherche	8
1. Le choix de l'entretien semi-directif comme pratique sociologique	8
2. La mise en place de l'entretien en pratique	10
Chapitre 2. Le contexte familial modelant le rapport à l'école	19
<i>Sous-partie 1 : Ce que les élèves rapportent de la transmission parentale</i>	<i>20</i>
1. 2. 1. La relation des élèves avec leurs parents leur permet de développer des compétences scolaires	20
A. Les élèves expriment la transmission de facteurs de réussite	20
B. Les élèves voient une évolution du soutien et de la présence des parents aux différents âges de la scolarité	26
C. Les parents semblent être un soutien dans les choix liés à la scolarité	29
1. 2. 2 Les parents peuvent être des facteurs de déstabilisation ou freins aux ambitions	34
A. L'instance familiale perçue par les élèves comme déstabilisante mais permettant l'apprentissage de savoir-faire	34
B. Les parents peuvent être des freins aux ambitions scolaires et post-scolaires	40
<i>Sous-partie 2 : La construction de la confiance scolaire au sein d'une fratrie</i>	<i>43</i>
2. 2. 1. La fratrie est décrite comme un espace de soutien scolaire	43
A. Un soutien intra-familial favorisé par des facteurs personnels : l'âge et le genre	43
B. Les situations de jumeauté favorisent les stratégies d'entraides	47
2. 2. 2. La comparaison intra-familiale : entre motivation, ressource et dépréciation scolaire	49
A. Lorsque la compétition est à l'initiative des enfants : motivation pour être le « meilleur » face aux parents	49
B. Subir la comparaison exprimée par des tiers : se construire dans l'opposition à un membre de la fratrie	51
C. La fratrie comme ressource pour l'orientation entre les différents cursus	52
Chapitre 3. La perception des élèves quant à la relation avec leurs professeurs	55
3. 1. Les élèves attendent et s'approprient le soutien et les conseils fournis par les professeurs	56
A. Soutien moral et matériel des professeurs envers les élèves	56
B. Les informations transmises par les professeurs lors d'interactions sont réappropriés par les élèves	59
3. 2. Les élèves disent s'épanouir lorsque la relation établie avec le professeur est souple	62
A. Les élèves se disent motivés lorsque le professeur incarne avec passion sa matière	62
B. La souplesse de la relation et des modalités pédagogiques développe une relation de confiance entre les élèves et les professeurs	64
C. L'enjeu d'une relation de confiance pour les élèves : être pris pour des « grands » et rendre fier ses professeurs	66
3. 3. Les limites à la relation : les élèves déplorent l'existence de défaillances dans la pédagogie et le soutien moral	69
A. Un accompagnement pédagogique ressenti comme insuffisant	69
B. Une unilatéralité des comportements entre professeurs et élèves source de frustration	71

C. Les élèves sont critiques avec les professeurs stigmatisants	72
Chapitre 4. La relation avec les pairs en contexte scolaire	76
4. 1. La confiance apportée par les pairs en contexte scolaire	76
A. Un soutien par ressemblance : les groupes de pairs sont dits homogènes scolairement	76
B. Les avantages perçus d'une complémentarité des goûts et manières de travailler	78
C. Les pairs hors du même établissement : entre détente et transposition de qualités scolaires	79
4. 2. Participation en classe et comparaison scolaire comme moyen de motivation	81
A. La participation et l'ambiance de classe permet de s'entraider et de socialiser	81
B. La comparaison et concurrence aux pairs comme moyen de motivation	82
4. 3. Le groupe de pairs déstabilisant face aux choix scolaires	85
A. Une difficile conciliation des choix de spécialité et d'orientation avec ses amitiés	85
B. Le rejet de l'école lorsque la situation avec les pairs est conflictuelle	87
C. La comparaison avec les pairs d'autres lycées pouvant remettre en question la qualité de la scolarité	88
Conclusion	90
Bibliographie	93
Annexes	96
4ème de couverture	98

Introduction

Lors de mon année de Master 1, la question du sujet du mémoire s'est posée à moi. Ma réflexion a débuté lors d'un stage en lycée avec mon tuteur. Celui-ci avait prévu une séance basée sur le visionnage d'un film. Alors que l'on peut imaginer que les élèves puissent être davantage intéressés par un cours prenant appui sur un film, j'ai observé le contraire : puisqu'ils n'ont pas vu le début du film, et que le professeur n'avait pas pris le temps de relire la grille d'analyse avant le visionnage, ils se sont vite assoupis sur leur table. L'implication des élèves n'a donc pas été à la hauteur des attentes du professeur, qui ne réussit que peu à les motiver lors de la phase de mise en commun des réponses de la grille d'analyse. Cette séance m'a permis de voir que la motivation et l'implication des élèves n'est pas toujours là où le pense le professeur : en essayant d'intéresser ces derniers grâce à un film, il a finalement perdu l'attention de certains d'entre eux. Il aurait donc fallu effectuer un travail de sélection des extraits en amont, des extraits véritablement utiles à la séance et au contenu que doivent intégrer les élèves. Une activité en apparence motivante a fini par en laisser certains. C'est ainsi qu'a débuté une réflexion sur le sujet de la motivation et l'implication des élèves en classe et hors la classe.

La démarche du sujet de mémoire était donc entamée, et différentes questions se sont posées : comment doit s'y prendre un professeur pour susciter l'envie d'apprendre chez ses élèves ? Quels sont les facteurs qui influencent l'implication des élèves ? Par ce travail de recherche, je vais pouvoir, dans ma pratique, être davantage attentive aux facteurs permettant l'implication des élèves dans le travail scolaire et ainsi pouvoir adopter une relation adéquate. Différents éléments extérieurs ont également orienté la décision de s'intéresser au sujet des facteurs relationnels influençant le rapport à l'école, notamment un élément conjoncturel : le contexte social et sanitaire auquel j'ai été confrontée en tant qu'étudiante, et auquel ont été confrontés les élèves. En effet, la crise de la Covid-19 a engendré un premier confinement en mars 2020, ainsi qu'un second en novembre de l'année scolaire suivante. Les écoles, collèges, lycées et universités ont donc été fermés. Les élèves se sont donc retrouvés chez eux, à devoir travailler dans un contexte bien différent de l'école, dans un contexte familial propre à chacun, sans professeur et pairs pour se soutenir. Cette expérience de continuité pédagogique à distance a démontré que de nombreux élèves n'ont pas su faire face à cette situation, n'ont pas su -ou n'ont pas pu- travailler efficacement, par manque de matériel, par manque de conditions favorables au travail, par manque de soutien de la part de tous ces acteurs précédemment cités. Le temps passé en famille s'est accru, dans des conditions plus ou moins favorables aux apprentissages, le soutien de la part des professeurs était beaucoup plus restreint puisque les élèves ne les côtoient plus qu'à travers des espaces numériques de travail et des classes virtuelles ; le soutien

de la part des pairs étant également distendus puisque les rencontres avec ces derniers n'étaient pas autorisées.

Ce contexte si particulier a ancré ma volonté de travailler sur les différents facteurs interactionnels qui influencent la motivation et le rapport à l'école. S'en est suivi en novembre un second confinement, partiel celui-ci : les lycées décident individuellement de leur organisation. À ce moment-là, mon statut a changé : ayant obtenu le concours, je suis désormais professeure stagiaire, et je suis alors confrontée à des élèves qui ne viennent en cours que quelques jours par semaine. Là encore, les interactions habituelles des élèves se voient modifiées : une distance géographique avec les professeurs rend leurs indications et leurs encouragements plus latents, les élèves voient moins leurs pairs, alors qu'ils côtoient davantage les personnes vivant au sein du foyer. Ce sont donc ces éléments qu'il m'a paru intéressant d'interroger dans mes entretiens : quelles relations les élèves entretiennent-ils avec les individus qu'ils côtoient de manière quotidienne ? Comment les élèves relatent-ils ces relations ? Quel est l'impact de ces relations sur le rapport à la scolarité ?

L'objet de cette étude d'analyser les relations qu'entretiennent quotidiennement les élèves avec leur entourage scolaire, et particulièrement les conséquences et effets de ces relations sur le rapport au travail scolaire. Trois catégories d'individus sont en relation constante avec un élève de lycée : le cercle familial, le ou les groupes d'amis, les professeurs. La socialisation fait intégrer des normes, et ces trois catégories sont depuis longtemps considérées par la sociologie comme des groupes socialisateurs, au sein duquel les individus apprennent des valeurs, des comportements, des manières de vivre et de penser. Ils intègrent également un rapport à l'école, au travail scolaire. La perspective adoptée dans ce travail s'approche d'une perspective interactionniste : quelles sont les relations entre les élèves et leurs professeurs ? De même pour les relations avec les pairs ainsi qu'avec les parents et les frères et sœurs ? Et davantage, comment ces relations structurent un certain rapport au savoir ? J'ai pour cela interrogé seize élèves de lycée, qui sont de manière générale en réussite, et qui vont dans des entretiens relater les différentes relations qu'ils entretiennent dans le cadre scolaire et familial. En analysant ces données, différents points apparaissent, des points communs, mais également des divergences. Le plan de ce mémoire est constitué comme il suit. D'abord, je vais revenir sur la méthode de recherche utilisée pour cette étude et les raisons qui m'ont poussé à utiliser l'entretien semi-directif. Les matériaux recueillis m'ont ensuite permis d'organiser mon mémoire en trois chapitres d'analyse. Premièrement, une étude du contexte familial, qui abordera à la fois les apports des parents à leurs enfants, mais également les relations qu'entretiennent les élèves avec leurs frères et sœurs s'ils en ont. Nous verrons que ces deux types de relations structurent le rapport au

travail scolaire ainsi qu'une certaine confiance en soi de l'élève face à l'école. Le chapitre suivant étudiera la perception qu'ont les élèves de leurs relations avec les professeurs, et tentera de dresser ce qui, dans cette relation, permet aux élèves de s'impliquer. Enfin, la relation aux pairs constituera la dernière partie de cette étude, constituant à la fois un vecteur de confiance, mais parfois une source de déstabilisation des choix scolaires.

Chapitre 1. La méthode de recherche

1. Le choix de l'entretien semi-directif comme pratique sociologique

Deux méthodologies de recherche étaient possibles pour étudier mon sujet : l'entretien semi-directif ou le questionnaire. J'imaginai au début pouvoir effectuer l'un et l'autre, afin qu'une étude quantitative vienne compléter l'enquête qualitative. Je me suis finalement rendu compte que cela aurait été particulièrement ambitieux. J'ai alors décidé d'abandonner la méthode du questionnaire, afin de me consacrer entièrement aux entretiens. En me concentrant sur une seule méthode sociologique, cela me permettrait également d'apprendre à la maîtriser.

Le choix d'effectuer des entretiens correspond également à ce que j'aime personnellement effectuer : traiter avec des individus qui sont en face de moi, avoir une véritable relation et rencontre avec eux durant le temps de l'entretien, ce que je ne retrouverais pas dans l'analyse d'un questionnaire. D'autre part, les entretiens, même s'ils peuvent paraître moins représentatifs, car on ne peut raisonnablement, en 10 mois, en récolter et en analyser des centaines, permettent de percevoir des choses qui seraient invisibilisées par le questionnaire. En effet, ce dernier oriente les individus en leur en proposant des réponses, alors que les entretiens permettent à l'enquêteur de rebondir sur ce que l'enquêté veut bien nous faire savoir : les discours recueillis par entretien ne sont pas provoqués ni fabriqués par la question¹. Je m'en suis particulièrement rendu compte au fur et à mesure des entretiens que j'ai menés, en laissant les élèves parler, ils étaient plus à même de s'exprimer librement, et moi de rebondir sur certains éléments, qui ne me seraient pas apparus si je leur avais imposé un questionnaire. En outre, l'entretien permet de ne pas imposer un système de cohérence interne aux informations recherchées, et permet de partir d'une situation où l'enquêteur ignore le monde de référence de l'enquêté². Par l'entretien, l'enquêteur oriente en fonction de ce qu'il cherche, mais il n'impose jamais : il n'impose pas de choix préalable de facteurs discriminants. Cette idée m'a particulièrement plu. Malgré mon statut d'étudiante de Master 2 et d'ancienne élève de lycée, qui pourrait laisser penser que je connaisse le « monde de référence », les situations de chacun sont tellement particulières qu'il me paraissait plus intéressant d'utiliser l'entretien.

L'entretien permet également d'observer la réaction des élèves, la manière dont ils sont ou non à l'aise face à l'enquêteur. De ce point de vue là, il se peut que ma recherche soit limitée. En effet, je demandais nécessairement à des élèves volontaires : ces derniers étaient généralement de bons élèves, qui n'avaient pas de difficulté à s'exprimer avec autrui, et qui puisqu'ils étaient

¹ Blanchet A. et Gotman A. (2015). *L'entretien*. Armand Colin.

² Ibid.

volontaires, étaient d'emblée partant pour s'exprimer et développer leur pensée. De manière générale donc, les élèves étaient plutôt à l'aise avec cette idée là, très peu ont montré un sentiment de stress ou d'infériorité vis-à-vis de l'enquêteur. En effet, il convient également de préciser que tout entretien est avant tout une interaction entre deux individus, une relation sociale : j'ai donc fait attention à ce que cette relation sociale soit la plus saine possible afin que les élèves soient en mesure de fournir assez d'information. Néanmoins, des « *effets de légitimité* »³ peuvent avoir existé lorsque la personne enquêtée surévalue certaines pratiques légitimes, ou sous-évalue certaines pratiques non légitimes. Pour Bourdieu, « *c'est en effet à condition de mesurer l'ampleur du décalage et la nature du décalage entre l'objet de l'enquête tel qu'il est perçu et interprété par l'enquêté, et l'objet que l'enquêteur lui assigne, que celui-ci peut essayer de réduire les distorsions qui en résultent, ou du moins, de comprendre ce qui peut être dit et ce qui ne le peut pas, les censures qui empêchent de dire certaines choses et les incitations qui encouragent à en accentuer d'autres* »⁴. Dominique Cardon, analysant le précis de Jean-Claude Kaufmann consacré à la pratique de l'entretien, considère même que « *la relation d'enquête est une situation artificielle, socialement improbable, qu'il faut déconstruire pour accéder à une vérité* »⁵. Ce biais provient de cette relation sociale asymétrique : les élèves sont interrogés par une professeure du lycée où ils étudient, il peut alors y avoir un risque que certaines pratiques contraires au travail scolaire soient mentionnées lors de l'entretien et répétées en aval aux autres professeurs. C'est pour cela qu'au début de ma recherche, je m'attachais à interroger uniquement des élèves ne faisant pas partie de mes classes, afin qu'il y ait une certaine distance entre nous, et je prenais également un certain temps à expliquer que tout ce que se dirait durant l'entretien n'avait aucune vocation à être répété aux professeurs de l'élève. De plus, n'interroger que des élèves volontaires réduisait ce risque-là, puisqu'ils étaient de manière générale plutôt de « bons »⁶ élèves.

La préparation d'un guide d'entretien est également fondamentale pour guider l'enquêteur. Différents aspects ont alors été préparés en amont, afin de relancer l'entretien lorsqu'un élève semble en avoir fini sur un certain point. Néanmoins, le guide d'entretien contribue également à changer la relation d'enquête, puisqu'il confère un caractère officiel à la situation d'entretien⁷. En tant qu'instrument d'enquête, l'entretien a pendant longtemps été coincé entre la forte légitimité de

³ Lahire B. (1995). Tableaux de familles. Seuil.

⁴ Bourdieu P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.

⁵ Cardon D. (1996). L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann). *Réseaux*, volume 14, n°79, 1996. Recherches anglaises. pp. 177-179

⁶ J'utilise ce qualificatif de « bons » élèves puisqu'aucun d'eux n'a de retard scolaire (une seule a été scolarisée en collège préprofessionnel en raison de difficultés, un autre a fait une double seconde car il s'est réorienté du lycée général vers le lycée professionnel). L'ensemble des autres élèves ont une moyenne comprise entre 13 et 17 (seules deux ont une moyenne générale approximative de 11/20).

⁷ Beaud, S.(1996). *L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique»*. In: Politix, vol. 9, n°35, Troisième trimestre 1996. Entrées en politique. Apprentissages et savoir-faire. pp. 226-257;

doi : <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>

l'instrumentalisation statistique en sociologie et l'observation participante en ethnologie⁸, de même que l'entretien peut facilement être assimilé à une forme de psychologisme. L'objectif est de se détacher de ces deux pendants.

2. La mise en place de l'entretien en pratique

✓ Avant l'entretien

J'ai réfléchi assez rapidement, grâce aux conseils de ma directrice de mémoire, à effectuer des entretiens exploratoires avec certains élèves du lycée où je suis professeure stagiaire. J'ai alors effectué dès le mois d'octobre ce type d'entretien, avec deux élèves. Au début de ma recherche, je ne souhaitais pas que les élèves qui participent à l'enquête soient mes propres élèves : je trouvais que cela pouvait induire une posture différente de leur part. J'ai donc demandé à mon tuteur de proposer à certains de ces élèves d'y participer. Il a réussi à en mobiliser deux, qui étaient en classe de première. Je fus présentée comme « *une collègue qui travaille pour son mémoire sur la motivation, procédant par entretien* ». C'est plus ou moins cette présentation que je garderais tout le long de l'enquête pour présenter mon travail et solliciter des élèves. Le seul élément que je bannirai de cette description est l'idée que je travaille sur un « mémoire » : les élèves ne savent pas ce que c'est, ou bien s'ils savent, ils devinent que je suis stagiaire, ce que je désire éviter cette année. Le terme de « *mémoire* » sera donc au fur et à mesure remplacé par l'idée que j'effectue une « *recherche sociologique* » qui porte sur la motivation des élèves. C'est comme cela que mes collègues me présenteront ensuite à leurs élèves, et c'est également comme cela que je présenterais mon travail à mes propres élèves. En effet, voyant que les volontaires sollicités par mes collègues commençaient à se faire rares, j'ai décidé de solliciter mes propres élèves, en leur expliquant la démarche de recherche. En outre, la rencontre avec les élèves de mes collègues était d'autant plus handicapée par le contexte sanitaire des mois de novembre et décembre. Mon lycée d'affectation recevait uniquement des demi-groupes sur une moitié de semaine : en semaine A, les élèves du groupe 1 étaient présents le lundi, mardi et mercredi; et les élèves du groupe 2 le jeudi et vendredi. Cela rendait les rencontres compliquées puisque dans le cadre du stage, je ne pouvais me rendre au lycée que le jeudi et vendredi, tandis que les élèves qu'auraient pu solliciter mes collègues en début de semaine n'étaient finalement pas présents en même temps que moi au lycée.

C'est pour cette raison que j'ai fait évoluer mes exigences pour les entretiens. Vu les circonstances, cette posture de neutralité axiologique pouvait difficilement être tenue si je voulais récolter autant d'entretien que nécessaire. C'est pour cela que j'ai demandé à mes propres élèves si

⁸ Ibid.

certains étaient volontaires. Je n'ai finalement pas remarqué de quelconque différence entre les entretiens menés avec des élèves qui m'étaient inconnus qu'avec des élèves que j'ai en cours : certains entretiens sont très développés dans les deux cas, d'autres moins. D'après moi, la relation élève-enseignant que je craignais n'a pas eu lieu, je mettais d'ailleurs un point d'honneur à leur dire que ce qui se disait lors de cet entretien n'avait pas vocation à être utilisé par moi lors des cours. Je pense que la capacité à se livrer à un enseignant est davantage influencée par la personnalité de l'élève que de la relation que nous avons ou non. Le seul biais potentiellement visible était que tous « mes » élèves, lors de la question concernant le choix des spécialités, me disaient qu'ils pensaient prendre SES et qu'ils aimaient cette matière. Ils ne cherchent pas par là à s'attirer mon attention ou mes félicitations, mais il me semble que c'est plutôt parce qu'ils étaient intéressés par cette matière avant les entretiens qu'ils se sont portés volontaires.

Je ne me suis pas non plus concentrée uniquement sur des élèves du lycée. En effet, voulant avancer le plus efficacement possible, j'ai également décidé de faire marcher mon propre réseau, mes amies, mes connaissances... J'ai dès lors interrogé des élèves de lycées différents, même si une grande majorité des entretiens proviennent du lycée Aimé Césaire. Deux autres lycées sont concernés: le lycée Notre Dame du Roc, lycée privé et le lycée Jean De Lattre De Tassigny, tous deux à La Roche sur Son (Vendée). Les réponses apportées par ces élèves n'ont pas été significativement différentes, je n'ai notamment pas noté un rôle accru des parents dans la scolarité des élèves de lycée privé. Tout du moins, une étude de cette ampleur ne m'a pas permis de constater une telle différence. Cet aspect aurait peut-être été visible si j'avais mené une étude sur un temps plus long et plus approfondie.

Lors de la présentation et proposition des entretiens aux élèves, je me devais de leur donner des informations sur la manière dont cela allait se dérouler. J'ai donc dû réfléchir assez rapidement, et avec l'aide des entretiens exploratoires, à sa durée. Je présentais une durée d'environ 30 minutes : je pense que c'est un juste milieu afin de récolter assez de contenu, et ne pas avoir l'impression pour les élèves d'être « pris en otage ». Finalement, en pratique, certains entretiens seront légèrement plus longs : je décidais donc de ne pas me laisser piéger par le temps annoncé, mais de continuer mes questions afin de ne pas avoir l'impression d'être passé à côté de quelque chose.

Pour Michel Pialoux, il convient de détailler et d'analyser également le contexte d'entretien, y compris les difficultés de prise de contact avec les élèves pour donner tout son sens aux propos tenus par les enquêtés⁹. Alors, le travail d'analyse et d'interprétation d'un entretien approfondi commence bien avant l'enregistrement proprement dit de la cassette¹⁰ : « *les conditions*

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid.

d'établissement de la relation d'enquête sont essentielles à restituer si l'on veut objectiver la relation enquêteur/ enquêté et comprendre le déroulement de l'entretien ». Je précise donc ici que je tenais toujours, lorsque des élèves étaient partants, à les contacter en amont par mail afin de leur donner une batterie d'information (sur l'enregistrement, la durée, le lieu, la manière dont cela va se dérouler...) ¹¹. Cela me permet de ne pas prendre les élèves que je connaissais ou non en défaut, de leur exposer de nombreux détails afin qu'ils puissent se rétracter si cela ne leur convenait pas. J'ai effectivement mis un point d'orgue à n'interroger que des élèves volontaires, et qui avaient toutes les informations en main afin qu'ils soient véritablement dans une posture sereine leur permettant de se livrer.

Le terrain d'enquête et le lieu d'entretien sont également des éléments importants à prendre en considération. Le terrain d'enquête principal de cette recherche est le lycée Aimé Césaire de Clisson (Loire-Atlantique), 11 élèves sur les 16 enquêtés y sont scolarisés. Lycée public situé à la frontière entre trois départements (Loire-Atlantique, Vendée, Maine-et-Loire), ce lycée accueille entre 900 et 1000 élèves chaque année. Ce lycée brasse une population semi-rurale, provenant majoritairement de 4 collèges alentour. En tant que lycée polyvalent, les formations proposées sont diverses et inscrites dans un campus des métiers et des qualifications (Bâtisseurs de constructions d'avenir en Pays de la Loire) :

- Baccalauréat général
- Baccalauréat technologique (première et terminales ST2S [Sciences et technologies de la santé et du social]; STI2D [sciences et technologies de l'industrie et du développement durable])
- Baccalauréat professionnel (Bac pro interventions sur le patrimoine bâti IPB; Bac pro technicien d'études du bâtiment TBEE)
- CAP maçonnerie

Les élèves interrogés pour cette étude proviennent de ces différentes formations (six sont en seconde générale; deux élèves sont en terminale générale; une élève est en deuxième année de CAP; un élève est en Bac pro IPB; un élève est en Bac pro TBEE). Le lycée propose également des formations de l'enseignement supérieur (BTS Études et Économie de la Construction) ainsi qu'une Licence professionnelle (« Économiste de la Construction, Spécialiste de la maquette numérique BIM ») ainsi qu'une section de formation continue GRETA.

¹¹ Le modèle de mail qui était envoyé aux élèves est consultable en annexe (annexe 1).

Les entretiens avec les élèves du lycée se déroulaient dans une salle de travail des professeurs, un lieu où les élèves ont interdiction d'entrer en temps normal. J'ai d'ailleurs eu la réflexion d'un élève qui disait avoir vu « *les coulisses* » de la salle des professeurs. Cet endroit a été choisi pour une question pratique : les salles de cours des élèves sont prises, tandis que j'arrivais toujours à trouver une salle de travail libre, notamment aux horaires où se déroulaient la plupart des entretiens. Deux inconvénients sont apparus au fil des entretiens :

- nous pouvions être dérangés, malgré une porte fermée, par d'autres professeurs eux-mêmes cherchant une salle de travail : cela pouvait nous faire sortir de notre entretien puisque l'élève ou moi-même nous voyions coupé
- l'élève se trouve dans un endroit qu'il ne connaît pas, où il est finalement un étranger et peut avoir l'impression de braver une limite qu'on lui a imposée à son entrée au lycée. Il peut se sentir en situation de faiblesse : l'enquêteur est dans son élément, tandis que lui est un invité; ou bien au contraire, il peut se sentir valorisé d'avoir été invité pour cet entretien - cet événement- dans un endroit qui lui est d'ordinaire interdit

Ces deux éléments ne semblent pourtant pas avoir été des freins trop importants aux entretiens: une grande partie des élèves a semblé à l'aise face à moi, et ils ont fourni des informations personnelles. Néanmoins, puisque je ne me suis pas contentée d'élèves issus du lycée où j'enseigne, les lieux et les modalités d'entretiens furent pour certains élèves différents :

- 3 élèves ont été interrogés chez eux, dans le salon de la maison familiale : dans ce contexte-là, c'était moi l'invitée, dans un endroit que les élèves maîtrisaient
- 2 ont été interrogés en visio, ils se trouvaient alors dans leur chambre : les élèves se trouvaient également dans un endroit qui leur était familier, mais je n'empiétais pas sur leur espace. Il convient de préciser que les visios n'ont pas empêché un très bon enregistrement de l'entretien, et que je n'ai pas remarqué de différence entre le comportement des élèves en visio et ceux pour qui l'entretien s'est déroulé en présence.

Un autre biais à cette recherche provient du fait que je ne voulais pas imposer un entretien à des élèves non volontaires, qui peuvent avoir une relation plus conflictuelle à l'école. Les élèves interrogés ont tous été volontaires : ils ne sont pas tous d'excellents élèves, mais ils n'ont généralement pas de problème particulier avec l'institution, avec les professeurs et avec le travail scolaire. Pour autant, des élèves qui auraient pu être en « difficulté scolaire » et connaissant des problèmes de motivation, dans le cas où un entretien leur aurait été imposé, n'auraient probablement

pas fait preuve d'autant d'ouverture que les élèves que j'ai interrogés. Il est donc un biais assumé que de m'être entretenue avec uniquement des élèves volontaires.

Enfin, afin de minimiser les effets de la présence d'un guide d'entretien¹², je prévenais également en amont les élèves de la présence de ce guide, et du fait que je prendrais des notes. Pour les élèves volontaires, cela relève également d'un gage de sérieux de cet entretien : cela n'a pas posé de problème, puisque j'avais affaire à des élèves en réussite et plutôt en conformité avec les exigences scolaires.

✓ Pendant l'entretien

Afin d'éviter les effets de légitimité présentés plus haut, Bernard Lahire et des auteurs ayant travaillé sur la question préconisent différentes postures : « *une participation active à l'entretien et l'abandon de soi-même au service de la parole et de l'expérience des enquêtes* ». Concrètement, cela signifiait que lors des entretiens, il fallait pour moi adopter une posture ouverte, en acquiesçant aux réponses de l'enquêté, en le relançant sur certains éléments, mais également en partageant parfois ma propre expérience lorsque celle-ci était similaire à la leur. Cela permettait de réduire l'écart entre les élèves et moi-même, afin de faire grandir leur confiance en cet entretien et en moi, et de les relancer sur certains éléments. Le problème de cette procédure est qu'elle met à mal la neutralité supposée de l'enquêteur. J'ai décidé ici d'interpréter cette neutralité comme un non-jugement de l'enquêté, mais pas comme une neutralité stricte où l'enquêteur se montre complètement passif. En effet, en étant active dans l'entretien, par des relances, des partages d'expériences personnelles, des sourires et acquiescements de la tête, je montrais à l'interlocuteur que je l'écoutais, que je le comprenais, et il trouvait alors la confiance dont il avait besoin pour s'exprimer librement. Il convient d'entrer en « *empathie* » dans le monde de l'informateur, de « *jouer de sa personne* », d'utiliser toute sorte de tactique pour approfondir l'engagement des personnes dans la situation d'enquête¹³.

Les premiers entretiens exploratoires étaient une première approche de l'entretien, où beaucoup de défauts m'ont sauté aux yeux lors de la retranscription et de la lecture. En orientant trop les questions posées, les élèves n'avaient que peu de place pour répondre. Lors des séances d'entretien suivantes, j'ai donc essayé de corriger certains défauts : poser des questions plus ouvertes en favorisant le « *comment* » au pourquoi, éviter les questions fermées, ne pas proposer de réponse alternative dans mes questions. Au contraire, j'ai essayé de relancer l'entretien en m'appuyant sur les informations apportées par les élèves : demander des précisions ou répéter la fin de la phrase sont des

¹² Le guide d'entretien est consultable en annexe (annexe 2).

¹³ Cardon D. (1996). L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann). *Réseaux*, volume 14, n°79, 1996. Recherches anglaises. pp. 177-179

techniques permettant d'inciter l'enquêté à développer sa réponse. La mise en place de ces techniques a été plutôt fructueuse : les entretiens suivants étaient plus développés, la parole était davantage prise et manipulée par l'élève. Je pensais au début que cela était dû aux élèves interrogés, mais cette dynamique a perduré.

Durant l'entretien, un des leviers explorés fut l'anecdote. En effet, selon Stéphane Beaud, l'anecdote est un des leviers les plus puissants de l'entretien car elle permet de faire revivre une scène sociale, et de faciliter le passage de l'enquêté à un style direct lors du dialogue¹⁴. J'ai donc, dans chacun de mes entretiens, demandé aux élèves s'ils avaient une anecdote scolaire à me raconter, un moment qui les avait particulièrement marqué, motivé ou démotivé, afin de partir de cet événement pour en tirer d'autres informations.

✓ À la fin de l'entretien

À la fin de l'entretien, je remerciais l'élève, et prenais soin de lui demander une adresse mail où le contacter. En effet, je remettais en perspective que c'est un travail de recherche et d'analyse de données, et que lors de la phase d'analyse qui suivra, j'aurais peut-être besoin de le contacter pour approfondir certains éléments qui me paraissent essentiels. Tous les élèves ont accepté sans hésiter.

✓ Après l'entretien : la retranscription et l'analyse

La retranscription des entretiens s'effectuait ensuite en deux temps différents. Un premier temps où je dictais à mon ordinateur les paroles en les entendant dans mes écouteurs : ce premier temps permettait de réaliser la vitesse de parole de l'enquêté, la clarté ou non des questions posées, et même de redécouvrir certains éléments qui me sont passés à côté lors de l'entretien. Ce fut notamment le cas avec un élève, qui puisqu'il parlait très vite, a évoqué rapidement des stages qu'il a effectués, que je n'avais pas entendus durant l'entretien. Cette première étape était généralement effectuée assez rapidement après l'entretien (dans la journée ou le lendemain). Grâce à cette première étape, je pouvais me remémorer les entretiens, et prendre de premières notes annexes sur des choses qui m'ont marqué, ou des comportements particuliers de l'élève interrogé. Dans un second temps, je reprenais la première retranscription et la corrigeais, en notant la ponctuation plus précise, les silences, les intonations, etc. Cette deuxième étape permettait d'avoir un matériau le plus fidèle possible à la réalité de l'entretien.

¹⁴ Beaud, S.(1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, vol. 9, n°35, Troisième trimestre 1996. Entrées en politique. Apprentissages et savoir-faire. pp. 226-257; doi : <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>

Dans l'analyse des entretiens, deux postures s'opposent¹⁵. D'abord, une posture illustrative consistant à faire un usage sélectif de la parole des interviewés; s'opposant à une posture restitutive consistant à livrer au lecteur les entretiens dans leur intégralité. Ces deux postures s'opposent, et ont selon Demazière et Dubar des limites méthodologiques. La première, procédant de la démarche hypothético-déductive, asservirait la parole recueillie aux besoins de la démonstration recherchée, autrement dit, les seules citations qui vont dans le sens de la problématique du chercheur sont retenues, conduisant alors le sociologue à paraphraser le discours, ou bien à en faire une interprétation plus ou moins proche du sens initial « *en fonction d'un schéma théorique plaqué faisant fi des nuances de la parole* ». La seconde posture quant à elle conduirait à un hyperempirisme, dont les apports analytiques seraient insuffisants. Lors de la rédaction de ce mémoire, j'ai été amené à m'interroger sur la manière de faire apparaître les paroles des élèves, j'ai été confronté à la difficulté de ne pas seulement paraphraser ce qui m'avait été dit, ce ne fut pas chose facile de les analyser. En outre, quant à la manière de faire apparaître ces entretiens dans mon mémoire, je me suis inspirée de la méthode utilisée par Gaële Henri-Panabière¹⁶ ou de Stéphane Beaud¹⁷, qui mêle des retranscriptions « brutes » que l'on identifie très clairement dans la mise en page, et des extraits plus courts directement insérés dans les paragraphes d'analyse.

Certains des entretiens menés n'ont pas été utilisés, certains n'ont même pas passé la deuxième étape de la retranscription. Les entretiens exploratoires menés avec les deux premières élèves se révèlent finalement empreints de trop de défauts¹⁸, qui n'ont pas permis de faire la lumière sur les éléments qui composent ce mémoire. Enfin, un autre entretien, mené vers la fin de la période (mi-janvier), ne sera pas retranscrit, puisque lors de ma discussion avec l'élève, je voyais bien que celui-ci, pourtant a priori volontaire, ne répond que très vaguement à mes questions. Je pense que cet élève n'avait pas réellement compris l'enjeu de l'entretien, et me répondait uniquement par des réponses courtes du type « *oui* », « *bien* », sans chercher à développer ou raconter son expérience personnelle. L'entretien en question s'est donc révélé court en termes de temps, et peu intéressant en termes de contenu. Je décidais alors de ne pas « *perdre* » du temps à le retranscrire, sachant que je n'en tirerais rien. Enfin, le dernier entretien mené n'a pas pu être enregistré, ce dont je me suis aperçu à la fin de la discussion. M'en étant immédiatement rendu compte, j'ai alors repris mes notes et ai complété un premier plan avec les éléments importants apportés par cette élève, cela m'a permis de

¹⁵ Millet C. (1997). « Demazière, D. & Dubar, C., *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion* », *Questions Vives* [En ligne], Vol.7 n°14 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/699> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.699>

¹⁶ Henri-Panabière G. (2019). *Des héritiers en échec scolaire*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

¹⁷ Beaud S., (2018), *La France des Belhoumi. Portraits de famille (1977-2017)*, Paris, Éditions La Découverte.

¹⁸ Les questions que je posais étaient trop longues et je « proposais » presque un choix de réponse dans la formulation : cela ne laissait que peu de place à l'élève pour s'exprimer, leurs réponses étaient donc plus courtes, de même que la durée générale des entretiens.

me focaliser uniquement sur les éléments essentiels de son discours. Le soir même, je lui ai envoyé un mail qui reprenait tous ces points importants, en lui demandant de m'en dire un peu plus (me « redire » ce qu'elle m'avait dit le matin), afin que je puisse quand même exploiter ces quelques éléments. Fort heureusement, j'avais déjà un matériau assez conséquent, ce qui confère à cet entretien le statut de « complément » aux précédents.

✓ Les caractéristiques sociales et scolaires des élèves interrogés¹⁹

	Genre	Âge	Filière	Spécialités	Profession/ niveau d'étude des parents		Fratrie	Retard scolaire	Moyenne scolaire	Entretien	
					Parent 1	Parent 2				Date	Lieu
Emma	F	17 ans	Terminale Générale	LLCE HLFi	Coordinateur fabrication (CAP)	Comptable (Bac +2)	1 petit frère	Non	11/20	29/10/2020	Domicile élève
Jeanne	F	18 ans	Terminale Générale	LLCE SES	Ingénieur en agroalimentaire (Bac+5)	Acheteuse (Bac+3)	2 petits frères	Non	17/20	29/10/2020	Domicile élève
Théophile	M	17 ans	Terminale Générale	PC SVT	Contrôleur financier	Mère au foyer	2 grands frères	Non	17/20	30/10/2020	Visio
Zoé	F	15 ans	CAP taille de pierre 1ère année		Livreur	Technicienne de surface	1 grand frère	Non (mais scolarisée en collège pré-professionnel)	Inconnue	25/11/2020	Lycée
Justin	M	16 ans	1ère Bac Pro IPB		Magasinier (Bac)	Responsable coordination des opérations (Bac)	1 grand frère 1 frère jumeau	Non	13,5/20	26/11/2020	Lycée
Léopold	M	17 ans	1ère Bac Pro TBEE		Informaticien	Assistante sociale	Fils unique	Réorientation en classe de seconde : seconde générale puis seconde professionnelle	Inconnue	26/11/2020	Lycée
Charlène	F	17 ans	Terminale générale	SVT SES	Chef de projet et réseaux informatiques (BTS)	Reconversion en toiletteuse canin (Bac secrétariat)	2 grandes sœurs	Non	15/20	09/12/2020	Lycée
Mathis	M	17 ans	Terminale générale	LLCE SES	Musicien	Bibliothécaire	1 grand frère	Non	Inconnue	09/12/2020	Lycée
Léa	F	17 ans	Terminale générale	SVT Maths	Conducteur d'engin de collecte des ordures ménagères (BEP)	Employée de la fonction publique hospitalière (Bac+2)	1 grande sœur 1 grand frère	Non	13/20	28/12/2020	Visio
Kévin	M	15 ans	Seconde générale		Responsable des ventes	Assistance commerciale	1 petite sœur	Non	Inconnue	28/12/2020	Domicile élève
Nicolas	M	16 ans	Seconde générale		Préparateur de commandes (Bac)	Inspectrice insalubrité (Bac+3)	1 petit frère 1 petite sœur	Non	15,5/20	06/01/2021	Lycée
Romain	M	15 ans	Seconde générale		Écrivaine, formatrice professionnelle (Bac+5)	Formatrice en réinsertion socio-professionnelle (Bac+5)	1 frère jumeau	Non	14/20	06/01/2021	Lycée
Honorine	F	16 ans	Seconde générale		Employé plateforme industrielle de courrier (CAP)	Employée plateforme industrielle de courrier (Bac)	1 grand frère 1 grande sœur 1 demi-frère	Non	15/20	09/01/2021	Lycée
Constance	F	15 ans	Seconde générale		Professeur de mathématiques	Infirmière en soins intensifs	1 petite soeur	Non	17/20	09/01/2021	Lycée
Eliott	M	15 ans	Seconde générale		Qualiticien	Artisan fleuriste	2 petits frères	Non	Inconnue	20/01/2021	Lycée
Héléna	F	16 ans	Seconde générale		Pâtissier (CAP)	Préparatrice de commande (CAP)	1 grand frère	Non	11/20	20/01/2021	Lycée

¹⁹ LLCE (Langues, littérature et Cultures étrangères) ; HLFi (Humanités, littérature et philosophie) ; SES (Sciences économiques et sociales) ; PC -Physique-Chimie) ; SVT (Sciences de la vie et de la Terre) ; IPB (Intervention sur patrimoine bâti) ; TBEE (Technicien d'études du bâtiment)

Chapitre 2. Le contexte familial modelant le rapport à l'école

L'objet de cette première partie est d'identifier si des « facteurs de réussite » sont transmis par la socialisation familiale, et si ces facteurs concourent à donner envie à l'élève de s'impliquer dans le cadre scolaire. Lesdits « facteurs de réussite » qui ont déjà pu être identifiés par certains sociologues seront donc mis en lumière avec des exemples concrets issus des entretiens menés.

La sociologie s'est beaucoup intéressée à l'influence de la famille quant à la réussite scolaire des élèves : la socialisation familiale, qui s'effectue de différentes manières, permet à l'élève d'apprendre des normes et des valeurs ayant une certaine cohérence. Déjà, l'un des fondateurs de la sociologie s'intéressa à cette instance : Durkheim retraça son histoire, ses formes et ses injonctions. *« Pour qu'il y ait famille, il n'est pas nécessaire qu'il y ait cohabitation, et il n'est pas suffisant qu'il y ait consanguinité. Mais il faut de plus qu'il y ait des droits et des devoirs, sanctionnés par la société, et qui unissent les membres dont la famille est composée. En d'autres termes, la famille n'existe qu'autant qu'elle est une institution sociale, à la fois juridique et morale, placée sous la sauvegarde de la collectivité ambiante »*²⁰. La famille comme institution sociale, régit par des normes évolutives dans le temps nécessite alors une explication de ce que je vais entendre ici comme famille. J'entends toute structure comprenant des individus liés entre eux par des relations affectives : les personnes constituant le couple parental ne sont pas nécessairement liées entre elles par le mariage, une simple situation de concubinage suffit; j'inclus les familles dont la filiation n'est pas uniquement génétique, c'est-à-dire les familles dont les enfants ont pu être adoptés; les familles homoparentales, dont est issu l'un des élèves interrogés; enfin, le terme de famille ne fait pas non plus exclusivement référence à un ensemble de personnes vivant sous le même toit, nous serons en effet amené à parler de famille alors même que les parents sont séparés.

La socialisation familiale contribue donc largement à construire l'enfant, mais les évolutions sociales de la fin du XXe siècle, notamment le développement de la scolarisation à un âge de plus en plus précoce, fait confronter cette première instance de transmission de normes avec une seconde qu'est l'école. Depuis les années 50, la massification scolaire a fait s'ouvrir l'école aux catégories sociales autrefois écartées. Progressivement, une massification de l'enseignement secondaire (collège puis lycée) apparaît, faisant notamment suite aux objectifs gouvernementaux d'obtenir 80% d'une classe d'âge au niveau du Baccalauréat²¹. Un enfant ne demeure donc pas longtemps le simple enfant

²⁰ Durkheim E. (1896-97), « Clan et famille », *L'Année sociologique*, Paris, Alcan, 1^{ère} année, cité dans Bouglé et Raffault.

²¹ Cet objectif des 80% d'une classe d'âge au Baccalauréat est proclamée par le ministre de l'Éducation Nationale Jean-Pierre Chevènement en 1985 (à une époque où ce taux était de 30%). Pour ce faire, il instaurera notamment le Bac professionnel.

de ses parents, il intègre rapidement un deuxième rôle social qu'est celui d'être un élève. Selon Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex²², l'enfant se trouve désormais être « *enfant-élève dans chacun des deux lieux* », apprenant par l'expérience à s'adapter à ces deux milieux. Pourtant, les élèves ne sont pas égaux face à l'adaptation à ce nouveau rôle et aux normes qu'il implique : la proximité ou non à la culture scolaire et à ses normes diffère d'une famille à l'autre. C'est ce qui fait dire à ces auteurs que l'enfant porte l'avenir de la lignée en tant qu'élève, mais que l'école forme plus ou moins effacement les élèves en fonction de ce qu'ils sont en tant qu'enfants. C'est donc en analysant les relations entretenues au sein de la famille que nous pouvons comprendre un certain rapport à l'école chez les élèves.

Cette partie présentant le contexte familial sera divisée en deux : d'abord, le rôle des parents dans le rapport à l'école et la motivation des élèves, ensuite une petite partie sur l'influence de la fratrie, les relations avec les frères et sœurs ayant également une influence sur le rapport au travail scolaire. Les parties sont construites à partir des analyses et de recoupement des entretiens menés, de l'identification de certaines similarités et différences dans les propos et expériences des élèves.

Sous-partie 1 : Ce que les élèves rapportent de la transmission parentale

1. 2. 1. La relation des élèves avec leurs parents leur permet de développer des compétences scolaires

Dans les entretiens menés avec élèves, la relation avec leurs parents s'est vite manifestée comme primordiale. Une majorité met en avant qu'ils reçoivent du soutien de leur part, dans leurs différents choix scolaires ainsi que dans la mise à disposition de matériel pour la réussite scolaire. Certains élèves se montrent également plus ou moins conscients de certains facteurs familiaux qui expliquent leurs goûts pour certaines matières, ou pour l'école de manière générale. Cependant, la deuxième partie de ce développement montrera qu'il existe des facteurs intrafamiliaux déstabilisants, mais qui permettent dans une certaine mesure aux élèves de développer des compétences qu'ils peuvent mobiliser dans le cadre scolaire.

A. Les élèves expriment la transmission de facteurs de réussite

1. Une transmission de goûts pour des activités scolairement valorisées

²² Charlot B. & Rochex J-Y., (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, (35), 137–151. <https://doi.org/10.7202/005068ar>

En interrogeant le milieu familial des élèves, certains d'entre eux sont pleinement conscients des attitudes de leurs parents vis-à-vis des compétences scolaires. Si l'on étudie le goût pour la pratique de la lecture au sein de la famille, un enquêté me témoigne que cette pratique régulière de cette activité à la maison (fortement lié au travail de sa mère qui est poétesse) lui donne des avantages en termes d'expression écrite et orale :

Enquêtrice : Au niveau de leur métier, qu'est-ce qu'elles font [tes mamans]?

Romain : Alors ma mère... enfin une qui est poétesse donc poète et il y en a une qui travaille dans la réinsertion professionnelle et elle a eu plusieurs postes là-dedans.

Enquêtrice : D'accord donc celle qui est poétesse, elle a une certaine affinité avec le français et la littérature ?

Romain : Oui elle a fait un bac littéraire et elle adorait la philo.

Enquêtrice : Est-ce que, pour les matières qui sont français et tout ça, est-ce que tu t'en sers comme une personne-ressource, tu vas beaucoup lui demander d'aide ?

Romain : Oui oui totalement surtout sur les règles de français, grammaire, conjugaison, etc. parce qu'elle nous a aussi initiés beaucoup à la lecture et c'est moi... ça m'a permis d'en fait d'être énormément à l'aise dans ma manière de m'exprimer et tout enfin... je m'en suis rendu compte après coup de ça, mais voilà et comme on lisait beaucoup et on le fait toujours... et des fois on leur disait « tiens je comprends pas là ce devoir-là ce truc-là » donc oui.

[Romain, élève de seconde, 15 ans]

L'apport de la culture littéraire, ou formes sociales scripturales²³ de l'une de ses mamans se comprend dès le début de l'entretien. Lorsque je lui demande s'il a déjà une idée concernant le choix de ses spécialités pour la classe de première (nous sommes en janvier), il me dit alors qu'il a une idée de la « forme » que vont prendre ses spécialités, mais que cela n'est pas encore défini : il désire prendre deux spécialités qu'il considère « scientifique » et une littéraire (j'éclaircirais plus tard dans l'entretien ce qu'il entend par littéraire : le français, les langues, l'histoire, la géographie, les SES, la philosophie, les humanités. Je lui confierais d'ailleurs mon étonnement lorsqu'il classe les SES dans la catégorie des matières littéraires). L'interrogeant sur la raison qui le pousse à imaginer cette structure-là, il me répond ceci : « Parce que j'aimerais faire des métiers scientifiques sauf que j'adore les matières littéraires... en fait j'adorerais faire une filière littéraire sauf que les métiers sur lesquels ça va découler j'aimerais pas faire ça et je préférerais faire des métiers scientifiques. » Dans cette affirmation, on comprend tout son intérêt pour toutes ces matières relevant de ce qu'il entend par littéraire, par le goût de la lecture et de l'écriture, mais que sa capacité à anticiper son futur le contraint à s'orienter vers un choix plus scientifique.

Le choix des spécialités de première et de terminale était un levier très intéressant pour comprendre les ressorts de l'apport parental dans la relation de l'élève à l'école, ainsi qu'à ses ambitions post-bac. Ce choix s'effectue donc en prenant en considération un goût pour la matière, ou bien une stratégie à plus long terme. Néanmoins, ces goûts dont témoignent certains élèves sont

²³ Lahire B. (2000), Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Presses Universitaires de Lyon, pp.310, 2000, IUFM. □halshs-00971334□

largement influencés par l'activité des parents, et sont rarement complètement opaques à l'orientation post-bac. En témoigne l'exemple d'un élève, ayant grandi dans un environnement culturellement imprégné de la langue anglaise grâce au métier de son père, qui a « *toujours cherché à me montrer l'intérêt et la beauté qu'il trouve à cette langue* » : cet élève aimerait vivre à l'étranger par amour de cette langue qu'il a côtoyée très jeune, ainsi que pour l'ouverture d'esprit qu'elle permet. Par ce processus de transmission involontaire²⁴ (ou socialisation silencieuse selon Lahire²⁵), l'enfant a développé sa propre personnalité et son appétence pour cette langue et cette manière vivre.

Mathis : Donc je m'appelle Mathis, je suis en TGA avec comme spécialité SES et littérature anglaise LLCE anglais.

Enquêtrice : Pourquoi tu as fait ces choix de spécialités ?

Mathis : Euh parce que... pour la SES j'avais commencé en seconde, on avait droit à cette option, et j'avais Monsieur R. qui était passionnant, et j'avais... les sciences sociales... c'est plus social que économiques qui m'intéressaient. Et je sais pas j'adore ça, je me suis toujours intéressé à ça, même sans parler de science, comment les gens se comportaient, comment la société se comportait, du coup ça me paraissait logique de faire ça.

Enquêtrice : D'accord ok et pour les langues ?

Mathis : Pour les langues, j'ai grandi... mon père est musicien donc j'ai grandi dans une culture baignée dans l'anglais... plus anglais qu'américain... euh la musique anglaise, les Beatles et tout ça, j'ai toujours été à l'aise avec ça, donc j'ai eu envie d'approfondir.

[...]

Enquêtrice : D'accord et donc toi tu dis que la réforme est bien pour ceux qui savent ce qu'ils veulent faire justement. Est-ce que toi tu sais ce que tu veux faire ou pas ?

Mathis : Oui moi c'est plutôt déterminé avec bien sûr quelques variables, mais moi j'aimerais bien faire un BTS photographie, il y en a un à Montaigu enfin je sais pas si c'est exactement ça BTS photographie, mais... j'étais en train de me renseigner justement avec Madame P., mais dans la photographie. Et à côté, d'où les SES, dans le milieu socio-éducatif donc je suis en train de passer mon BAFA, j'ai travaillé en centre de loisirs, j'ai toujours depuis que j'avais quatre ans... je m'occupais des petits ça toujours continué... j'ai donné des cours de sport à côté à Nantes, j'ai toujours toujours aimé faire ça donc m'occuper des enfants plus tard en plus de la photographie par exemple ce serait superbe.

Enquêtrice : Donc toi tu as fait un peu ces choix de spécialité en lien avec ce qui pourrait te servir après.

Mathis : Oui surtout les SES et la littérature anglaise j'aimerais bien... mon rêve ce serait d'aller vivre en Angleterre à Brighton ou Londres, parce que je trouve que la culture artistique et même je trouve les gens... je me sens plus proche d'eux en fait dans la culture, mais parce que j'ai grandi comme ça et du coup ce choix et plus voilà pour ma vie future et pas pour mon travail futur.

[Mathis, élève de terminale, 17 ans]

Nous avons donc bien affaire à un choix de spécialité mêlant stratégie pour le futur et goût personnel. Une autre élève, dont les parents sont professeurs de mathématiques et infirmière, démontre également cette perspective-là. Cette élève est certaine de prendre deux spécialités selon celles offertes au lycée : littérature en langue étrangère anglais et mathématiques, elle demeure indécise pour la troisième matière, mais elle s'orienterait davantage vers la SVT ou la SES.

²⁴ Octobre, S. & Jauneau, Y. (2008). Tels parents, tels enfants : Une approche de la transmission culturelle. *Revue française de sociologie*, 4(4), 695-722. <https://doi.org/10.3917/rfs.494.0695>

²⁵ Lahire B. (2000), « Héritages sexués et incorporation des habitudes et des croyances », dans T. BLOSS (dir.), *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, PUF, Paris.

L'influence des parents et de la transmission est particulièrement présente dans le choix de ces spécialités. D'abord, dans le choix des matières scientifiques, on note la grande influence du père professeur de mathématiques dans ce même lycée, qui présente également l'avantage d'être un soutien dans l'apprentissage, mais l'influence du métier de la mère n'est pas non plus à négliger : l'hésitation sur la matière qu'est la SVT provient de son désir d'orientation post-bac dans la médecine, particulièrement influencé par le métier de la mère. La familiarité des parents avec l'univers scolaire se traduit alors par des « stratégies avisées »²⁶ dans le choix des spécialités. Enfin, dans le choix de l'anglais, on retrouve le goût personnel de l'élève, lui aussi largement influencé par les choix des parents : le goût pour la langue anglaise naît de son utilité pour le voyage. C'est donc dans la réalisation de voyage au sein de la famille que naît cela, par la nécessité d'une interaction élargie avec le monde extérieur.

Enquêtrice : D'accord, est-ce que tu aurais une anecdote d'une activité, d'un professeur qui t'a particulièrement motivé ou démotivé ? Ça peut être cette année, ça peut être bien avant...

Constance : Bah alors j'en ai deux... la première m'a démotivé l'autre m'a remotivé en fait sur la même chose. C'était en cinquième j'ai eu une professeure d'anglais qui était pas très motivée on va dire, elle était sympa, mais en fait elle n'était pas... elle nous encourageait pas à pousser plus loin en fait et du coup on a revu, revu, revu des choses très très simples en anglais et même enfin c'était même pas que moi parce que j'aime beaucoup les langues et du coup ben je progresse facilement, mais toute la classe se disait « *là quand même* »... se présenter on fait depuis le CM2 quoi et du coup ça m'a démotivé et je me dis du coup bah l'anglais c'est pas... c'est pas vraiment... enfin ça me sert pas en fait et après je suis partie en voyage avec mes parents en Angleterre en fait je me suis rendue compte que j'arrivais pas à parler en fait, j'arrivais pas à communiquer parce que je savais dire enfin... je savais dire des phrases qui ne servent pas dans la vie de tous les jours et j'étais vraiment démotivée des cours d'anglais. Et en quatrième j'ai eu une autre prof, ça s'est beaucoup mieux passé, donc on va dire ça a reprogressé, mais c'est vraiment en troisième où j'ai eu une prof que j'avais déjà eue en sixième qui était très très motivée et qui est très très dynamique, on a fait plein de projets on a fait que des projets de groupe enfin des choses où on parlait beaucoup à l'oral et c'est ça qui m'a motivé et qui m'a fait me rendre compte que j'aimais beaucoup beaucoup les langues en fait.

[...]

Enquêtrice : Est-ce que tu aurais une figure de modèle, qui t'incite à travailler ou bien qui influence ton projet post-bac ?

Constance : Non j'ai pas vraiment de figures de modèle, mais enfin je me dis que pour moi, pour mon avenir c'est mieux de travailler et je me dis enfin si je travaille pas maintenant après je pourrais pas rattraper tout ce que j'aurais pas fait en seconde, etc. enfin et même sur les langues parce que j'aime beaucoup voyager, mes parents m'ont transmis ça, ils aiment beaucoup voyager aussi et je me dis si j'apprends pas l'anglais comment je fais quand je me retrouve à une boulangerie à Londres et que je veux une baguette... du coup je me dis ça me servira il faut que j'apprenne en fait. Et ça me sert même des fois de pouvoir parler et communiquer, enfin surtout les langues je trouve c'est la chose qui nous sert le plus en dehors, dans la vie de tous les jours, mais en vrai y'a beaucoup de choses qui nous servent, des notions, etc., mais les langues tu peux t'en servir et donc c'est plutôt pas mal.

[Constance, élève de seconde, 15 ans]

²⁶ Henri-Panabière G. (2010). *Des héritiers en échec scolaire*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

Dans ces trois exemples, le « home climate »²⁷ ou climat familial explique la transmission des goûts et des comportements culturels (lecture, langue anglaise, pratique du voyage) : cette notion permet d'appréhender des facteurs plus larges, en intégrant des variables décrivant les exemples parentaux en matière de loisirs culturels, de projet éducatif ou de relations familiales. On ne s'intéresse donc pas d'abord à la position de la famille dans la société, mais on analyse ici de manière davantage compréhensive les mécanismes de transmission.

2. La transmission des outils matériels permettant le travail scolaire est inégale entre les élèves

Face au confinement, les moyens matériels des élèves n'étaient pas tous égaux. Alors que pour Constance et Kévin, le matériel disponible permettait d'avoir un accès aux ressources numériques proposées par les professeurs, ce n'était pas la même situation pour Mathis. Constance, que nous avons évoquée précédemment, dont le père est professeur au lycée, dispose de divers éléments matériels concourant à sa réussite scolaire. Elle me témoigne que lors du premier confinement, alors même que son père utilisait lui aussi un ordinateur pour organiser des visios avec ses élèves, elles disposaient -elle et sa petite sœur- d'une tablette chacune afin de travailler leurs cours. Après l'avoir interrogée de nouveau, j'apprends qu'elle dispose également de sa propre chambre, endroit dans lequel elle « *travaille sur une petite table souvent avec sa sœur* ». En outre, son logement « *se trouve à environ 15 minutes en voiture du lycée* » et bénéficie du fait que son père soit professeur « *mon père m'y amène tous les matins* ». Un deuxième élève m'exprime également cet aspect-là : Kévin me témoigne que le seul problème du confinement et des cours en visios était la qualité du wi-fi, lorsque tous les individus de sa famille y étaient connectés dans le même temps. Chacun d'entre eux disposait alors du matériel informatique nécessaire au suivi des cours en distantiel. Le capital économique²⁸ des élèves (identifié ici comme matériel informatique et capacité à disposer d'un espace à soi pour travailler) est donc un élément présent dans certaines familles. Néanmoins, l'accès à ce type de capital est inégal : Mathis n'avait quant à lui lors du premier confinement (et toujours maintenant) pas d'ordinateur pour travailler de chez lui, et a dû faire appel à l'une de ses professeurs pour pouvoir en avoir un et suivre les cours. Il dispose néanmoins d'une proximité géographique au lycée (il habite dans la ville où se trouve le lycée).

3. Les parents peuvent transmettre des manières de penser

²⁷ Mohr J., Di Maggio P., in Octobre, S. & Jauneau, Y. (2008). Tels parents, tels enfants : Une approche de la transmission culturelle. *Revue française de sociologie*, 4(4), 695-722

²⁸ Jourdain, A. & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 4(4), 6-14. <https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>

En guise de substitution au capital culturel ou économique, les parents peuvent transmettre des manières de penser ayant besoin de l'école pour être nourries. En effet, c'est l'exemple d'une élève qualifiant ses parents de « *manuels* », qui sont donc plutôt éloignés de la culture scolaire. À la fin de l'entretien, elle me fait part des causes qu'elle défend, notamment le droit des femmes : je lui demande alors depuis quand, la manière dont cela se manifeste, et pourquoi elle a commencé à s'intéresser à cela. Elle m'apprend alors que sa socialisation familiale n'y est pas anodine, qualifiant son père de « *révolutionnaire* » pour dire de lui qu'il est militant, et qu'il lui a appris à se mobiliser, à défendre ses valeurs. Son père lui a donc légué cette capacité à s'emparer de sujets, de les faire siens, et de le justifier.

Cette élève trouve alors sa motivation à aller à l'école dans ce lègue : certaines matières, notamment des matières qu'elle découvre au lycée, l'incitent à approfondir sa réflexion militante, et à s'emparer des sujets de cours pour défendre sa cause. La socialisation effectuée auprès de son père, par imitation de son militantisme et interaction -« *il m'a toujours dit de défendre une cause, peu importe ce que c'est* »- lui permet donc de s'épanouir au lycée, et d'y trouver un réel enjeu. Elle se trouve notamment intéressée par les SES : cette élève, qui est une de mes élèves de seconde, se montre particulièrement impliquée en sociologie et en science politique. Elle y trouve une motivation, puisqu'elle peut faire des va-et-vient entre le cours et sa propre pratique militante : l'enclin révolutionnaire et militant de l'élève se trouve nourrit par des sujets -notamment sur la socialisation, et particulièrement la socialisation différenciée-, de même que sa propre expérience militante ne manque pas de nourrir le chapitre de science politique, notamment la partie du programme sur les différents acteurs de la vie politique, où nous parlons des associations -dont elle-même en fait partie-. En outre, le choix des spécialités pour l'année de première se trouve également influencé par cette socialisation imitative et interactionnelle. Elle souhaite en effet prendre SES, histoire géographie géopolitique et science politique, ainsi que littérature étrangère en langue étrangère, car elle veut « *découvrir le monde* » pour être confrontée à de nouvelles cultures et manière de penser, toujours intimement imprégnée de son caractère militant.

La discussion intrafamiliale que l'on perçoit chez cette élève et qui contribue à la faire s'intéresser à certaines matières est souvent revenue dans les entretiens. Dans un deuxième exemple, nous pouvons évoquer Honorine, élève de seconde, qui me répond suite à un mail de ma part pour éclaircir certains points : « *c'est en discutant avec ma famille et en partageant nos opinions et nos différents points de vue que j'arrive à former les miens, c'est aussi grâce à ça que je fais fonctionner ma mémoire et que je l'alimente quotidiennement. Il m'arrive aussi d'apporter des informations [au sein de la discussion avec ses parents] provenant de mes cours écrits pour pouvoir les éclairer un peu plus sur le sujet ou la thématique* ». Ce type de relation et de discussion permet la présence d'une complémentarité entre l'instance familiale et l'instance scolaire, percevant ainsi que ce qu'ils

apprennent à l'école n'est pas dénué de tout sens et détaché de toute réalité. La réutilisation dans le cadre familial de savoirs scolaires permet une réappropriation des connaissances, qui les ancre davantage profondément chez les élèves et explique en partie leur réussite.

B. Les élèves voient une évolution du soutien et de la présence des parents aux différents âges de la scolarité

1. Un contrôle parental assoupli au lycée

L'assouplissement des parents est un élément qui est beaucoup revenu lors des entretiens. En effet, la fin du collège semble marquer une transition : les enfants sont de plus en plus autonomes dans le travail scolaire, et la confiance des parents envers eux s'agrandit. Le niveau scolaire se modifie, certains parents prennent de la distance due à un sentiment d'incapacité, mais aussi parce que le contrôle scolaire antérieur a porté ses fruits : en surveillant et contrôlant le travail scolaire de ses enfants lors du début de la scolarité, les parents apprennent petit à petit à lâcher prise, et les rôles peuvent venir s'inverser. Il semblerait alors que le relâchement progressif des règles et du contrôle scolaire soit positif, y compris dans les milieux les plus défavorisés²⁹.

Ce ne sont plus les parents qui « punissent » les enfants en cas de mauvaises notes, mais ce sont les enfants eux-mêmes qui s'en veulent, tellement l'intériorisation de ces normes est forte : les parents viennent finalement les rassurer. Parallèlement, cela permet à l'enfant de prendre confiance en lui, et de savoir qu'il ne travaille pas « *pour rien* », on voit donc qu'il y a la volonté de rendre fiers ses parents, de faire bien pour leur montrer que l'on est capable. Le revers d'expérience se produit donc quand l'élève a une mauvaise note : il se sent déçu, sa confiance en lui qu'il est en train de développer se voit mise à mal, et il a l'impression de décevoir ses parents. Les parents interviennent donc pour rassurer l'élève. Ce fut notamment le cas pour Constance, cette même élève fille de professeur de mathématiques :

Enquêtrice : D'accord. Est-ce que peut-être ça t'arrive d'avoir de plus mauvaises notes ou des notes un peu moins bonnes ? Et dans ce cas, est-ce que toi tu vas le ressentir comme un échec et comment ça va impacter ta motivation ?

Constance : Alors avant je le ressentais vraiment comme un échec, en quatrième au collège j'avais eu une très mauvaise note je m'en rappelle encore... et j'avais été... enfin en fait pour moi c'était vraiment un échec, je me suis dit... en plus j'avais appris ce contrôle je comprenais pas pourquoi j'avais eu une mauvaise note et puis je l'avais dit à mes parents, j'étais triste, j'étais « *oh non j'ai eu une mauvaise note* » et ma mère m'a dit « *Constance on est un juin, c'est ta première mauvaise note de l'année c'est ta première note en dessous de 10 ça va c'est pas un drame* », mais oui du coup au début j'étais... enfin ça m'avait pas vraiment démotivée, mais je me suis dit « *ah quand même c'est dommage j'avais travaillé, je croyais avoir compris, etc* » donc je me suis plutôt remise en doute moi, pas plus que j'étais démotivée... mais bon après mes parents ils m'ont dit bah « *c'est pas de ta faute tu as une moyenne de 18 dans cette matière c'est pas parce qu'une fois tu as une*

²⁹ Lescarret O. (1999). Pratiques éducatives et réussite scolaire en milieu défavorisé. *La revue internationale de l'éducation familiale*. 3, 1-2, pp.77-94

mauvaise note... » enfin ils ont regardé avec moi l'évaluation pour voir où j'avais fait des fautes, où je m'étais trompée, mais au final bah ça a été du coup. Et plus maintenant... en plus quand j'ai une mauvaise note... enfin cette année j'ai pas eu une mauvaise note, enfin moi ce que j'appelle une mauvaise note... mais non j'ai même pas eu de mauvaises notes, j'ai pas eu une note en dessous de 14 je crois cette année, mais même en troisième, etc. je me disais plus « *bon bah c'est pas grave on va retravailler le sujet du contrôle et comme ça au prochain j'aurai une meilleure note* », mais avant oui c'est vrai que c'était plus dur quand j'étais plus petite c'était plus dur pour moi.

[Constance, élève de seconde, 15 ans]

On voit bien ici que l'élève prend toute la responsabilité pour elle, elle croyait avoir bien fait, avoir fait de son mieux, mais cela n'a pas suffi. Les parents eux, sont donc venus rassurer leur fille, la faire relativiser, la rassurer sur la confiance qu'elle doit continuer de construire. D'autres entretiens ont également mis en lumière cet « *assouplissement* » des parents au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité. Le terme même d'assouplissement est utilisé par les élèves eux-mêmes. Pour Romain, dont les mamans sont poétesse et dans la réinsertion professionnelle : « *mes parents en fait ils ont toujours été très présents et ils se sont assouplis au fil des années [...] et plus les années sont passées, plus elles nous ont fait confiance, plus elles se sont assouplies là-dessus et moi ça m'a permis de justement prendre confiance en moi à ce niveau-là et d'améliorer ma manière de travailler* ». De même, Emma, élève de terminale, pour qui la survenue de mauvaises notes pouvait être prétexte à des fâcheries en famille, a vu ce rapport-là se modifier : « *avant je pense vers la seconde, si j'avais pas de bonnes notes, bah ils me... bah on se fâchait un peu quoi, mais maintenant ils comprennent et justement ils me disent qu'il faut que je m'améliore, qu'il faut que je travaille plus et ils m'aident un peu dans ça je trouve, donc ça, c'est vraiment bien* ». Elle aussi dit avoir pris confiance en elle lorsque ses propres parents ne l'ont plus sanctionné pour ses « mauvaises » notes, qu'ils ont relativisé le niveau demandé au lycée. Cela s'explique par la responsabilisation plus grande des élèves au lycée, et l'autonomie qui leur est donnée : ils prennent pour eux les échecs, les mauvaises notes, de même qu'ils veulent faire plaisir à leurs parents en ayant de bonnes notes -« *je veux bien faire pour mes parents* » selon Nicolas, élève de seconde-. Les parents quant à eux, voyant le niveau des exigences s'élever, sont de moins en moins exigeants, et davantage dans la compréhension de leur enfant.

2. Mais des parents qui restent présents à la demande de l'élève

Pourtant les parents restent présents à la demande des enfants : ce sont les enfants qui ont le pouvoir de demander de l'aide. Les parents ne sont plus à l'origine de l'aide apportée, ils sont plus distants, mais ce sont les enfants qui, quand le besoin s'en fait sentir, se sentent toujours en droit de demander cette aide, d'où l'idée de parents présents comme filet de protection lorsque l'enfant en ressent le besoin, pour le rattraper si nécessaire.

Enquêtrice : De quelle manière est-ce qu'ils [tes parents] vont être derrière toi scolairement ? Est-ce qu'ils vont surveiller tous les soirs que tu fais... je sais pas ?

Kevin : Bah moi je sais qu'ils me laissent un peu... cette année, je sais que depuis peut-être la seconde, seconde-troisième ils me laissent un peu plus autonome donc... des fois je suis autonome, mais des fois notamment pour des récitation j'ai besoin d'eux quand même... mais pour le travail à faire, je les appelle pas toutes les cinq minutes pour dire « *j'ai besoin d'un coup de main* ». Des fois j'ai besoin d'un coup de main, mais je sais que là je suis un peu plus autonome depuis un an ou deux ans après ça dépend des matières [...]

Bah mes parents ils m'aident beaucoup dans le travail bah parce qu'en fait les SES c'est beaucoup de vocabulaire, c'est beaucoup de choses que mes parents connaissent du coup je leur demande beaucoup de choses franchement c'est la matière où j'ai le plus besoin d'eux... parce que la SES c'est pas... de la culture générale, mais il faut vraiment... là faut vraiment apprendre son cours, ce qui fait qu'au début je vois y'a beaucoup de vocabulaire, beaucoup de mots importants ce qui fait que ben mes parents heureusement qu'ils sont là... je pense notamment pour certains mots, mais je pense c'est vraiment la matière où j'ai le plus besoin de mes parents, mais c'est rare [que j'ai besoin d'eux] parce que franchement j'aime bien me débrouiller seul, être un peu autonome, mais franchement c'est la matière où je leur demande assez souvent des choses alors des fois ils arrivent à me répondre, des fois un peu moins ce qui fait que je demande au professeur, mais franchement c'est la matière euh... ça m'a surpris je pensais pas au début, la SES je pensais c'était un peu le social, je pensais qu'on allait parler un peu des choses de nous et en fait c'est énormément ouvert sur la société sur des choses assez précises et c'est pour ça que j'ai énormément besoin de mes parents...

[Kévin, élève de seconde, 15 ans]

Ce premier exemple vient démontrer que les parents sont présents pour combler les lacunes de leurs enfants. Avec l'exemple de la matière de SES pour Kevin, qui lui paraît difficile à saisir tout seul, il se sert de ses parents comme personne-ressource, ces derniers « *connaissent* » et utilisent le « *vocabulaire* » que lui découvre en SES. En outre, Constance me rapporte qu'elle fait également aisément appel à son père, professeur de mathématiques dès qu'elle a besoin d'aide dans ce domaine; de même que Romain, dont l'une des mères est poétesse, qui est également dans cette situation-là : elle a des aptitudes particulièrement développées pour le français, la littérature et la philosophie, il peut aisément aller lui demander de l'aide ou des conseils lorsqu'il en a besoin « *quand j'en ai besoin, dans une matière ou un devoir que je ne comprends pas, je demande à mes parents de l'aide et ils me l'apportent* ».

Un effet de « *disponibilité* » domestique de la mère³⁰ a notamment été révélé, cela permettant aux élèves de pouvoir bénéficier de l'aide de leur mère lorsqu'ils en ont besoin. Cette disponibilité permet aux élèves d'avoir du soutien d'un adulte lorsqu'ils en ont besoin: c'est notamment le cas de Théophile, dont la maman est mère au foyer « *elle voit si je travaille ou pas, et si les notes baissent, alors elle me pose des questions et elle est derrière moi, et je peux lui demander de l'aide* ». Sa mère, qui était lorsqu'il était plus jeune source d'aide « *concrète (explications de leçons, d'exercice)* » est désormais d'une aide quelque peu différente : « *elle m'est d'une aide essentielle pour la gestion de la pression ou pour me rassurer, elle m'aide psychologiquement je dirais* ». Cela est également visible chez Honorine, élève en classe de seconde. Si ses parents n'ont pas un niveau d'étude très

³⁰ Henri-Panabière G. (2010), *Des héritiers en échec scolaire*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

élevé, sa mère est particulièrement présente pour elle en termes d'organisation, notamment depuis le confinement mis en place en novembre 2020. Alors qu'elle est une élève organisée, qui me rapporte qu'elle fonctionne grâce à de « *to do list* », elle a néanmoins besoin d'un regard extérieur pour lui soumettre un ordre des choses à faire, car elle se qualifie d'élève assez lente (lente à écrire notamment), ce qui lui fait perdre du temps. Il est alors question d'optimiser ce temps-là, elle fait alors appel à sa mère malgré un faible temps de rencontre à la maison, dû aux horaires de travail particuliers : « *des fois elle m'aide elle me... oui si si elle me dirige un peu sur... plus parce que... en plus moi je suis assez lente elle me dit bah oui il faut peut-être... fais peut-être plus ça avant, mais c'est vrai que c'est quelque chose... bah ils ont pas trop le temps aussi parce que mes parents il commence à 13h ils finissent à 21h le temps de rentrer à la maison et tout ils ont pas forcément le temps, moi le matin je les vois pas trop enfin 10 minutes quoi... le temps que je me je me lève, mes parents sont pas encore levés enfin voilà après c'est un mode de vie quoi...* ». Ainsi, un rapport planificateur au temps est initié par la mère d'Honorine, cela contribuant à la construction par les enfants de dispositions planificatrices scolairement payantes³¹. De même pour Elliott, élève qui me dit que ses parents « *ne gèrent rien pour les devoirs* » car il « *commence à être à peu près à leur niveau* », mais ses parents restent présents s'il en a besoin.

C. Les parents semblent être un soutien dans les choix liés à la scolarité

1. Les élèves expriment le soutien de leurs parents dans le choix de filière

Les parents et les activités familiales sont pour certains élèves à l'origine de leurs ambitions scolaires ou professionnelles. C'est le cas de Justin. Ce dernier a commencé à percevoir cette orientation dès l'âge de sept ans, grâce au travail domestique extérieur effectué avec son papa. L'environnement familial est donc important : le fait pour cet élève d'avoir eu un jardin, d'avoir un père l'impliquant dans ces différentes tâches lui a permis de découvrir cette voie. La découverte de ce domaine s'est effectuée avec un modèle masculin qu'était son père, ce qui s'accorde avec les observations de Johnson et Mortimer selon lesquelles les valeurs professionnelles apprises par les adolescents sont davantage influencées par le parent du même sexe³². Néanmoins, il ne faut pas non plus négliger la présence de la mère et de ses encouragements : elle lui propose de construire des murs pour leur propre jardin, et l'incite grandement à conserver ses « *premières réalisations* » pour qu'il se rende compte des progrès accomplis jusqu'à présent, et jusqu'à l'obtention du diplôme.

³¹Henri-Panabière G. (2010). *Des héritiers en échec scolaire*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

³²Kirkpatrick Johnson M. Et Mortimer J. Cités dans Liechti L. (2012), L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire, *Institut de recherche et de documentation pédagogique*.

Justin : Bon bah moi je m'appelle Justin j'ai 16 ans et je suis en première bac pro et en fait on fait de la maçonnerie euh... non pas traditionnelle, mais de rénovation... pierre surtout on n'a pas de parpaing, mais que de la pierre donc enfin moi c'est ce qui m'intéresse.

Enquêtrice : Ça t'intéresse vraiment depuis quand et pourquoi ? Est-ce que tu sais un petit peu ?

Justin : Bah j'ai commencé à aimer ça à partir fin... j'avais genre sept ans.

Enquêtrice: D'accord.

Justin : Et en fait c'est que je travaillais dans mon jardin, je faisais plein de... je travaillais constamment, je faisais pas que de la maçonnerie dans mon jardin et un jour j'ai fait des murs en parpaing d'abord... j'ai fait des murs en parpaing et puis du coup bah pendant mon stage de troisième on devait faire une semaine et puis on a fait un mur en pierre avec mon maître de stage et c'est là où ça m'avait vraiment plu, c'était magnifique je trouvais ça magnifique du coup je me suis dit c'est ça que je vais faire donc ben j'ai fait... je suis venu ici j'ai fait les portes ouvertes et c'est là où je me suis rendu compte que c'était vraiment ce que je voulais faire.

Enquêtrice : Donc il y a une grande importance du milieu où tu as grandi, dans une maison, tu avais un jardin, tu pouvais faire des activités manuelles. Peut-être avec tes parents ?

Justin : Oui avec mon père surtout !

Enquêtrice : Avec ton père ?

Justin : Oui je faisais vraiment plein plein de trucs dans le jardin aussi.

Enquêtrice : OK et donc ton père par exemple dans ton orientation, il est content que tu fasses ça ?

Justin : Oui il est vraiment enfin... il est content de moi il est fier de ce que je fais, même si lui c'est pas son métier vraiment, mais il est vraiment fier de ce que je fais... en fait même des fois, quand il parle de moi quand on est... quand on se regroupe avec toute la famille ça se sent enfin il parle de moi constamment de manière positive enfin il me dit toujours que je fais du « *bien bon boulot* », que c'est beau ce que je fais donc c'est...

Enquêtrice : Donc toi ça te...

Justin : Ça me motive encore plus, je sais que mes parents sont fiers de moi, ils adorent ce que je fais donc... et puis même ma mère des fois quand elle voit ce que je fais au lycée et ben quand je reviens, elle me fait « *faudra que tu fasses ça devant la maison* ».

[...]

Justin : Bah là par exemple, fin... je vois que chez moi le premier mur que j'ai fait avec les pierres où j'avais fait qu'une semaine de stage ben j'ai... c'était la première fois, mais quand je le vois maintenant, je me dis, mais « *comment j'ai pu louper autant* » enfin pour moi maintenant il est mal fait le mur, j'ai envie de le refaire, mais ma mère elle veut pas que je le refasse, elle me dit que « *c'est le premier que tu as fait donc tu dois le laisser comme ça* ».

[Justin, élève de 1ère Bac Pro Intervention sur patrimoine bâti, 16 ans]

Il en est de même avec Zoé, en CAP taille de pierre. Après l'aide apportée par ses parents pour passer d'un enseignement classique à un établissement SEGPA, ces derniers la soutiennent dans son choix de CAP, alors même que cela s'avère contraignant pour eux. Elle me témoigne alors leur « *surprise* » quand elle leur a annoncé cette volonté. Et pour cause, elle a pris cette décision en classe de CM2 : ses parents ont alors pensé que ce n'était qu'une lubie passagère, d'autant qu'aucun modèle familial n'a effectué ce métier : elle n'agit donc pas par imitation. Pourtant, ce désir a perduré, et elle est particulièrement déterminée à y arriver. En réalisant que ce souhait perdure chez leur fille, les parents de Zoé lui ont effectivement dit qu'ils auraient préféré qu'elle fasse autre chose : « *parce que même pour trouver les stages comme j'habite dans un endroit où y'a pas vraiment de métier comme ça c'est très compliqué pour trouver des stages... je vais faire un stage à Saumur du coup il faut que je dorme chez des gens et s'il fallait prendre un appartement, un truc comme ça bah ça aurait coûté encore plus* ». La logistique de l'organisation que nécessite cette formation a donc au début été

considérée comme un frein, mais pour le bonheur de leur fille, ils ont accepté. Elle se trouve désormais complètement soutenue, et cela est perçu par l'entourage scolaire et professionnel, qui reconnaît sa détermination « *Bah oui je suis soutenue, parce que même j'avais fait un stage en menuiserie et ils m'avaient dit « je pense que tu as des parents qui te soutiennent parce que tu vas au bout des choses »* ». Enfin, Léopold quant à lui a souhaité s'essayer à la seconde générale avant de se rendre compte que cela n'était pas fait pour lui : ses parents semblaient savoir que cette orientation ne lui conviendrait pas, ils l'ont donc soutenu dans son choix de réorientation vers une seconde professionnelle. Ces deux exemples témoignent des priorités des parents dans l'orientation de leurs enfants : le bien-être présent et futur de ces derniers est la première priorité des parents, loin devant les considérations pratiques (pécuniaires, logistiques)³³.

2. Les parents sont des personnes-ressources dans les ambitions post-bac

Le capital social des parents et de la famille en général permet aux élèves de bénéficier de nouvelles voies pour s'orienter professionnellement. Pour reprendre la situation de Léopold, l'idée de la voie professionnelle en second choix s'est manifestée dès son année de 3e lors d'un stage. Ce dernier a été obtenu par relation familiale: ici, Léopold a effectué son stage dans l'entreprise où travaillait son « *beau-cousin, le mari de ma cousine* », et fut finalement une révélation pour lui, à tel point que le stage qu'il devait effectuer deux semaines après notre entretien se déroulerait dans cette même entreprise, et là il pourrait prendre réellement part au travail. Son impatience était largement perceptible. Cela représente également un avantage pour lui, comme il me confirme à la fin de l'extrait : connaître personnellement son maître de stage lui permettra de poser davantage de questions, de pouvoir être plus impliqué, et d'avoir une relation de confiance réciproque qui lui permettra de prendre part complètement au travail. C'est donc ici le capital social comme réseau durable de relations³⁴ qu'apporte la famille qui a permis à Léopold de trouver sa voie professionnelle lui permettant d'échapper à un échec scolaire dans la filière générale.

Enquêtrice : *Tu m'as dit que c'est ton stage de troisième qui t'a mis le pied à l'étrier comme conducteur de travaux... Est-ce que dans ta famille peut-être tu avais des personnes qui faisaient ce genre de métier ?*

Léopold : Bah en fait c'était quelqu'un de ma famille

Enquêtrice : *D'accord.*

Léopold : Ouais c'est pour ça.

Enquêtrice : *Et donc c'est qui par rapport à toi ?*

Léopold : C'était mon beau cousin, c'était le mari de ma cousine, et d'ailleurs je repars en stage avec lui là la semaine prochaine.

Enquêtrice : *D'accord. Dans la même boîte ?*

Léopold : Oui exactement.

³³ Note de synthèse de l'Observatoire des Familles sur l'orientation scolaire, *Union Nationale des Associations Familiales*, Novembre 2012

³⁴ Bourdieu P. (1980). Le capital social, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 31 pp. 2-3

Enquêtrice : Donc tu avais une sorte de modèle... peut-être qu'en troisième c'est la facilité de prendre quelqu'un qu'on connaissait ?

Léopold : Oui c'est ça.

Enquêtrice : Et finalement ça t'a plu.

Léopold : Ouais.

Enquêtrice : Est-ce que tu prends cette personne comme un modèle maintenant t'as envie de faire comme lui ?

Léopold : Ouais ouais parce que déjà... c'est grâce à ce stage que j'ai découvert tout ce qu'il faisait et c'est grâce à ça que maintenant j'ai envie de devenir conducteur de travaux parce que tout ce qu'il faisait, en fait tout... ce que j'aime bien dans conducteur de travaux, c'est qu'on est à la fois dans un bureau à la fois sur un chantier à visiter pour voir les ouvriers, leur travail et tout ça et le fait de pas être que soit dehors, soit dans un bureau... bouger un peu, aller à droite à gauche c'est quelque chose qui me plaisait et en plus avec ce métier ça m'a plu.

Enquêtrice : Est-ce que maintenant du coup ce beau cousin c'est peut-être devenu une personne-ressource, tu lui demandes peut-être des conseils ?

Léopold : Bah là par exemple pour mon stage, vu que j'avais fait un stage découverte donc c'était... je découvrais juste je pratiquais pas... et là je l'ai rappelé pour faire un vrai stage, là je vais faire avec lui, je vais réaliser des tâches que lui il va me dire de faire alors que le stage avant c'était pas du tout pareil du coup je vais refaire un stage avec lui pour voir, mais d'une vision différente.

Enquêtrice : Et puis c'est peut-être plus facile en plus étant donné que tu le connais par ailleurs de poser des questions ?

Léopold : Ouais exactement.

[Léopold, élève de 1ère Bac Pro Technicien du bâtiment : étude et économie, 17 ans]

Les parents peuvent mobiliser leurs réseaux, mais également constituer eux-mêmes des personnes-ressources apportant de nombreuses informations aux élèves. Le cas de Constance est particulièrement intéressant : ses deux parents constituent une ressource très importante.

Enquêtrice : Donc tu as déjà une idée, un projet post-bac d'où est-ce que ça vient ?

Constance : Alors... je voulais... quand j'étais petite, j'avais aucune envie d'être médecin, mais ça m'est venu au fur et à mesure... bah ma mère travaille dans un hôpital, elle est infirmière en soins intensifs, et j'ai eu aussi des problèmes pulmonaires du coup je suis amenée à aller pas mal, enfin assez souvent... pas non plus régulièrement, mais tous les trois mois à l'hôpital et des fois plus si j'ai des scanners ou des choses comme ça et en fait enfin l'univers de l'hôpital je trouve... j'aime bien et tout ça, mais après je serai pas pneumologue parce que je suis un petit peu traumatisée avec ça, mais enfin du coup j'ai rencontré des médecins, des... enfin plusieurs personnes et puis ma mère m'a fait rencontrer des personnes quand elle a su que j'étais intéressée par ça et tout ça et du coup... enfin cet univers, enfin j'aime beaucoup la médecine de ce côté-là... après j'ai vu plein de séries, plein de trucs en même temps ça a aussi influencé, mais après c'est un métier compliqué, y'a beaucoup d'années d'études et tout ça du coup, au début je voulais faire médecin urgentiste, c'est toujours dans mes idées, mais après c'est vrai que c'est très très très compliqué, et il a beaucoup de responsabilités du coup je sais pas trop enfin... en fait j'aimerais beaucoup faire ça, mais après je me dis il vaut mieux faire l'autre... enfin la filière dont mon père m'a parlé comme ça si jamais je suis pas prise en médecine parce que c'est quand même dur et ben j'aurais les langues ou quelque chose d'autre à quoi me raccrocher.

[Constance, élève de seconde, 15 ans]

Diverses influences sont évoquées par cette élève en ce qui concerne sa volonté d'être médecin, certes sa maladie et sa situation ont beaucoup joué, mais on ne peut négliger le rôle de sa maman, qui l'a fait rencontrer des médecins, différentes personnes issues de ce milieu-là afin d'avoir leur expérience. D'autant plus, sa mère est elle-même un vecteur d'expérience professionnelle de ce milieu. Elle n'est certes pas médecin, mais les côtoie et travaille dans le milieu de l'hôpital : elle fait

le pont entre la volonté de sa fille de devenir médecin et d'autres personnes plus à même pour la conseiller. En outre, il ne faut pas non plus négliger l'apport de son père dans ce domaine-là. En effet, Constance est consciente grâce à toutes ces ressources de la difficulté d'accéder à ce genre d'étude, de la difficulté du métier en lui-même et de ces responsabilités, tous ces éléments corroborant l'idée que les orientations et les conditions de travail des parents affectent le développement des intérêts et des aspirations des adolescents³⁵. Alors, son père professeur au lycée constitue une ressource supplémentaire puisqu'il connaît d'une manière assez approfondie les différentes passerelles pour arriver à cette finalité. Il est la personne l'ayant conseillé de trouver une voie qui pourrait l'emmener vers la médecine tout en lui permettant d'avoir une sortie dans le cas où il était impossible pour elle d'y arriver. Cet exemple démontre parfaitement la puissance du capital social apporté par les parents : savoir où l'on met les pieds, et trouver des issues supplémentaires. Si un certain phénomène d'autolimitation³⁶ semble s'exprimer chez cette élève, de par la conscience de la difficulté de la formation désirée, les ressources et connaissances apportées par ses parents lui permettent de ne pas renoncer complètement à sa volonté.

Les relations constantes dès le plus jeune âge avec les parents permettent aux élèves de recevoir des aptitudes qu'ils pourront mobiliser dans le cadre scolaire : appétence pour certaines activités scolairement valorisées, manière de penser nécessitant des apports scolaires pour être déployée, outils matériels à disposition de l'élève pour travailler de chez lui. Le soutien apporté par les parents est de plus en plus distant, assoupli à l'arrivée au lycée car les règles ont été intégrées par les élèves, mais ces derniers se sentent toujours en capacité de demander de l'aide à leurs parents en dernier ressort. Cette aide se manifeste également dans les choix scolaires qu'ont à faire les élèves : beaucoup d'entre eux témoignent que leurs parents les soutiennent et sont parfois des ressources face à ces situations.

³⁵ Liechti L. (2012), L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire, *Institut de recherche et de documentation pédagogique*.

³⁶ De Kherchove, A., & Lambert, J.-P. (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4, 41-55.

1. 2. 2 Les parents peuvent être des facteurs de déstabilisation ou freins aux ambitions

Néanmoins, le milieu social où grandit l'enfant peut également être un facteur de déstabilisation dans leur épanouissement ou dans leur rapport aux savoirs. L'école devient un lieu à part entière pour ces élèves, lorsque les contraintes de cet environnement familial ne sont pas toujours en accord avec les exigences de l'école. L'obligation scolaire confrontée à un milieu social déstabilisant pousse souvent les enfants à s'autonomiser rapidement, à trouver des techniques pour répondre aux exigences scolaires. Cette déstabilisation est vectrice de l'acquisition d'un facteur de réussite particulier : l'organisation. De nombreux enfants, confrontés à une séparation des parents, ou au travail particulièrement contraignant de ces derniers, développent donc une faculté à s'organiser, à anticiper, et à s'adapter, ce qui leur est d'une certaine utilité dans le travail scolaire, mais qui peut également être source de stress.

A. L'instance familiale perçue par les élèves comme déstabilisante mais permettant l'apprentissage de savoir-faire

1. La séparation parentale : source d'apprentissage d'un savoir-faire organisationnel

Pour deux élèves de terminale générale, la séparation des parents a eu une réelle influence sur la motivation, et a largement influencé le rapport à l'école. Pour l'une, Charlène, le fait d'aller à l'école s'est présenté comme un refuge, où les tensions familiales n'étaient plus présentes. En effet, la tension parentale existait, avant même la séparation, puisqu'ils « *ne peuvent pas se voir* », ils « *avaient des modes de vie totalement différents* ». D'ailleurs, si la séparation est facteur de déstabilisation, les travaux de T. Piketty de 2003 montrent que les conflits parentaux avant même la séparation ont des effets négatifs sur les performances scolaires, plus que la période post-divorce³⁷. Très jeune, les problèmes d'organisation se sont heurtés à son développement de petite fille et elle devait se poser des questions très concrètes : de quoi ai-je besoin chez tel parent pour les deux journées d'école suivantes ? De même, ses parents ayant des modes de vie opposés, cela s'exprime de diverses manières, et aura des conséquences que l'on évoquera plus tard, notamment en ce qui concerne une certaine conception du travail et de son choix d'orientation. Par conséquent, il était d'ordinaire que Charlène ait à anticiper ce qu'elle a le droit ou non de faire lorsqu'elle ira chez son père, qui peut être différent de ce qu'elle a le droit de faire lorsqu'elle est chez sa mère. Elle apprendra donc très jeune à composer son rôle d'actrice pour se conformer aux normes en vigueur dans chaque partie de sa famille. En réalité, Charlène apprend donc à grandir dans deux environnements où les normes se distinguent, ce que Lahire avait déjà identifié : pour lui, avec les membres de leur famille, les enfants

³⁷ Piketty T., 2003, « The impact of divorce on school performance : Evidence from France, 1968-2002 », No 4146, CEPR Discussion papers, C. E. P. R. Discussion Papers

sont souvent mis devant un éventail de positions et de système de goûts et de comportements possibles, l'enfant grandirait donc dans un environnement familial qui serait en fin de compte loin d'être cohérent³⁸. Ici, avec l'exemple de Charlène, le manque de cohérence semble être à son paroxysme, et la jeune fille doit donc s'y adapter.

Enquêtrice : Et donc tu as dit qu'ils ne vérifiaient pas tes devoirs tu es autonome, enfin assez autonome. Comment est-ce que tu as acquis cette autonomie ?

Charlène : Alors après j'ai eu des relations... enfin mes parents ont eu des relations très compliquées donc avec ma sœur on a appris à être plus autonome nous-mêmes déjà étant petite... depuis toute petite vraiment... depuis le CP, j'étais contente déjà en CP d'avoir des devoirs.

Enquêtrice : Tes parents ont eu des relations compliquées c'était entre eux ?

Charlène : Oui entre eux. Du coup nous avec nos sœurs on a appris à être autonome et à gérer nous-mêmes nos émotions ou des choses comme ça.

Enquêtrice : Et donc tu penses que c'était positif cette situation qui vous a en quelque sorte forcé à grandir assez vite ?

Charlène : Bah au début pendant toute la période où on traversait ça c'était assez négatif après maintenant on arrive à en tirer du positif quand même, même si ça nous impacte au quotidien quand même... Enfin en grandissant, on s'en rendait pas forcément compte, mais maintenant en prenant du recul on voit comment ça a impacté comment on a grandi, notre jeunesse et comment on est maintenant en fait.

Enquêtrice : Et donc tes parents sont toujours ensemble ?

Charlène : Non justement ils ont divorcé quand j'étais jeune et ils ont des relations... enfin ils peuvent pas se voir en fait.

Enquêtrice : Oui d'accord et donc vous avez peut-être été transportées chez papa puis chez maman ?

Charlène : Oui c'est ça, c'est ma mère qui a ma garde, mais je suis chez mon... avec mon père un week-end sur deux et un soir par semaine, donc du coup j'ai l'habitude de faire mes affaires d'aller chez mon père et de revenir.

Enquêtrice : Et ça joue sur la scolarité ?

Charlène : Bah faut savoir être organisé déjà parce qu'il faut pas oublier ses affaires pour le lendemain, il faut penser à tous donc quand on est plus jeune, bah vraiment c'était dès le collège, il fallait pas que j'oublie mes affaires chez l'un ou l'autre donc ça m'a appris à déjà être plus organisée et que ce soit clair dans ma tête à savoir ce qu'il faut prendre pour aller chez mon père.

Enquêtrice : Et tu avais un entourage peut-être des copines qui étaient dans la même situation ? Ou tu te sentais un peu l'exception entre guillemets ?

Charlène : J'en parlais pas trop avec mes copines, elles le savaient, mais j'en parlais pas tant que ça quand j'étais petite après maintenant oui j'arrive à en parler avec mes amis, mais j'en ressens moins le besoin d'en parler comparé à avant parce que j'arrive plus à gérer la situation.

Enquêtrice : Et donc c'est ta maman qui a la garde de toi et tes sœurs ?

Charlène : Oui, mais après mes sœurs sont plus grandes maintenant donc il y a que moi qui vit chez ma mère.

Enquêtrice : D'accord et donc est-ce que tu es plus proche de ta mère que de ton père ou pas ?

Charlène : Ben j'ai plus grandi avec ma mère donc la relation avec ma mère est très différente parce que je vis seule avec elle et mon père lui s'est remarié avec quelqu'un donc c'est assez différent, ils ont des modes de vie totalement différents parce qu'ils se sont reconstruits depuis le divorce et c'est vraiment deux modes de vie totalement différents donc il faut s'adapter aussi donc... quand j'étais petite c'est pareil, j'avais plus de mal à faire la transition parce qu'ils vivaient pas du tout de la même manière donc y'a ça aussi quand on est petit il faut savoir s'adapter... maintenant ça va, mais au début ouais c'était plus compliqué.

[Charlène, élève de Terminale, 17 ans]

³⁸ Lahire B. (1995). *Tableaux de familles; Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil

Ce rôle de composition, qu'elle modifie au gré de ses allers-retours chez ses parents, ne l'aide pas à se construire, elle me confie qu'il a donc été pendant longtemps difficile de « *se construire, de savoir ce qu'on aime, ce qu'on veut faire, on a vraiment la tête ailleurs* ». L'école est devenue une sorte d'échappatoire : très jeune, elle a aimé se rendre à l'école, et avoir des devoirs à faire chez elle. On peut deviner que ce temps de travail personnel était un moyen pour elle de se recentrer sur sa propre personne, et de ne pas devoir répondre aux normes imposées par ses parents, normes qu'elle comprend très rapidement arbitraires puisqu'elle est confrontée à différents types selon qu'elle est chez son père ou chez sa mère.

Enfin, la difficulté à parler de ses problèmes familiaux est un problème récurrent chez les enfants, les autres élèves de l'école ne sont pas, dans les exemples issus de mes entretiens, des oreilles attentives. C'est le cas pour Charlène, qui me témoigne qu'elle n'en « *parlait pas trop avec ses copines* », de même que ce sera le cas pour Mathis, autre élève de terminale qui a été confronté très jeune, dès 2 ans, à la séparation de ses parents. Pour lui aussi, la distance entre lui et les autres élèves était un obstacle à la confiance : scolarisé dans un collège de centre-ville, alors que lui venait d'un milieu relativement modeste, il ne se « *sentait pas trop à sa place, ni avec les élèves, ni chez lui* ». N'ayant pas les mêmes références en termes de budget pour vivre, ou d'intérêts, il s'est davantage construit dans l'opposition. L'opposition à ses pairs du collège de centre-ville, l'opposition à son frère qui a eu « *pas mal de comportements anormaux* », l'opposition à son modèle féminin qui était sa mère qui n'a « *pas eu l'instinct maternel* ». Son seul modèle positif est son père, avec qui il vit désormais, mais de qui il est resté éloigné assez longtemps. En effet, après le divorce de ses parents, Mathis vivait chez sa mère :

Mathis : Et pour ma mère elle est bibliothécaire elle aussi à Nantes... elle vit à Nantes donc moi j'habite à Clisson avec mon père, et elle à Nantes et j'ai pas... j'ai jamais été vraiment proche d'elle parce qu'elle a... comment elle a grandi, ce qu'elle a vécu dans sa famille avant, elle a pas eu l'instinct maternel quelque chose comme ça donc j'ai jamais été... j'étais plus tout seul à Nantes j'étais dans son appart avec elle qui rentrait le soir je me débrouillais quoi donc elle a jamais été là ni pour moi ni pour mon frère à peu près nulle part... donc je lui ai déjà demandé des conseils en français parce qu'elle est très littéraire, mais elle est pas... pas plus impliquée que ça donc je vais pas demander trop d'aide.

[...]

Enquêtrice : Donc c'est plus l'après entre guillemets, il y avait pas de garde partagée ou quoi, tu vis avec uniquement avec ton père ?

Mathis : Alors non au début c'est un peu compliqué, au début j'étais plus avec ma mère parce que mon père était à la musique il était... il avait besoin d'être... de faire ses trucs et je crois qu'il rencontrait quelqu'un en même temps, c'était une personne qui était moins à l'aise avec le fait d'avoir des enfants des choses comme ça donc je sais que je le voyais moins... ça j'ai eu ces réponses y a pas longtemps, j'ai eu besoin de lui en parler, de lui demander, c'est lui qui m'a répondu... Et du coup j'étais plus avec ma mère, mais le problème c'est qu'elle s'en moquait un peu... non je pense pas qu'elle s'en moquait, mais je pense qu'elle n'avait aucun instinct et aucune... tant qu'elle y trouvait pas son intérêt, elle le faisait pas, mais... elle est allée voir une psy juste comme ça, elle avait des troubles à gérer, sa famille, son père l'a abandonné donc c'est

pas plus... je mets pas toute la faute sur elle, mais du coup je vivais beaucoup avec elle et je me sentais vraiment seul.

[Mathis, élève de Terminale, 17 ans]

À cette période, les parents ne sont donc pas une ressource pour cet élève : son père, son seul modèle, vit loin de chez lui - notamment pour des raisons professionnelles, musicien il donne des concerts en Belgique-, tandis que sa mère avec qui il vit n'est que peu présente. Même en guise de soutien, Mathis ne se sentait pas à l'aise pour lui demander de l'aide. L'école était donc un moyen de fuir cette situation, avant de fuir complètement l'appartement de sa mère à 12 ans et de décider d'aller vivre avec son père. De même, cette période l'a obligé à prendre son autonomie et apprendre l'organisation, comme le prouve cette situation lorsqu'il avait 9 ans :

Enquêtrice : Et donc tu disais que pendant quasiment un an tu étais malade tout le temps peut-être que tu n'allais pas à l'école ou tu allais moins ? Est-ce que ça a joué sur ta scolarité ?

Mathis : Pas vraiment parce que la première chose que je voulais fuir c'était chez ma mère donc les cours c'était aussi une manière de voir des choses, d'avoir de l'intérêt, j'ai eu de très bons enseignants donc c'était super avec mes camarades c'était mes amis très proches même si on avait des différents on était très proche, on allait tout le temps chez l'un chez l'autre, c'était génial, mais oui du coup je partais plus de chez ma mère... non les cours ça n'a pas trop été... ça pas été endommagé... ça n'a pas endommagé ma scolarité. Je sais que je... mon père vu que j'habitais très loin, quand j'allais chez lui du coup je devais me lever à 6h, prendre le train, ma mère n'allait pas me chercher à Nantes donc à 9 ans je devais faire la gare de Nantes-Félix Faure tout seul le matin, il fait nuit en général donc parfois il me disait bah reste à la maison ça me dérangeait pas parce que j'avais 17-18 de moyenne donc j'ai toujours eu des facilités là-dessus donc non ça n'a jamais impacté ma scolarité.

[Mathis, élève de Terminale, 17 ans]

Ces deux élèves n'ont donc néanmoins pas de difficultés scolaires. Contrairement aux études sociodémographiques prédisant que, quel que soit le milieu social, la rupture du couple parental est associée à une réussite scolaire plus faible chez l'enfant³⁹, leur situation correspond davantage aux conclusions de l'enquête menée par J. Dronkers, concluant que le bien-être des élèves vivant avec une mère seule est meilleur que celui d'élèves vivant dans un ménage biparental avec de forts conflits conjugaux⁴⁰. Cela fonctionne parfaitement pour Charlène; pour Mathis, cette situation ne fonctionnait pas lorsqu'il vivait uniquement avec sa mère, mais cela fonctionne si on élargit cette situation à la vie avec un père seul.

2. Le travail des parents provoquant absences de soutien scolaire, mais développement de l'autonomie de l'élève

Lorsque les parents sont toujours ensemble, leur présence dans le contrôle des devoirs et le soutien à la scolarité peut être beaucoup plus compliquée que ce que nous avons déjà dit. En effet,

³⁹ Archambault P. (2002). Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ?, *Population et sociétés*, INED, n°379

⁴⁰ Dronkers J. (1999). The effects of parental conflicts and divorce on the well-being of pupils in dutch secondary education, *European Sociological Review*, vol. 15, n°2:195-212

certains parents ont des emplois qui ne leur permettent pas d'être présents. Le travail en 3x8 est particulièrement handicapant, comme nous l'apprennent deux situations d'élèves. Honorine, dont les parents sont tous deux salariés d'une plateforme industrielle de courrier, commençant le travail à 13h et le terminant à 22h. Elle me témoigne alors le désengagement de ses parents quant au soutien scolaire :

Enquêtrice : Et tu m'as dit tout à l'heure qu'ils rentraient généralement vers 22 heures, donc sur le soutien et le fait de vérifier par exemple si toi ou tes frères et sœurs faites bien vos devoirs, c'est quelque chose qu'ils font ou alors ils sont assez éloignés de ce côté-là ?

Honorine : Non c'est quelque chose qu'ils ont jamais vraiment fait... bah moi encore moins parce que ben je suis grande... après mon frère qui est en CM2 bah ma sœur et moi on est là le soir et il fait ses devoirs avec nous... mais après oui si ça nous arrive que mes parents ils me demandent si ça a été et qu'est-ce qu'il avait eu à faire, etc., mais par rapport à moi... [...] bah ils ont pas trop le temps aussi parce que mes parents ils commencent à 13h, ils finissent à 21h, le temps de rentrer à la maison et tout ils ont pas forcément le temps... moi le matin je les vois pas trop enfin 10 minutes quoi... le temps que je me lève, mes parents sont pas encore levés enfin voilà après c'est un mode de vie quoi... après voilà le week-end je suis à la maison donc sinon ça va.

[Honorine, élève de seconde, 16 ans]

Les parents sont donc davantage en retrait, ce qui ne pose pas de problème pour cette élève, qui se trouve être autonome. Même si sa mère intervient quant à l'organisation et la structuration de son temps, notamment en période de demi-confinement, où les élèves ont certes plus de temps chez eux, mais également plus de travail à la maison, elle n'évoque jamais la présence de son père, qui semble ne pas s'en préoccuper. La présence de la mère semble également s'affirmer dans les familles où les parents sont relativement peu présents, ce qui vient corroborer l'idée selon laquelle c'est généralement le niveau d'étude et le soutien de la mère qui est particulièrement déterminant sur l'acquisition des compétences, plus que celui du père⁴¹. Ici, la confiance en leur fille est grande, ce qui contribue d'autant plus à ce désengagement. Pourtant, il a pu être la cause de la situation plus problématique de sa grande soeur. Âgée de 18 ans, elle se trouve actuellement en année de césure car elle n'a aucune idée d'orientation, et selon les dires d'Honorine, ne se complait absolument pas dans le système scolaire tel qu'il est, ce n'était « *absolument pas son truc, donc elle a un peu abandonné assez vite* ».

Les parents de Léa travaillent quant à eux dans deux endroits différents, mais qui expliquent néanmoins des horaires particuliers : conducteur de camion de poubelle pour le père, soit le matin soit l'après-midi; accueil dans un hôpital psychiatrique pour la mère, qui effectue les 3x8, et dont l'emploi du temps varie beaucoup d'une semaine à l'autre et au sein même d'une semaine. Cette situation a donc posé, et pose toujours des questions en termes de soutien au travail scolaire. Selon ses dires, elle ne « *voit pas trop* » son père, mais « *il s'occupe quand même un peu de ma scolarité,*

⁴¹ Place D. et Vincent B. (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences, *Economie et Statistique* N°424-425, pp. 125-147

il suit mes notes, il regarde les appréciations, si je travaille pas il sait me le dire aussi ». Sa maman, malgré ses horaires, semble néanmoins davantage impliquée, elle faisait notamment la « *caté [catéchisme] quand on était petits* ». Pourtant, Léa et ses frères et sœurs ont, durant leur enfance, également été contraints d'apprendre très tôt à s'organiser et à anticiper : ils étaient en effet beaucoup confiés à leur grand-mère, qui n'habitait pas dans la même ville qu'eux. Ce fut donc pendant des années une organisation particulière, qui a été source de stress pour Léa :

Enquêtrice : Est-ce que ça a eu une influence sur l'organisation dans le sens où vous deviez aller dormir chez la mamie il fallait penser à ses affaires, etc. ?

Léa : Oui je pense que du coup si, ça a eu une influence parce que c'est ce qui a fait je pense que j'ai dû toujours être très organisée enfin j'aimais pas... j'aimais pas des fois on y allait à la dernière minute et j'avais horreur de pas avoir prévu les choses, etc. il fallait toujours que ce soit très prévu dans ma tête, même mes révisions et tout ça et maintenant c'est toujours très prévu à l'avance parce que je me dis toujours qu'il peut y avoir un imprévu, faut toujours anticiper, etc.

[Léa, élève de Terminale, 17 ans]

3. La faible compétence scolaire des parents permet également aux élèves de développer leur autonomie

Deux élèves démontrent que l'absence des parents, et leur sentiment d'incompétence face au travail scolaire n'est pas synonyme d'échec ou d'abandon scolaire de la part des enfants. Eliott, pour qui les parents « *ne gèrent rien en fait... c'est pas du tout méchant, mais en fait quand ils ont vu que dès petit je m'organisais, j'avais de bons résultats, bah ils voyaient pas le problème et le pourquoi du comment ils devaient venir m'aider [...] enfin j'ai jamais eu besoin d'aide surtout que maintenant je commence à être à peu près à leur niveau...* » et Hélène, qualifiant ses parents et son frère de « *manuels* », se sentant l'exception à cette famille. Néanmoins, ces deux élèves sont en réussite également, alors qu'ils sont voués à eux-mêmes en termes d'apprentissage : la force du lien entre absence d'aide et réussite scolaire doit beaucoup à l'autonomie des élèves dans le secondaire⁴². Cela s'explique par la présence de la communication familiale axée sur la scolarité, qui est fortement corrélée à de bons résultats scolaires⁴³ : le désengagement de l'aide scolaire apportée aux enfants n'est pas synonyme de désintérêt pour la scolarité des enfants. En effet, comme démontré par Lahire, l'importance de ces manifestations d'intérêt des parents est fondamentale même lorsqu'ils n'ont pas le niveau scolaire suffisant pour aider l'enfant dans ses devoirs. Ce type de discussion est présent chez ces deux élèves. Pour Eliott : « *quand j'ai de bonnes notes bah je suis fier de leur dire, quand c'est une note qui reste dans la moyenne générale, je leur dis tout le temps à peu près mes notes, et quand j'ai une trop mauvaise note bah comme là en mathématiques [où il a eu un 2 sur 10] bah je me*

⁴² Henri-Panabière G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*, La Dispute, Paris.

⁴³ Lahire B. (1995) cité dans Bergonnier-Dupuy, G. & Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 21-45. <https://doi.org/10.3917/lse.404.0021>

sens obligé de leur dire parce que ben... enfin je me dis ils doivent quand même savoir ma scolarité et tout...je vois pas pourquoi ils devraient savoir seulement quand j'ai de bonnes notes et pas des mauvaises... du coup je me sens obligé de leur dire... je leur dis et comme je suis un à peu près bon élève à leurs yeux bah ils disent que c'est pas grave que je vais me rattraper la prochaine fois ». De même pour Héléna, où la communication et le soutien des enfants sont fondamentaux pour les parents : « mon père a tendance à me dire de continuer et m'encourage dans tout ce que je défends ».

B. Les parents peuvent être des freins aux ambitions scolaires et postsecondaires

1. L'instabilité perçue de l'orientation remet en cause le désir des élèves

Les parents peuvent être des freins aux ambitions professionnelles des élèves lorsque le métier ne paraît pas accessible, ce qui est particulièrement difficile à entendre pour les élèves, notamment lorsque les parents entre eux ne sont pas d'accord. C'est le cas de Charlène, dont on a dit que les parents sont strictement différents dans la manière de penser et de vivre, cette opposition se manifeste également dans leurs métiers respectifs, mais aussi dans la perception de l'orientation désirée par leur enfant. En terminale générale, elle ne sait pas encore sur quoi se positionner, et a dû renoncer à son envie de devenir danseuse professionnelle. Les réactions de ses parents face à ce projet étaient particulièrement différentes. Sa mère, actuellement en reconversion professionnelle, ne voyait pas de problème à ce que sa fille emprunte cette voie : elle est davantage ouverte que son père, et de par sa propre reconversion vers un métier qui lui correspond davantage, elle comprend le fait que sa fille veuille faire le métier qu'elle aime, celui qui est animé par sa passion de la danse, et elle comprend qu'on « *peut tout arrêter pour tout recommencer et que c'est pas un problème* ». Sa mère se reconnaît dans l'attitude de sa fille à vouloir continuer sa passion, ce type d'orientation est alors une « *marque de la filiation* »⁴⁴ entre mère et fille. Alors que son père lui « *préfère qu'on ait quelque chose de sûr, de vraiment continuer les études et il part vraiment du principe que j'arriverais pas à me réorienter plus tard, si j'étais danseuse et que ça marchais pas, il part du principe que ce serait trop compliqué* ». La réalité des deux parents est particulièrement différente, et est un frein aux ambitions postsecondaires.

Cette réticence à encourager un enfant dont l'ambition professionnelle ne correspond pas à la réalité des parents m'est apparue pour un second élève. Cet élève n'est pas scolarisé au lycée Aimé Césaire, mais j'ai eu accès à lui grâce à mes propres contacts. Lors de cet entretien, il semblait très motivé à me donner beaucoup de contenu, et cet entretien a été le plus long que j'ai mené. À l'issue de l'entretien, il me semblait qu'il avait une idée de projet professionnel, mais il y mettait beaucoup

⁴⁴ Henri-Panabière G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*, La Dispute, Paris.

de réserves, me répétant régulièrement que « *c'est pas encore figé* », « *imaginons je change de métier* », etc. Je pensais donc que cet élève, alors qu'il oriente tout de même le choix de ses spécialités vers ce projet [de journaliste sportif], n'était pas sûr de lui. Pourtant, en discutant avec la personne m'ayant mise en relation avec cet élève, qui est une très bonne amie de ses parents, elle m'a alors appris que c'était le contraire : cet élève désire depuis toujours être journaliste sportif, mais il a intégré, et intègre toujours les réticences de ses parents et de son entourage. Les mises en garde de ses parents quant à ce métier sont donc intériorisées : cet élève se met lui-même un frein à ses désirs pour répondre aux incertitudes de ses parents.

2. L'incompréhension des désirs comme frein à l'orientation post-bac

Enfin, le fossé entre parents et enfants peut se creuser à cause de la non-compréhension par les parents des enjeux que cela représente pour l'élève. Jeanne, élève de Terminale me confie son désir de faire ses études à l'étranger, et me confie surtout la réticence de ses parents :

Enquêtrice : Et pour finir est-ce que tu as un projet pour l'année prochaine ?

Jeanne : Euh non je sais pas... C'est justement une question un peu primordiale et conflictuelle en ce moment, mais j'ai un peu le secteur ce que j'aime, le graphisme communication... j'aime plein le métier directrice artistique, designer graphique, tout ça, même infographiste, community manager... donc après j'ai plein de métiers qui me plairaient maintenant il faut que je trouve une formation, des écoles.

Enquêtrice : Est-ce que tu vois une certaine continuité entre ton parcours scolaire et ton orientation ?

Jeanne : Bah après y'a quelques matières c'est vraiment plus pour la culture générale, mais je pense que l'anglais j'ai vraiment envie de continuer dans mes études parce que c'est quelque chose qui me plaît et puis c'est vraiment ce que je veux faire. Faire mes études à l'étranger c'est vraiment ce que je veux faire...mais c'est un peu compliqué.

Enquêtrice : Pourquoi c'est compliqué ?

Jeanne : Bah parce que moi je le vois vraiment comme quelque chose que je vais faire... mais que je vois pas comme un « *voyage ouais ça va être trop bien* », c'est vraiment quelque chose que je veux faire depuis un moment et bon mes parents ils voient pas ça... enfin ils disent « *bah oui bah t'inquiète pas tu partiras en Erasmus* », mais moi c'est vraiment quelque chose qui me tient vraiment à cœur de pas faire « que » un Erasmus et c'est ça qui est difficile à expliquer des fois.

Enquêtrice : Et tu voudrais peut-être même partir de l'année prochaine ? En première année d'études supérieures ?

Jeanne : Bah je sais pas parce que c'est quand même un choix difficile, tout de suite on part loin, mais je sais pas c'est vraiment quelque chose qui me plairait.

Enquêtrice : Donc c'est pour ça que tu dis que c'est peut-être un peu compliqué, tu cherches peut-être des formations à l'étranger ?

Jeanne : Bah mes parents voient ça comme trop loin donc tout de suite trop compliqué... pour eux déjà faut trouver une formation qui soit adaptée et qui me plaise en France et voir s'il y en a une à l'étranger c'est encore plus compliqué donc c'est ça... Mais après il y a des écoles qui proposent des cursus aussi avec des écoles liées je crois à l'étranger... mais c'est compliqué.

[Jeanne, élève de Terminale, 18 ans]

La rationalité des parents, notamment en termes de coûts, de logistique vient contrebalancer le désir de cette élève de faire ses études à l'étranger. Alors que la norme sociale d'aspiration pour

les élèves devient la mobilité, grâce à ses systèmes d'éducation qui s'internationalisent⁴⁵, ses parents demeurent réticents, leur propre norme sociale étant différente : trouver une école en France pour être certaine d'avoir une formation, cela demeure le plus important. Au contraire, pour Jeanne, l'enrichissement d'un voyage, de rencontres de nouveaux amis, et de pratique de la langue expliquent sa volonté de partir.

Face à la stabilité du soutien évoqué en première partie, nous avons donc vu ici que les parents peuvent également être des facteurs de déstabilisation pour l'enfant. La séparation parentale dont les conséquences sur l'entente des parents peuvent être particulièrement perturbantes pour les enfants; le travail prenant des parents ou bien la faible compétence de ces derniers engendrent leur retrait de l'aide au travail scolaire. Pourtant, ces différentes situations poussent les enfants à s'autonomiser, à développer des capacités d'adaptation qu'ils pourront remobiliser dans le cadre scolaire, ce qui explique que nous ayons eu affaire à des jeunes en réussite scolaire. Enfin, les parents se montrent également parfois un frein aux ambitions et aux rêves de leurs enfants, cherchant à s'assurer de la stabilité et l'accessibilité des ambitions de leurs enfants.

⁴⁵ Garneau S. (2006). *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation : une comparaison sociologique des carrières et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois* (thèse de doctorat en sociologie). Université Lyon 2

Sous-partie 2 : La construction de la confiance scolaire au sein d'une fratrie

La composition de la famille ne cesse de voir ses frontières évoluer, avec une augmentation des divorces et des familles recomposées. En 2016, plus d'un tiers des ménages sont constitués d'une seule personne⁴⁶, la proportion de ménage avec au moins un enfant mineur diminue (passant de 35% en 1990 à 27% en 2017), le nombre de familles monoparentales a augmenté. Sur les 8 millions de familles avec enfants de moins de 18 ans, 1,9 million sont des familles monoparentales (23%) alors que cette proportion ne s'élevait qu'à 12% en 1990. La famille est alors devenue incertaine⁴⁷ : les relations entre ces membres ne semblent maintenues que si elles sont chargées affectivement, ce qui explique en partie l'augmentation du nombre de divorces. Alors, le rôle structurant des parents dans la socialisation semblant s'affaiblir, la proximité et la relation aux frères et sœurs peuvent quant à elles permettre de combler ce vide. Face au recul du « conjugal », l'idée de famille se focalise davantage à partir du parental, du filial ou du fraternel⁴⁸. La fratrie semble alors occuper une place importante dans la construction de la confiance scolaire : le soutien scolaire en son sein est largement déterminé par des facteurs tels que la proximité d'âge ainsi que la similarité de genre. La comparaison intrafamiliale est un élément structurant l'élève : lorsqu'elle est volontaire, elle est bien vécue et contribue à la motivation, tandis que son caractère subit affecte négativement les jeunes.

2. 2. 1. La fratrie est décrite comme un espace de soutien scolaire

Si les parents, leurs revenus, leurs horaires de travail, leur disponibilité et leur manière d'accompagner leurs enfants sont fondamentaux dans la construction du rapport à la scolarité, il arrive que les frères et sœurs prennent également une part importante : en complément des parents, en remplacement de ces derniers, mais également dans un rapport parfois davantage conflictuel, les liens entretenus au sein de la fratrie bâtissent la relation au savoir et une confiance en soi plus ou moins forte.

A. Un soutien intrafamilial favorisé par des facteurs personnels : l'âge et le genre

L'entraide au sein de la fratrie semble largement conditionnée par les caractéristiques de ces membres : il ressort dans les entretiens menés que l'âge est un facteur permettant une plus ou moins grande entraide, de même que le genre. En effet, les enfants d'une même famille dont l'écart d'âge est relativement faible témoignent davantage d'une relation de « *proximité* », de « *confiance* », de

⁴⁶ INSEE, Tableaux de l'économie française, Edition 2020, paru le 27/02/2020

⁴⁷ Roussel L. (1989). *La famille incertaine*, Paris, Editions Odile Jacob, 283 p.

⁴⁸ Langevin A. (1999). Frères et sœurs. Approche par les sciences sociales. *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*/Lemel Y., Roudet B., Paris : L'Harmattan. pp. 151-171. (Débats Jeunesses, 4); https://www.persee.fr/doc/debaj_1275-2193_1999_act_4_1_1055

« soutien » à l'égard des enfants de la famille; dès lors que l'écart d'âge s'agrandit, les relations se distendent. Trois témoignages confirment ce point. Léa et Charlène avec leur grande sœur et Constance avec sa petite sœur. Il est également éloquent de constater la similarité de genre : nous avons affaire à trois binômes constitués de filles, dont la différence d'âge est comprise entre 1 et 3 ans. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les fratries sont pour deux d'entre elles constituées d'autres individus, mais qui ne font pas preuve d'autant de soutien scolaire. Les raisons de cette prise de distance confirment le postulat qui établit l'importance d'une similarité de genre et d'un âge relativement proche.

La variable de genre est importante. Cela avait déjà été mis en valeur par des études sur la transmission culturelle au sein de la fratrie, les filles acceptant plus fréquemment que les garçons les initiations culturelles de leur sœur⁴⁹. Constance, élève de seconde, dont les parents sont infirmière et professeur, est la première à témoigner de ce soutien entre sœurs :

Enquêtrice : *Est-ce que tu peux me parler de ton environnement familial, tes parents, est-ce que tu as des frères et sœurs et quels liens tu entretiens avec eux ?*

Constance : Bah du coup j'ai mes parents et puis j'ai une petite sœur qui est en cinquième et on est très proche et du coup on s'aide beaucoup dans les devoirs justement enfin surtout moi... enfin ça lui arrive aussi parfois de m'aider quand elle a mieux compris que moi, mais je l'aide beaucoup dans ses devoirs et elle est comme moi... enfin elle est un peu timide aussi comme moi au début, mais elle est très très sérieuse, très scolaire, etc. plus que moi, beaucoup plus que moi elle est très stressée, il faut que toujours tout soit parfait, ses devoirs elle peut les faire deux semaines à l'avance si elle en a... en fait tant que son agenda est rempli il faut qu'elle continue quoi...

[...] quand j'ai besoin ils [*ses parents*] sont là par pour me faire réciter et bon ma mère quand elle rentre tard du travail le soir elle est pas toujours disponible et tout... puis si mon père est pas là, je demande à ma sœur bon parfois c'est pas très facile pour elle de me faire réciter les langues ou quoi...

[...] Le premier confinement, on n'avait pas beaucoup beaucoup de travail on va dire je me mettais 2-3 heures par jour et après avec ma sœur on trouvait des occupations inimaginables parce que mon père était en classe visio toute la journée et ma mère travaillait beaucoup du coup et... mais le matin on s'y mettait toutes les deux avec notre cartable dans la cuisine, on faisait nos cours ensemble avec notre tablette chacune devant...

[*Constance, élève de seconde, 15 ans*]

La proximité au sein de la fratrie se manifeste donc de différentes manières : d'abord une proximité comportementale « *elle est un peu timide comme moi au début* », Constance semble se reconnaître en partie dans sa petite sœur. En effet, elle m'a témoigné précédemment qu'elle aussi, lors de ses premières années au collège, elle était relativement timide, réservée. Elle se détache néanmoins de cette ressemblance en mettant une distance entre elles deux, une capacité à relativiser plus grande chez elle que chez sa sœur, qu'elle me témoignera à plusieurs reprises dans l'entretien. De plus, la proximité se manifeste également par le soutien aux devoirs qu'elles se fournissent concrètement par des récitations. Enfin, une proximité géographique, accentuée par la période de

⁴⁹ Octobre, S. & Berthomier, N. (2012). Socialisation et pratiques culturelles des frères et sœurs. *Informations sociales*, 5(5), 49-58. <https://doi.org/10.3917/inso.173.0049>

confinement, a permis à ces deux sœurs de travailler ensemble « *on faisait nos cours ensemble* », dans la même pièce et sur la même table, ce qui permettait à l'une et à l'autre d'avoir un soutien moral et scolaire, malgré la différence d'âge et de stress vis-à-vis des devoirs.

Le deuxième exemple de soutien au sein de la fratrie est apporté par Léa. Malgré des différences entre elle et sa grande sœur (notamment sur le type de « filière » qu'elles font en première et terminale), leur proximité d'âge (2 ans d'écart) permettent l'entraide :

Enquêtrice : Est-ce que tu as des frères et sœurs ? Quel est leur rapport à l'école de ta scolarité est-ce que tu peux m'en dire un peu plus sur tout ça ?

Léa : Ma sœur du coup ben elle a fait un bac général aussi au Roc et après elle a fait une année de prépa sociale et après elle est partie en assistante sociale et du coup là elle fait sa dernière année et ben je dirais qu'elle, elle est quand même assez impliquée dans ma scolarité... bon maintenant c'est un peu plus complexe parce qu'elle a pas du tout les mêmes programmes que moi, en plus elle était en ES et moi je suis plutôt profil S bah du coup c'est plus compliqué, les maths et tout ça elle avait pas du tout le même niveau, mais sinon je sais que si j'ai des questions ou des choses comme ça, je sais que je peux lui poser ou elle va demander à des copains ou des copines s'ils sauraient faire quoi parce que des fois ben je bloque donc elle m'aide pas mal par rapport à ça.

[Léa, élève de Terminale, 17 ans]

On voit bien ici encore que malgré les différences, la grande sœur de Léa se mobilise et mobilise ses ressources pour aider sa sœur. Avant la classe de première et de terminale, il semble que l'entraide entre les deux sœurs était importante, mais qu'il a été contraint de diminuer avec l'entrée dans le supérieur de sa grande sœur, et de son propre choix de spécialité. Ce témoignage met également en lumière l'importance d'une similarité de genre et de manière de travailler : Léa a un grand frère, donc garçon, dont les intérêts et les manières de travailler sont complètement différents. Ce dernier n'est absolument pas source d'aide pour Léa, mais davantage dans la « *moquerie* » : « *Après donc j'ai mon frère qui est lui a fait un bac pro mécanique auto et là il est en BTS en alternance et bah lui il est pas du tout sur les études comme nous hein... lui il a eu des facilités et il a toujours laissé faire quoi, il a jamais trop travaillé, il me chambre beaucoup par rapport à ça parce que moi j'ai besoin de beaucoup travailler et je travaille énormément...* ». Cela vient d'ailleurs confirmer l'observation de Gaële Henri-Panabière, qui a identifié que les garçons sont davantage qualifiés d'élèves ayant des « *facilités* » que les filles, leur réussite étant alors attribuée à leurs caractéristiques personnelles et non à leur travail. Autre conséquence de cette observation qui nous éclaire sur les raisons pour lesquelles l'entraide intrafamiliale est surtout effectuée par des sœurs: sachant que leurs difficultés ne leur seront pas « *reprochées* » (puisqu'elles sont identifiées comme le produit d'une « *déficience* » plutôt que rapportées à un manque de travail), les filles demandent plus facilement de l'aide à leur entourage⁵⁰.

⁵⁰ Henri-Panabière G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*, La Dispute, Paris

Charlène quant à elle a deux sœurs. C'est ici la variable de l'âge qui est déterminante dans le soutien à la scolarité, ainsi que la manière de travailler. En effet, les itinéraires scolaires sont plus ou moins influencés par la fratrie selon les différences d'âge. Jusqu'à cinq ans d'écart, l'impact familial est estimé à 59%, entre six et neuf ans à 51%, et seulement 44% entre dix et quinze ans⁵¹.

Enquêtrice : Donc tu as dit tout à l'heure que tu avais deux sœurs. Qu'est-ce qu'elles font d'abord ? Tu as dit qu'elles étaient plus grandes.

Charlène : Alors oui j'ai une sœur qui a 21 ans qui est étudiante sage-femme à Nantes et une autre sœur qui a 25 ans et qui est bibliothécaire. Et qui s'est totalement re-formée aussi elle est repartie de zéro parce que de base elle avait fait un bac ES, après elle était partie en histoire de l'art et archéologie, elle allait commencer un Master et ça lui a pas plu, elle a arrêté elle s'est dit qu'elle allait faire du droit pour savoir ce qu'elle voulait vraiment faire, ça lui a pas plu non plus et donc au final elle a fait une formation et maintenant elle est bibliothécaire et ça lui plaît beaucoup.

Enquêtrice : Est-ce que tu les considères... est-ce que tu prends par exemple modèle sur elles ?

Charlène : Avec ma sœur qui est sage-femme on est très très proche, on va habiter ensemble l'année prochaine quand je serai à Nantes... et oui oui elles... enfin moi elles me motivent parce qu'elles savent aussi travailler. Et ben ma sœur, elle a fait PACES, elle est en sage-femme donc elle a le rythme pour travailler donc ouais c'est... travailler ensemble c'est plus motivant. Après ma sœur qui est bibliothécaire elle a son appartement maintenant donc on se voit un peu moins quand même, enfin même si mon autre sœur est en appartement aussi, elle revient plus à la maison donc après on se voit moins et on a une plus grande différence d'âge aussi donc c'est assez différent la relation qu'on a.

Enquêtrice : Et donc avec ta sœur qui est sage-femme, vous allez habiter ensemble donc toi si tu comptes aller en PACES elle pourra t'aider aussi ?

Charlène : Oui... bah après là ce que je pense, ce que je compte faire l'année prochaine c'est d'aller en STAPS et après c'est savoir si je prends l'option santé ou pas et je me laisse un an pour savoir si je fais la formation psychomotricien parce qu'en plus il y a eu des réformes à partir de 2021 donc à savoir comment les écoles changent ou pas.

[Charlène, élève de Terminale, 17 ans]

Là encore une relation entre sœurs, une relation exclusivement féminine dans le soutien. Cette relation est donc conditionnée par la proximité des deux plus jeunes sœurs dans la famille (3 ans d'écart), ainsi que dans les intérêts scolaires et la manière de travailler : toutes deux sont intéressées ou ont intégré des études de médecine (l'une pour être sage-femme, la seconde envisageant la formation de psychomotricienne). La première est donc considérée comme un soutien, une motivation, mais également un modèle pour Charlène, admirant son « *rythme pour travailler* » dont elle aura également besoin l'année prochaine. Le soutien entre les deux est tellement poussé qu'elles prévoient de se rapprocher physiquement en habitant ensemble. Finalement, grâce à ces trois situations, nous comprenons que la fratrie permet de faire face aux exigences scolaires, et que le soutien est particulièrement présent entre sœurs, probablement socialisées pour être dans le partage, et que la proximité en termes d'âge est également déterminante.

⁵¹ Boutchenik B. et al. (2015). « Quantifier l'influence totale de la famille d'origine sur le devenir scolaire et professionnel des individus », *Économie et statistique*, n° 477.

B. Les situations de gémellité favorisent les stratégies d'entraides

Parmi les relations entre frères et sœurs, il en est une particulière : la gémellité. Sur l'ensemble des entretiens menés et ayant servi à l'analyse (16 au total), deux élèves avaient des jumeaux. Une certaine ressemblance dans la configuration familiale peut être notée : ce sont deux élèves garçons, qui ont un jumeau du même genre qu'eux. Les différences entre ces situations sont également notables : l'un des binômes de frère est en Bac général ayant de bons résultats (>15 de moyenne), la famille au complet compte 4 personnes (deux mères, et les deux enfants qui sont jumeaux); l'autre binôme est en Bac professionnel et a toujours eu, avant l'arrivée dans cette filière, une relation compliquée à l'école, la famille se compose des jumeaux, des parents en couple hétérosexuel, mais également d'un autre enfant plus âgé que le binôme (les jumeaux ont un grand frère, et se sont également construits en opposition à ce dernier, nous y reviendront plus tard). Dans les deux situations, la gémellité témoigne d'un grand soutien entre les frères, notamment au niveau scolaire. Ces deux exemples démontrent que les membres de chacun des binômes de jumeaux ont des similitudes : les jumeaux ont un rapport similaire à l'école, ont choisi des filières identiques, et ont des performances également proches.

En effet, pour Romain, élève de bac général ayant grandi au sein d'une famille dont la composition demeure marginale (couple homoparental avec des jumeaux), ces différents éléments se confirment. Les jumeaux sont tous les deux en seconde générale, ils ont tous les deux plus de difficultés en maths et ils se soutiennent : *« j'ai deux mères et un frère jumeau donc mon frère jumeau c'est Raphaël j'en ai... je l'ai évoqué vaguement tout à l'heure donc il est dans ce même lycée pareil voilà... bon après lui il m'a... en fait on s'est aidé mutuellement... quand il a des problèmes il vient me voir et moi je viens le voir aussi dans le travail scolaire, moi j'ai plus de problèmes dans les maths et lui bah lui aussi des fois quand il y arrive pas... en général c'est plus là-dessus, mais voilà on s'aide »*. Il est d'ailleurs particulièrement intéressant de s'intéresser à la situation des jumeaux en termes de réussite scolaire : les études montrent qu'ils ont statistiquement de meilleurs résultats scolaires au Bac. Différentes explications sont envisagées par le sociologue Baptiste Coulmont⁵², notamment celle de l'entraide : les jumeaux, avançant ensemble, peuvent plus facilement s'épauler, se poser des questions face à une incompréhension. Néanmoins, d'autres explications sociologiques sont envisageables. D'abord, le choc lié à la naissance de deux enfants inciterait les parents à apporter un meilleur encadrement parental et un suivi de la scolarité régulier et accru; d'autre part, les grossesses gémellaires sont également davantage issues de couples plus âgées, qui peuvent donc être plus aisés et davantage intégrés que des couples plus jeunes, ce qui favoriserait un soutien efficace de

⁵² Coulmont B., "La réussite scolaire des jumeaux", créé le 08/07/2016, <http://coulmont.com/blog/2016/07/08/la-reussite-scolaire-des-jumeaux/>, accédé le 05/03/2021

la part des parents. Dans le cas de Romain, la particularité de ce type de grossesse (le couple a dû avoir recours à la procréation médicalement assistée) favorise l'arrivée de jumeaux. En outre, dans cette situation, les enfants sont davantage désirés, notamment parce qu'ils sont plus difficiles à avoir « *elles avaient 32 et 33 ans lorsque nous sommes nés, et elles voulaient des enfants depuis longtemps, pas forcément des jumeaux, mais deux enfants en tout cas* ». Cela a pu entraîner investissement éducatif meilleur. Néanmoins, nous nous éloignons ici de notre partie sur le soutien entre jumeaux.

Quant à Justin, la mise en place de stratégies d'entraides au sein de l'école témoigne du soutien entre jumeaux :

Enquêtrice : *Et tu parlais d'un « nous » quand tu parlais de ton frère qui réussissait...*

Justin : À oui c'est parce que j'ai un frère jumeau.

Enquêtrice : *D'accord. Et dans votre scolarité vous étiez à peu près pareil aussi ?*

Justin : Oui tous les deux on a du mal peut-être lui plus je pense... parce que quand on était en primaire enfin souvent quand j'avais terminé mes évaluations et lui il avait pas terminé je faisais semblant de me lever et j'allais lui donner un petit coup de main. [...] Quand on était dans la même classe, on n'était jamais assis très loin l'un de l'autre donc on se soufflait les réponses quand la professeur posait des questions à l'oral.

[Justin, élève de 1ère Bac Pro Intervention sur patrimoine bâti, 16 ans]

Dans ces deux exemples, le frère jumeau est une ressource, un soutien réciproque, on fait attention à ce que l'autre réussisse, on tente de le tirer vers le haut autant que l'autre nous tire vers le haut. Dans le cas de Justin, les deux frères ne sont actuellement plus dans la même filière, tous deux sont orientés en bac professionnel (bac pro logistique pour le second) : l'entraide y est moins propice car les attentes sont différentes, mais le soutien face à la scolarité est toujours présent.

La fratrie m'est donc d'abord présentée comme une instance où les enfants de la famille se soutiennent. Certains facteurs favorisent plus ou moins la présence de soutien et de complicité entre eux. Lorsque les enfants ont une similarité de genre, ils sont plus à même de s'entraider, c'est particulièrement le cas des jeunes filles, qui sont nombreuses à m'exprimer qu'elles se soutiennent entre sœurs. De même, la proximité d'âge est la deuxième condition de l'entraide : cela se manifeste dans le cas des deux paires de jumeaux, mais également dans des situations où la différence d'âge est inférieure à 3 ans. Dès que la différence s'accroît, on perd alors cette dimension d'entraide très présente lorsque les enfants sont proches.

2. 2. 2. La comparaison intrafamiliale : entre motivation, ressource et dépréciation scolaire

A. Lorsque la compétition est à l'initiative des enfants : motivation pour être le « meilleur » face aux parents

Il existe aussi des relations mixtes en termes de genre qui apportent également soutien scolaire aux enfants. Néanmoins, dans les entretiens, ce soutien s'exprimait d'une manière assez différente : lorsque frères et sœurs s'entraident, ils sont (ou se mettent) dans une situation d'opposition, de comparaison, voire de concurrence entre eux.

Enquêtrice : Tu as une petite sœur, elle est en quelle classe ?

Kévin : Elle est en cinquième cette année... alors forcément du coup avec ma sœur on se fait souvent réciter et c'est ça que des fois... c'est pour ça des fois je dis je suis autonome, mais en fait on se fait réciter... énormément réciter, enfin à chaque fois qu'on a une évaluation le lendemain on se fait réciter, on n'embête pas les parents comme ça, on fait nos petits trucs et puis voilà... notamment pour les oraux et puis moi je peux l'aider parce que j'ai eu les mêmes professeurs qu'elle, ce qui fait que des fois ça aide... ça influence pas, mais des fois, je peux peut être l'aider sur certaines questions ou des choses comme ça... bon elle forcément ça va être un peu plus compliqué de m'aider, mais... notamment pour réciter, je pense c'est toujours utile que quelqu'un soit à côté plutôt que de se chronométrer avec un téléphone, je pense c'est pas mal d'avoir vraiment quelqu'un en face et dire les points qui sont biens, la prononciation et tout ça...

Enquêtrice : Finalement il y a pas mal d'entraide en fait.

Kévin : Oui entre moi et ma sœur... alors pas tout le temps tout le temps, mais parce qu'on travaille, on a un travail personnel aussi, mais oui souvent on s'aide.

Enquêtrice : D'accord et qu'est-ce que tu peux me dire d'autres sur votre relation ? Est-ce que toi tu as l'impression peut-être d'endosser une figure de modèle pour elle ou pas du tout ?

Kévin : Bah j'essaye un petit peu quand même... j'essaye forcément de lui montrer le bon chemin parce que... bon il faut savoir qu'elle a des larges... enfin pas largement, mais de meilleures notes que moi donc forcément moi j'essaye de me rattraper, j'essaye de bosser un peu plus forcément... pas une rivalité, mais forcément à chaque fin de trimestre, on va voir qui c'est qui a les meilleures notes forcément... mais c'est une bonne rivalité, c'est « *bon enfant* » entre guillemets parce que du coup on essaye de forcément tous les deux d'avoir de meilleures notes, mais on s'aide et c'est ça qui est pas mal parce que j'ai la chance d'avoir une sœur, donc c'est qu'on peut s'aider... alors forcément moi j'essaye de la faire un peu plus réciter, forcément elle c'est un peu plus compliqué... mais oui c'est vraiment... on a une rivalité, mais qui est bon enfant, ouais on est bien, on a une bonne relation.

[Kévin, élève de seconde, 15 ans]

Si Kevin témoigne du soutien qu'ils se portent, ils se font « *réciter* », ils se donnent des conseils sur les professeurs, il existe néanmoins entre eux une « *rivalité bon enfant* ». L'enjeu face aux parents est d'avoir la meilleure note, la meilleure moyenne à chaque fin de trimestre. La mise en rivalité semble provenir d'eux : puisqu'ils sont en réussite autant l'un que l'autre, la rivalité intrafamiliale est un outil pour se motiver encore plus, ils se poussent mutuellement. Dans cette situation, selon les théories de psychologie, la motivation scolaire provient à la fois d'un but d'apprentissage (puisque les frères et sœurs cherchent à perfectionner leurs apprentissages à l'école),

mais aussi d'un but d'ego (une implication dans une tâche par l'ego, par la recherche de performance en se comparant aux autres)⁵³.

La comparaison est donc source de motivation scolaire. Cela s'exprime également chez Jeanne, qui souhaite être « *un modèle* » pour ses petits frères : « *mes deux petits frères ils y arrivent bien aussi à l'école, mais des fois ils peuvent avoir des... enfin j'en ai un qui est un peu plus euh...niveau comportement, et je sais que les parents des fois ils le disent parce qu'ils disent « ah ta sœur elle était plus... » Ou des trucs comme ça enfin y'a rien de méchant, c'est pas « tu dois être comme ta sœur, etc. » c'est pas ça du tout, mais... »*. Là encore, on perçoit l'existence d'une comparaison entre frères et sœurs : les parents semblent mettre en avant le caractère docile et travailleur de Jeanne, au contraire des « *défauts de comportements* » chez leurs garçons, ayant « *besoin d'être encadrés* »⁵⁴, résultat d'une socialisation où les normes sont différentes pour les filles et les garçons.

Enfin, il semblerait que cet esprit de « *compétition* » ou tout du moins de « *comparaison* » soit plus prégnant chez les garçons que chez les filles. Ces dernières participent du soutien à leurs sœurs, alors que chez les garçons, si soutient il y a, il est davantage exprimé par la comparaison à l'autre. Cela se manifeste chez Eliott, élève de seconde, qui a deux petits frères (l'un en quatrième, l'autre en CE2). Eliott met beaucoup moins l'attention sur l'entraide qu'il porte à ses frères : il me témoigne vaguement aider son frère en quatrième à relire ses leçons, mais en général « *c'est un peu comme moi, il se débrouille* », quant à son plus petit frère Jonas, il lui fait parfois « *apprendre ses tables de multiplication quand mes parents ils sont au boulot ou qu'on est en vacances* ». Il est intéressant de noter le caractère très précis des moments où il aide ses frères, il ne semble effectivement pas que cela soit quelque chose de spontané chez lui. En outre, il est d'autant plus intéressant de s'attarder sur le cas de son petit frère de CE2, et qui témoigne encore une fois de la comparaison que l'on fait régner entre des frères, et qu'ils intériorisent. Suite à un déménagement, Jonas n'a pas été scolarisé dans la même école primaire que ses deux grands frères. Pour plus de facilité pour leur mère, il est scolarisé dans une école primaire privée, où les élèves sont relativement moins nombreux. Dans cette école, il a sauté la classe de CP, ce qui selon ses parents et les professeurs ne serait pas arrivé s'il avait été en école publique : « *ma mère elle m'a expliqué et même les profs de collège ils me disaient que j'aurais potentiellement sauté une classe si j'avais été dans une école privée puisqu'apparemment bah ils sont... moi je connais pas, mais apparemment ils sont plus appuyés sur les élèves comme c'est une plus petite école, ils passent plus de temps sur cet élève, ils sont prêts à faire les démarches pour lui*

⁵³ Issu de mes lectures sur la motivation dans une perspective psychologique, largement fondé sur le livre : Fenouillet F. (203). *Motivation, mémoire et pédagogie*. L'Harmattan

⁵⁴ Henri-Panabière G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. La Dispute. Paris

faire sauter une classe et tout et moi bah en public, ils m'ont laissé dans ma classe, ils se disaient que ça allait pas déranger les autres élèves ». Dans ce diagnostic, il y a déjà une situation de comparaison entre les deux enfants, qui les pousse à vouloir être le meilleur de la fratrie, qui se voit d'autant plus par l'attitude de Jonas vis-à-vis de ses grands frères : « *il est un peu fier, il a un peu le melon des fois, il me dit « toi t'as pas sauté de classe, etc.» ».*

B. Subir la comparaison exprimée par des tiers : se construire dans l'opposition à un membre de la fratrie

Si la comparaison intrafamiliale peut être source de motivation, elle peut également être à l'origine d'une dépréciation de ses capacités scolaires. C'est le cas de Justin, qui a deux frères : nous avons déjà parlé de la proximité avec son frère jumeau, il convient ici de s'attarder sur la relation avec leur grand frère. Différents en termes de réussite scolaire, les professeurs exprimaient parfois cette comparaison, qui était alors subie par les jumeaux.

Enquêtrice : Ce problème justement de dyslexie, est-ce qu'il t'a posé problème dans ta scolarité antérieure au collège ?

Justin : Ouais oui, y avait une prof... par contre moi j'ai mon grand frère qui a maintenant 19 ans, il était hyper... il est hyper intelligent en cours, il a jamais besoin d'apprendre, il a toujours de bonnes notes et j'avais une prof de maths qui aimait tous les gens comme ça du coup elle s'entendait hyper bien avec notre frère et une fois qu'on l'a eu, qu'on a eu cette prof-là, c'est arrivé qu'elle insulte, qu'elle nous insulte, elle disait qu'on savait rien quand on répondait mal à une question... parce que on ne savait pas trop... on avait des problèmes.

Enquêtrice : Ça t'a touché ? Est-ce que ça a pu jouer sur ta confiance également ?

Justin : Oui bah surtout au collège c'est ça... là ici maintenant les profs ils nous disent jamais ça enfin c'est ça que je préfère.

Enquêtrice : D'accord donc il y avait de l'entraide entre vous [avec son frère jumeau] et vis-à-vis de ton grand frère qui lui réussissait plus, est-ce que vous preniez de la distance vis-à-vis de ça ?

Justin : Non pas forcément, c'est juste nous il fallait qu'on travaille nos évaluations à chaque fois et lui on le voyait, il était en train de jouer à l'ordinateur et puis il ramenait de meilleures notes que nous donc...

Enquêtrice : Et tu ressentais quoi justement quand cette situation se présentait ?

Justin : Bah un peu de la jalousie parce que nous on était pas pareil que lui.

[Justin, élève de 1ère Bac Pro Intervention sur patrimoine bâti, 16 ans]

Ayant, lui et son frère jumeau, davantage de difficultés que leur grand frère, ils ont été largement comparés par les professeurs, et intériorisaient ce sentiment d'infériorité vis-à-vis de lui. Ce dernier a effectivement toujours eu de « *meilleures notes* » que les jumeaux sans avoir besoin de travailler, et s'est orienté vers des études supérieures intellectuelles (il a intégré une faculté de biologie) dans l'objectif d'effectuer un métier qui s'inscrit parfaitement dans la continuité de la culture scolaire (il envisage de devenir professeur). Il y a donc une différence importante entre les trois enfants de cette fratrie : le premier a pu bénéficier de sa place de premier pour acquérir des dispositions permettant de réussir scolairement, les frères jumeaux arrivés ensuite ont davantage été en difficulté scolaire dès le primaire, et ont développé des goûts pour des métiers plus manuels. La

sociologie a étudié le devenir différentiel des membres d'une même fratrie⁵⁵, notamment en établissant une corrélation négative entre taille de la fratrie et réussite scolaire. Les explications sont diverses : altération des conditions de vie matérielles liée à l'augmentation du nombre d'enfants, diminution du suivi scolaire, de l'accompagnement culturel ou du contrôle des activités enfantines⁵⁶. En effet, c'est avec le premier enfant que les parents acquièrent leur nouveau rôle de parent, l'intensité des investissements parentaux portés sur les aînés et leur développement est liée à l'émergence de ces rôles⁵⁷.

Cette différence de « *capacité* » scolaire a donc dégradé la relation entre les frères. Ce type de relation conflictuelle entre frères permet à chacun d'eux de se construire en opposition : Justin parle régulièrement à la personne « *nous* » pour évoquer lui et son jumeau, auquel s'opposent le « *il* » de leur grand frère. En outre, nous pouvons également observer cela chez Mathis, qui s'est construit dans l'opposition à son grand frère, à son comportement : « *j'ai un grand frère de 22 ans maintenant, avec qui je m'entends pas du tout, lui il a très mal vécu je pense la séparation entre les parents et il a eu pas mal de comportements anormaux, on va dire, il faisait énormément de bêtises plus ou moins grave mais du coup je m'entendais ni avec mon frère, ni avec ma mère... [...] entre mon frère qui faisait des bêtises, ma mère qui s'en moque, et mes potes qui comprenaient rien du tout aux difficultés de la vie, ça m'a donné trois exemples à ne pas suivre et du coup j'ai toujours pu, j'ai toujours su où aller en m'opposant à eux et mon père me guidait de l'autre côté et a toujours été là pour me montrer comment il fallait se comporter avec les gens, il m'a éduqué pour être gentil et pour pas se comporter justement comme ce qu'il avait lui aussi rencontré avec ma mère et son fils et du coup ce à quoi je devais m'opposer.* ». Ici, le père de Mathis avec qui il vit et qu'il prend régulièrement comme modèle établit également une comparaison entre lui et son grand frère, lui apprenant que le comportement de ce dernier n'est pas à suivre, qu'il espérait mieux pour Mathis. Il s'est alors construit dans l'enfance contre ce que représentait son frère.

C. La fratrie comme ressource pour l'orientation entre les différents cursus

Les enfants d'un même milieu familial peuvent également être comparés dans leur orientation et choix de scolarité, les grands frères ou grandes sœurs devenant des modèles, ou pouvant simplement permettre de rassurer sur les choix pris. C'est le cas de Zoé qui, dès très jeune, lorsque ses parents et elles ont fait les démarches pour être scolarisé en SEGPA, a été rassurée par l'expérience de son grand frère : « *Mon frère il était déjà en SEGPA du coup je voyais bien comment ça se passait*

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Bertrand J., Bois G., Court M., Henri-Panabière G. Et Vanhée O. (2012) « Les parcours scolaires d'enfants de familles nombreuses : l'analyse des processus de socialisation », rapport de recherche pour la Caisse nationale des Allocations familiales, Centre Max Weber, université Lyon 2

⁵⁷ Henri-Panabière G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. La Dispute. Paris

et ça me rassurait ». La fratrie représente également une ressource pour l'orientation post-bac : les relations et les aspirations des grands frères ou grandes sœurs permettent de leur ouvrir l'horizon des possibles. L'orientation est effectivement nourrie par tous les modèles présents dans l'entourage, voir la personne de laquelle l'élève est le plus proche choisir une voie plutôt qu'une autre permet de savoir que « ça existe », que tel type de formation existe, et que c'est possible. Bernard Lahire citant Bourdieu et Passeron : « *Selon que l'accès à l'enseignement supérieur est collectivement ressenti, même de manière diffuse, comme un avenir impossible, possible, probable, normal ou banal, c'est toute la conduite des familles et des enfants [...] qui varie parce qu'elle tend à se régler sur ce qu'il est « raisonnement » permis d'espérer* »⁵⁸. Théophile, élève de terminale, a effectivement découvert sa vocation grâce à la présence et les recherches de son grand frère :

Enquêtrice : Le fait d'être plus « scientifique » tu as dit qu'il venait du fait que tu voulais être kiné, cette envie d'être kiné, tu penses qu'elle vient d'où ?

Théophile : Bah parce qu'en fait c'est mon frère... c'est vrai que mon frère... enfin je sais pas... au tout départ il voulait faire kiné donc on est parti faire les portes ouvertes avec mon frère, mes parents on est parti à Angers, à Nantes et en fait j'écoutais aussi et je me suis vachement intéressé et du coup j'y ai pris goût et puis même de base j'aimais la SVT et le sport et j'aimais tout ce qui était en rapport avec le corps humain donc en fait, j'aimais déjà ça, mais le fait qu'on ait fait les portes ouvertes, avec mon frère ça m'a mené sur la voie de kiné en fait.

[Théophile, élève de Terminale, 17 ans]

Les enfants, au sein de la famille, mais également par des membres extérieurs à celle-ci (comme ce fut le cas concernant la professeure de Justin) sont souvent enclins à comparer les enfants. Cette comparaison est perçue différemment par les élèves. Lorsque la comparaison provient des enfants eux-mêmes, qu'ils la voient comme un jeu, elle est perçue positivement et pousse à vouloir bien travailler. Au contraire, lorsqu'elle est subie, elle est vectrice de dépréciation pour l'enfant concerné. Enfin, la comparaison, tout du moins l'expérience des aînés peut être une ressource pour les enfants pour l'orientation dans les différentes voies scolaires ou supérieures.

Finalement, cette étude démontre l'inégale présence de facteurs de réussite (matériels et immatériel) et l'inégale transmission de capitaux culturels déjà mise en lumière par Bourdieu. Néanmoins, lorsque les éléments à transmettre sont trop faibles, cela n'est pas synonyme d'échec scolaire, puisque des temps de discussions et d'échange peuvent être le lieu de remobilisation des savoirs, ainsi que d'encouragements permettant aux élèves de développer une curiosité nécessaire à l'école. Il est aussi notable que la confiance et l'assouplissement du contrôle parental de la scolarité

⁵⁸ Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1971), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, éditions de Minuit.

développe chez les élèves une certaine autonomie et responsabilisation : la contrainte du travail scolaire provient de plus en plus de l'intérieur (auto-contrainte), les normes de réussite ayant été fortement transmises à ces élèves durant leur enfance. Les élèves présentent également souvent leurs parents comme étant des soutiens, dans les choix de scolarité, d'orientation, ou simplement d'aide aux devoirs. Néanmoins, ce dernier s'effectue de manière plus distante : au lycée, ce sont davantage les élèves qui demandent du soutien à leurs parents lorsqu'ils en ont besoin (il n'y a plus un contrôle rapproché et quotidien des devoirs par les parents). Pour autant, les parents peuvent également déstabiliser la scolarité de l'élève (séparation parentale et désaccord des parents, métiers contraignants, non-compréhension des envies de l'élève en sont autant d'exemples). Ici également, ces facteurs ne sont pas synonymes d'échec scolaire : confrontés à ces difficultés, les enfants développent très tôt des compétences d'adaptation qu'ils pourront réutiliser dans le contexte scolaire, et apprennent à jongler avec la disponibilité de leurs parents. La fratrie a quant à elle également un rôle fondamental dans la construction de l'élève, notamment un soutien entre frères et sœurs favorisé par une similarité de genre et une proximité d'âge voire une situation de jumeauté. De même, l'existence d'une compétition scolaire volontaire des enfants de la même famille contribue à leur motivation ou bien à l'orientation post-bac. Néanmoins, lorsque cette comparaison est subie, elle peut être vécue négativement et affecter durablement dans sa confiance en ses capacités scolaires.

Chapitre 3. La perception des élèves quant à la relation avec leurs professeurs

Alors que la famille est le premier lieu où l'enfant grandit, ce dernier se voit rapidement confronté à d'autres figures adultes, qui vont apporter un encadrement nouveau. Avec un taux de scolarisation à 3 ans se situant proche de 100%⁵⁹, les enfants sont très jeunes confrontés à de nouvelles normes fixées pour la vie en collectivité. Le collège et le lycée apportent une nouveauté dans la relation professeur-élève : alors que dans le primaire, les élèves restaient attachés pendant une année à un même professeur, le collège instaure une distinction des matières fondamentales, le rythme est plus soutenu et les figures se multiplient. D'un professeur par année, on passe à un professeur par matière. Les élèves interrogés pour cette enquête sont au minimum en seconde, ils connaissent et sont donc habitués à ce système, puisque cela fait quatre ans au minimum qu'ils l'expérimentent.

Cette partie va exposer les différents types de relations qu'entretiennent les professeurs et les élèves. En effet, le professeur entretient des relations constantes avec les élèves, et il va contribuer à rendre la scolarité de ce dernier plus ou moins agréable. Néanmoins, cette relation change à l'arrivée au lycée. Déjà, la relation aux professeurs est plus distendue -et ce dès le collège- puisqu'ils sont confrontés à un nombre plus important d'enseignants : la relation semble plus utilitariste pour les élèves, qui vont notamment écouter les conseils de ces derniers, tout en les confrontant avec les conseils d'autres individus -surtout celle des pairs- : la parole du professeur n'est plus omnisciente, elle est réappropriée par l'élève. Ces derniers témoignent également d'un changement important dans cette relation à l'arrivée au lycée. Alors qu'au collège, ils étaient encore considérés comme des « enfants » par le corps professoral, le lycée leur donne plus d'indépendance, et ils sentent le regard et les attentes des professeurs changer. Cette relation, plus distendue, plus souple mais davantage basée sur la confiance réciproque permet à l'élève de développer son autonomie, et son envie de bien-faire pour rendre « fier » ses professeurs. La perception qu'ont les élèves de la relation avec leurs enseignants est importante dans le développement de l'implication scolaire. Par conséquent, lorsque la relation semble défailante -lorsque les professeurs sont stigmatisants ou lorsque l'accompagnement pédagogique semble insuffisant-, les élèves se sentent démotivés et peu reconnus dans leur personne, ce qui affecte donc négativement leur rapport au travail scolaire dans une ou plusieurs matières.

⁵⁹ Comment évolue la scolarisation des plus jeunes enfants ?, Centre d'observation de la société, 2 septembre 2019 <http://www.observationsociete.fr/ages/enfance/scolarisation-jeunes-enfants.html>

3. 1. Les élèves attendent et s'approprient le soutien et les conseils fournis par les professeurs

Les professeurs interagissent régulièrement avec les élèves : dans le cadre strict du cours et des connaissances théoriques, mais ils contribuent aussi à construire la personnalité de l'élève dans son rapport aux exigences scolaires. Les élèves disent que les professeurs leur transmettent un soutien varié (moral, matériel) ainsi que des informations qui constituent le socle sur lequel les élèves bâtissent leur propre connaissance en fonction de leurs propres intérêts.

A. Soutien moral et matériel des professeurs envers les élèves

1. Le soutien moral et l'importance des encouragements dans la motivation à travailler

Les élèves disent qu'ils ont besoin de recevoir du soutien par leurs professeurs pour travailler. L'ouverture et l'empathie des professeurs se démontrent d'abord par le témoignage de cette élève :

Enquêtrice : Donc tu es au Roc, comment tu t'y sens de manière générale ?

Léa : Bien, enfin ils soutiennent bien, on a un bon suivi, les profs ils sont toujours derrière nous... ouais et puis y'a quand même de bons résultats aussi donc c'est motivant, on sait que si on va au Roc on a beaucoup de chance d'avoir de bons diplômes derrière quoi.

Enquêtrice : Et au niveau des profs tu dis qu'il y a un bon suivi, etc. comment est-ce que ça se matérialise concrètement ?

Léa : Bah comme là par exemple au premier trimestre moi j'ai eu quelques difficultés dans mes spé [spécialités de la classe de terminale] et on a eu des rendez-vous parents-profs et du coup ils nous donnaient des conseils, etc. Ils m'ont dit qu'il fallait pas hésiter à poser des questions même si c'était après les cours par mail ou quoi ça les dérangeait pas, ils sont toujours disponibles si on a besoin...

[Léa, élève de Terminale, 17 ans]

En plus de la bonne notoriété que confère le lycée dans lequel elle se trouve, elle me témoigne alors que les professeurs sont toujours là, elle sait qu'ils sont présents, qu'elle peut leur demander de l'aide. Cela la rassure, et on perçoit bien le professeur comme un soutien, soutient si l'élève en a besoin. Cela revient également à ce que nous rapporte Romain concernant le choix de ses spécialités:

Romain : Pour les spécialités ils nous parlent pas mal d'orientation et le forum qu'on avait eu ça m'avait beaucoup aidé parce que ça montrait vraiment ce que c'était en réel et pas juste ce que c'était sur le papier une description vite fait... mais oui, ils nous aident beaucoup là-dessus ils nous orientent... enfin c'est pas mon cas, mais je suis sûre que... on m'a déjà proposé que si je voulais de l'aide ou passer un entretien avec un professeur pour voir un professeur qui s'occupe des spécialités ça pouvait se faire donc oui sur ce niveau-là c'est parfait.

[Romain, élève de seconde, 15 ans]

Cette interaction permet une relation de confiance entre les deux parties, confiance entraînant motivation. La motivation à travailler est dépendante de l'évaluation que fait l'individu du but qu'il

poursuit, notamment de la désidérabilité et de la faisabilité du but qui est poursuivi. L'enseignant semble alors avoir un rôle à jouer dans cette perception : il pourrait créer un environnement permettant à l'élève de reconnaître comme faisable et comme désirable un but scolaire à atteindre⁶⁰. Autonomie des élèves, soutien si besoin permettent alors davantage de mobiliser l'élève que de lui imposer un contrôle rigide et autoritaire. Nous le voyons également avec les propos de ce même élève en ce qui concerne la participation en classe : « *Ah d'ailleurs par rapport à ça, par rapport au collège et au lycée la comparaison, au collège des professeurs nous poussaient beaucoup à participer et donc ça nous encourageait pas à le faire et en fait ils le font moins au lycée et paradoxalement c'est beaucoup plus agréable parce que du coup on prend la parole quand on veut, on prend la parole... si on n'a pas envie de lever la main, on le fait pas, ils nous encouragent quand même, mais moins qu'au collège et ça nous laisse quand même une marge et moi ça, ça me pousse plus à participer qu'au collège... parce qu'on se sent pas obligé de le faire parce qu'on a la réponse, mais on le fait parce qu'on veut dire la réponse et pas parce qu'on nous dit « si tu as la réponse lèves la main ». »*

En outre, le fait que le professeur soit présent pour aider, donne des astuces, permet à ce dernier d'avoir une marge de manœuvre plus importante. Faisant preuve d'encouragement et de soutien, il peut plus facilement « imposer » et « contrôler » ses élèves. Cela peut sembler en opposition avec ce qui a été dit ci-dessus, mais en réalité, c'est bien l'empathie et l'échange qui permettent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques contraignantes avec les élèves. C'est ce que m'a témoigné Jeanne : sa professeure la soutient, en retour, elle prend plaisir à apprendre ses leçons régulièrement.

Jeanne : J'ai toujours aimé les langues et concernant les profs oui j'ai toujours eu des profs qui me donnent envie d'apprendre plus.

Enquêtrice : *Et comment justement est-ce qu'ils s'y prennent ces professeurs pour te donner envie d'apprendre.*

Jeanne : Bah je sais pas, mais là j'avais une prof d'espagnol en seconde, que j'ai de nouveau cette année et je sais qu'avec elle, j'ai envie d'apprendre l'espagnol, je sais pas pourquoi, mais elle... mais elle donne plein de trucs pour t'aider, elle te pousse, elle nous suit pas mal et ça donne envie de plus travailler espagnol.

Enquêtrice : *Elle vous donne des trucs, des astuces, elle vous suit, elle vous encourage ?*

Jeanne : Oui.

Enquêtrice : *Elle vous incite à participer ?*

J : Oui voilà tout le temps, elle fait au tirage au sort tout le temps.

M : *Pour la participation ?*

Jeanne : Oui.

Enquêtrice : *D'accord.*

Jeanne : En gros sa technique c'est tout le temps « *toi tu me donnes un chiffre entre 1 et 28, toi une lettre* » et après elle fait le tirage au sort, elle calcule... enfin je sais pas sa méthode, mais voilà.

⁶⁰ Cosnefroy O., Nurra C., Dessus P. (2016). Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant. *Education et Formations*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, pp.29-51. hal-01306393

Enquêtrice : Et donc toi cette manière de procéder du coup ça te dérange pas, t'aimes bien ?

Jeanne : Non oui j'aime bien parce que ça nous pousse à chaque fois à réapprendre la leçon pour être sûre de la connaître et connaître des trucs pour le prochain cours.

Enquêtrice : Donc en fait ça t'incite à apprendre entre les cours parce que tu sais que tu vas potentiellement être interrogé.

Jeanne : Oui, ou même pendant le cours à bien écouter et tout parce que tu es sûr qu'à la prochaine fois elle va redemander. Donc il faut être attentif plus que certains cours.

[Jeanne, élève de Terminale, 18 ans]

Cet aspect de soutien moral dans l'apprentissage est particulièrement important en cette période : Kévin me rapporte que sa motivation à travailler de chez lui est inégale selon les professeurs. La présence du professeur est ici importante : il est effectivement plus enclin à travailler en mathématiques, puisque son professeur effectue des visios régulièrement pour donner du travail, répondre à des questions, en plus des temps de cours en présentiel; ce qui n'est pas le cas dans toutes les matières.

2. Les élèves se trouvent valorisés lorsqu'existe un soutien ne se cantonnant pas à l'encouragement scolaire

Le soutien des professeurs ne concerne pas uniquement le travail purement scolaire. Certains d'entre eux ont pris une place très importante chez les élèves, puisqu'ils ont contribué à leur fournir, soit des éléments matériels leur permettant de rester connectés lors de la période de confinement, soit des conseils qui ne relèvent pas du cadre purement scolaire, mais qui seront utiles à l'élève pour toute sa vie future. En effet, il convient d'abord de parler de Mathis, élève qui vit chez son père. La période du premier confinement a été particulièrement difficile pour lui, puisqu'il n'avait aucun moyen de pouvoir suivre les cours à distance. Sa professeure principale est intervenue :

Enquêtrice : Comment est-ce que tu as vécu le confinement ?

Mathis : Ça a été sûrement le choc le plus violent scolairement parce que déjà j'ai, vu que je suis pas un élève qui charbonne des heures et des heures et des heures, bah je suis pas spécialement accroché à mon travail à la maison, donc quand je suis chez moi pendant deux mois, j'avoue que je m'en moque complètement. J'ai réussi à suivre et avoir de bonnes moyennes et tout ça, mais Thanks Madame C. [sa professeure principale et professeure d'histoire] vraiment, parce que sinon... c'est elle qui m'a trouvé un ordinateur pour continuer avoir les visios pour travailler à la maison donc...

[Mathis, élève de Terminale, 17 ans]

Autre exemple issu de l'entretien avec Constance, élève qui a des problèmes pulmonaires. Alors qu'elle ne pouvait pas toujours participer aux séances d'EPS pour raisons médicales, son professeur de sixième et de troisième a tenté de l'intégrer au groupe, de ne pas la laisser : lui donner des conseils, des exercices de respiration qu'elle peut effectuer durant le cours, mais aussi dans la vie de tous les jours. Faisant encore une fois preuve d'empathie, ce professeur a su redonner la motivation à cette élève de venir en EPS.

Constance : Et puis au sport aussi bah toujours le même prof qui m'a encouragé parce que je pouvais pas faire de sport c'était un peu dur pour moi enfin... ça me... ça m'énervait moi-même de ne pas être capable de monter les escaliers pour aller dans ma chambre sans être essoufflée à l'arrivée quoi et en fait mon prof il m'a encouragé, il m'a donné des petits exercices, quand on était en cours de sport, il voyait bien que ça m'énervait d'être assise sur le banc alors du coup il m'a donné des petits exercices qu'il savait que je pouvais les faire, etc.

[Constance, élève de seconde, 15 ans]

B. Les informations transmises par les professeurs lors d'interactions sont réappropriées par les élèves

1. Les stratégies de transmission des professeurs confrontés à la réappropriation qu'en font les élèves

Les professeurs fournissent diverses informations aux élèves, en utilisant des argumentaires particuliers. Néanmoins, les éléments transmis par les professeurs sont souvent réappropriés par les élèves. D'abord, les professeurs informent les élèves de la difficulté ou du niveau attendu lors d'un examen. Néanmoins, beaucoup d'élèves me disent que les professeurs accentuent les difficultés. C'est notamment le cas des professeurs de collège qui, en classe de 3e semblent accentuer la difficulté des attentes du lycée. Pour Nicolas, élève de seconde, « *en troisième du coup, les profs ils nous disaient qu'on allait faire que ça de la prise de note et en fait y a des profs ils donnent quand même le cours rédigé* ». Cela relève des stratégies des professeurs pour que les élèves s'autonomisent dès le collège, mais la croyance en ces propos est affaiblie immédiatement lorsque la réalité des faits ne correspond pas aux attentes. D'autre part, les professeurs contribuent également à mettre la pression sur les élèves en ce qui concerne les examens :

Enquêtrice : Et donc avec le confinement vous n'avez pas passé le brevet... comment est-ce que tu l'as vécu ? Qu'est-ce que ça fait ?

Nicolas : Je me suis dit comme ça, ça fait un stress en moins quand même... mais après ça aurait peut-être... c'était bien de passer, pour l'expérience, pour le bac par exemple... parce que là du coup j'ai aucune expérience de stress d'examen ou un truc comme ça, mais après... sur le coup ça a quand même soulagé de se dire « *oh bah je vais pas le passer* ».

Enquêtrice : Oui parce que au collège on vous met beaucoup la pression sur le brevet ?

Nicolas : Ouais ouais quand même. Bah par exemple je sais que le prof de français, enfin c'était un bon prof j'aimais bien... mais il nous parlait souvent du brevet, il nous disait « *faudra savoir ça pour le brevet* », c'était lui qui nous aidait pour l'oral, et il nous disait que c'était important, etc. et même tous les profs en général, ils nous disaient que c'était vraiment important le brevet, que c'était compliqué et tout, qu'il fallait bien finir le chapitre enfin comment on dit...

Enquêtrice : Le programme.

Nicolas : Le programme oui... Donc il fallait bien finir le programme parce que c'était quand même assez compliqué le brevet, etc.

[Nicolas, élève de seconde, 15 ans]

De même pour Kévin pour qui l'annonce de l'annulation du brevet a été une « *une satisfaction... enfin j'étais un peu soulagé parce qu'en début d'année quand le responsable de troisième quand il vient... on a une réunion et il nous l'a dit franchement, à la fin de l'année vous devez l'avoir, il nous a mis un peu la pression donc forcément c'est un peu de stress...* ». L'expression de cette pression par cet élève contribue à faire du brevet un examen important au collège. Mais les

élèves sont également en relation avec des pairs, qui lorsqu'ils ont une année d'avance, leur parlent du brevet. Cette transmission vient alors contrarier la transmission effectuée par les professeurs : pour des élèves en réussite, le brevet paraît finalement « facile », et il paraît alors que les professeurs ont dans l'ensemble accentué sa difficulté. Apparaît alors une remise en cause de la parole savante du professeur, confronté à celle des amis ayant expérimentés le brevet. C'est ce que m'a témoigné Eliott, qui à cause du confinement de mars, n'a pas passé le brevet. Néanmoins, son collègue avait réussi à organiser un brevet blanc : il me témoigne alors sa « colère » face à cette situation. Il m'exprime que la stratégie de professeurs est de proposer un brevet blanc « plus compliqué que le vrai brevet » pour que les élèves travaillent, pour leur mettre la pression. Dans son cas, ce brevet blanc dont il est persuadé, a été rendu difficile, a « plombé sa moyenne », et a donc eu des conséquences trop importantes sur sa note finale du brevet (qui a eu lieu en contrôle continu). Finalement, les professeurs se serviraient de l'argument de l'examen en fin d'année pour inciter les élèves à travailler, parfois en exagérant le niveau exigé. Enfin, l'importance de la parole des pairs, que les élèves confrontent à la parole de leur professeur se retrouve également dans le témoignage de Romain, pour qui le forum et les séances de rencontre entre élèves de différents niveaux sont des éléments fondamentaux pour ses choix de spécialités :

Enquêtrice : Tu trouvais ça intéressant que ce soit des élèves qui viennent parler de leur spécialité lors du forum?

Romain : Oui carrément parce que en fait les professeurs et les élèves c'est deux points de vue différents... les professeurs ils ont pas le reçu des élèves, mais juste ce que eux renvoient à travers les exercices enfin surtout en cours en relationnel, quand ils voient qu'on s'intéresse au cours, ils sont plus curieux et tout, mais les élèves c'est vraiment... comme nous on est du point de vue des élèves ça nous permet de mieux centrer la matière telle que nous on va la ressentir même si les professeurs la ressentent différemment.

[Romain, élève de seconde, 15 ans]

2. Une transmission d'informations parfois « insuffisante » pour se les réapproprier

Si lorsque les conseils des professeurs sont présents, ils sont réappropriés par les élèves, lorsque ces conseils sont absents, les élèves se trouvent déstabilisés. C'est notamment le cas cette année face à l'épreuve du Bac qu'est le Grand Oral :

Enquêtrice : Et par rapport au bac et aux contrôles communs qui arrivent, comment est-ce que tu vois ça ? Enfin pour le moment et dans quel état d'esprit tu es vis-à-vis de ça ?

Jeanne : Bah concernant les spécialités ça va, ça commence à être un peu plus clair, on nous explique bien ce que va être la méthode, le déroulé des épreuves, le temps qu'on va avoir et tout ça même par exemple en langue, ils nous expliquent très bien ce qu'on va faire. Par contre, c'est surtout le grand oral c'est un énorme flou personne ne sait ce que c'est... même les profs il nous en parlent pas trop parce que même eux ils ne savent pas encore, on va devoir mélanger les deux spécialités pour que l'élève se questionne sur lui-même enfin c'est... j'ai un peu peur parce que vraiment je sais pas ce que c'est, c'est ça qui me fait peur. Et je sais que ça va être quand même pas mal de travail le passage des spécialités, mais sinon non...

[Jeanne, élève de Terminale, 18 ans]

Le professeur comme personnage omniscient, fournisseur d'informations sur l'orientation et les examens se voit alors contrarié dans ce rôle lorsqu'il ne dispose pas des informations nécessaires. Dans cet exemple, les exigences de cette nouvelle épreuve sont encore floues (tout du moins l'étaient énormément au moment de l'entretien en décembre 2020) pour les professeurs et les élèves, ce qui met à mal la position du professeur comme personne-ressource. On peut également remarquer cela chez des élèves de seconde. Face aux choix de spécialités, ces derniers se sentent plus ou moins bien informés. Alors que pour certains ce choix va de soi, pour d'autres, cela est plus compliqué et ils me témoignent de la difficulté de s'y retrouver : la peur de « *se tromper* » plane au-dessus de leur tête. Une élève, dont le projet d'orientation est clair (elle souhaite devenir professeur de mathématiques et se montre sereine face aux choix de spécialités) me témoigne son inquiétude vis-à-vis de ses camarades : « *moi en vrai ça va parce que je me sens à l'aise par rapport à mon avenir je sais... j'ai déjà des idées donc ça va, mais pour d'autres c'est vrai on dit beaucoup... là pour le choix des spécialités, on nous demande ce qu'on peut faire enfin les spécialités qu'on peut choisir et on nous dit « bah ouais faut penser à plus tard il faut que vos spécialités elles correspondent avec votre futur et tout », mais y en a plein même choisir des spécialités c'est compliqué parce que on sait pas, peut-être que dans cinq ans ils auront envie de faire quelque chose, mais ils pourront peut-être pas atteindre une formation parce que les spécialités qu'ils ont prises ça n'allait pas quoi.* ». Cette inquiétude est réelle, d'autant que ce genre de prise de conscience arrive, parfois très rapidement : lors d'une séance d'accompagnement personnelle en orientation, je me suis entretenue avec un élève de première. Ce dernier a choisi trois spécialités orientées « scientifiques » pour finalement se rendre compte au mois de janvier qu'aucune de ces trois matières ne l'intéresse.

Les élèves attendent des professeurs qu'ils les soutiennent, et ce soutien semble se manifester de différentes manières. Un soutien scolaire moral, un soutien matériel, mais également un soutien qui s'étend aux autres sphères de la vie de l'élève : des témoignages positifs du professeur peuvent effectivement permettre à l'élève de prendre confiance en lui, de se sentir valoriser. Pourtant, lorsque les professeurs prodiguent soutien et conseils aux élèves, et lorsque ces conseils sont perçus comme suffisants, les élèves confrontent ces dires avec des informations issues d'autres instances, notamment les pairs. Les élèves font donc une réappropriation des paroles des professeurs, ils composent selon leurs intérêts.

3. 2. Les élèves disent s'épanouir lorsque la relation établie avec le professeur est souple

Dans cette partie, nous n'étudierons plus le professeur comme un guide qui soutient, oriente et encourage. Ici, c'est bien la personne du professeur qui est source d'envie pour les élèves, ce sont également les choix pédagogiques et les règles qu'il impose en classe qui lui permettent de susciter l'intérêt des élèves. Par conséquent, nombre d'élèves interrogés veulent alors rendre fiers ces professeurs : dans l'interaction, ces élèves attendent la reconnaissance d'une personne qu'ils admirent.

A. Les élèves se disent motivés lorsque le professeur incarne avec passion sa matière

L'arrivée au lycée marque pour certains élèves un changement dans la relation avec les professeurs. Davantage d'autonomie leur est donnée, tandis que les professeurs leur semblent plus inspirés et inspirants. Les relations entre les deux (professeurs-élèves) semblent plus égalitaires, et basées sur la confiance, ce qui incite les élèves à davantage s'impliquer. Ce n'est effectivement pas le cas tout le temps, mais la variable « professeur » est pourtant revenue relativement souvent dans les entretiens menés pour expliquer l'enclin à travailler. Les professeurs influencent la motivation d'abord dans la manière de faire le cours, de l'incarner. Cela vaut particulièrement pour les professeurs d'histoire-géographie :

Enquêtrice : Est-ce que justement il y a un cours, une activité qui a pu te marquer durant ta scolarité ? En bien, en mal qui t'a particulièrement motivé ou démotivé ?

Théophile : Ouais je pense que ça a été... en fait la plupart du temps c'était au lycée, par exemple l'année dernière en histoire-géo, il y a vraiment un prof qui racontait l'histoire, il faisait pas des cours qu'à répondre à des questions, mais il racontait l'histoire comme s'il avait vécu et on devait prendre des notes et ça... ça m'a vraiment motivé pour bosser cette matière. Et puis après c'est vraiment le prof qui joue énormément. Cette année j'ai un prof de SVT qui me fait... qui me... je suis passionné par cette matière parce que le prof arrive à transmettre ses savoirs enfin c'est vachement bien.

[Théophile, élève de Terminale, 17 ans]

Ce n'est évidemment pas l'apanage des professeurs d'histoire, mais ils semblent avoir plus de facilité à motiver leurs élèves, qui ont l'impression qu'on leur « raconte une histoire ». Le jeu d'acteur des professeurs permet de captiver les élèves, de les prendre dans une dynamique les poussant à s'y intéresser. En outre, le jeu d'acteur ne suffit pas : la sincérité des professeurs se révèle également permettre aux élèves de prendre confiance en eux, et de développer cette admiration les poussant à travailler. Ce fut le cas d'Honorine, qui lorsque je lui demande si elle peut me parler d'une activité qui l'a marqué, me parle alors de son professeur de technologie de troisième :

Honorine : En fin d'année, j'ai mon prof de technologie qui bah... en fait c'est un prof qui dans sa vie il a fait plein de métiers différents et il a... il s'est ouvert à plein de secteurs différents, il a repris des études, il avait la trentaine d'années et il nous a toujours dit que de toute façon, qu'il fallait pas qu'on baisse les bras que dans notre métier si un jour on se sentait pas à l'aise, il fallait pas... fallait pas avoir peur du regard des autres et il fallait toujours se dire de toute façon que si on avait envie de changer de métier on pouvait, il fallait juste se donner les moyens de le faire.

Mais l'éclaircissement sur ce sujet-là provient surtout de Romain, qui a véritablement témoigné d'un changement de paradigme entre le collège et le lycée, notamment dans le comportement des professeurs, dont il dit qu'au lycée, ils ont la « *passion* ».

Enquêtrice : Qu'est-ce que tu peux me dire sur ta participation dans les cours est-ce que tu te sens à l'aise à participer ? Qu'est-ce qu'il va te motiver à participer dans le cours à lever la main ?

Romain : Alors personnellement je me considère pas comme une personne... enfin c'est plus parce qu'on me l'a dit, mais je m'en suis rendu compte, mais je me considère comme une personne assez observatrice et du coup en cours je suis assez discret... ça aussi je m'en suis rendu compte parce que au début je disais « *mais non je suis pas discret* », mais après je me suis rendu compte que si et ce qui me pousse à participer c'est quand je comprends et quand voilà, comme je l'ai dit tout à l'heure, quand les professeurs du lycée ils ont la passion, on sent qu'ils s'investissent en fait... ils portent le cours et du coup ça me donne envie de le porter avec eux.

[...]

Enquêtrice : D'accord comment tu te sens au lycée au niveau de la classe, le lycée en général, qu'est-ce qui te motive dans ce lycée, pourquoi tu viens ici ?

Romain : Alors en fait je suis venu ici parce que c'était le lycée général le plus proche de chez moi et j'avais jamais envisagé de faire une seconde professionnelle parce que je savais pas trop ce que je voulais faire et du coup je m'étais dit que j'aurais une idée plus précise en venant ici... et sur le coup l'ambiance est totalement différent du collège où j'étais avant... j'étais au collège Cacault... surtout vis-à-vis des professeurs c'est-à-dire qu'en fait on sent que vous vous êtes beaucoup plus... je sais pas comment dire... investi dans ce que vous faites... enfin on sent vraiment de la passion, je ressentais pas du tout ça au collège Cacault sans doute parce que les collègues c'est moins discipliné et qu'il fallait un cadre plus strict et ça permettait pas forcément aux professeurs de faire ce qu'ils voulaient pour s'épanouir totalement et par exemple, y'a beaucoup de professeurs moi qui font un peu « *hop* » des fois dans leurs cours... ils font « *hop* », ils font des...

Enquêtrice : Des apartés ?

Romain : Oui des apartés, ils sont pas du tout dans le programme, ils vont plus loin parce qu'on leur demande et tout... ce que les professeurs de collège ne faisaient pas du tout, après c'est le seul collège que j'ai fait donc je sais pas si c'est une généralité, mais... mais voilà je pense que... en fait on sent vraiment une passion, beaucoup moins au collège et c'est très agréable parce que moi des fois, moi je suis fatigué, j'arrive en cours le matin voilà ou l'après-midi en général et j'ai pas envie de travailler et le professeur me donne envie de travailler rien qu'avec ça et c'est très agréable.

[Romain, élève de seconde, 15 ans]

Les professeurs se permettraient davantage de souplesse au lycée, ayant affaire à des élèves grandissants. Alors, si, comme le démontrent certaines études, l'ennui dans les cours peut être est imputé aux professeurs qui ne se montreraient pas assez « *enthousiastes* »⁶¹, la rupture de l'ennui leur est également imputable : par leur aptitude à sortir du programme, à être davantage mouvant qu'au

⁶¹ Leloup S. (2003). *L'ennui scolaire : du manque de motivation au décalage des attentes* (thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation). université de Reims Champagne- Ardenne, 767 p.

collège, et à faire preuve de passion pour sa matière, la transmission se fait plus facilement. Pour utiliser une métaphore : « dans le rapport pédagogique, le professeur est d'abord un idiot fasciné qui croit fermement qu'il montre la lune (et c'est normal qu'il en soit ainsi) alors que l'élève est un sage qui commence par regarder le doigt, l'intérêt que l'idiot manifeste pour la lune, l'investissement qu'il met dans sa faculté de voir. Il s'intéresse d'abord à l'intention et à la passion avec laquelle le professeur indique la lune et ensuite seulement à la lune elle-même. Un professeur qui n'a pas cette naïveté et cet intérêt personnel pour la lune, qui se contente d'indiquer la page du manuel ministériel où il est question de la lune, ne peut pas enseigner, et cela pour la bonne raison qu'il est absent du rapport pédagogique»⁶².

B. La souplesse de la relation et des modalités pédagogiques développe une relation de confiance entre les élèves et les professeurs

Les choix pédagogiques de professeurs font également partie des arguments énoncés par les élèves pour justifier d'une motivation à travailler. En effet, ces choix, ainsi que les situations dans lesquelles les professeurs et les élèves se retrouvent parfois sont à même de modifier un rapport au savoir, d'enclencher une dynamique particulière qui va permettre à l'élève de se mobiliser plus facilement. Mettre en œuvre des projets incluant les élèves est d'abord un premier point, le projet étant un élément essentiel à la motivation et à l'engagement, afin de donner du sens aux apprentissages.

Enquêtrice : Est-ce qu'il y a une anecdote qui t'est arrivée dans ta scolarité qui t'a particulièrement motivé ou démotivé ? Ça peut être une activité, un professeur ?

Mathis : Ça va être des professeurs plus, je peux faire une liste parce que c'est à partir de cette année puis l'année dernière... à partir de la première ça a été Madame C. qui est prof formidable en plus d'être une personne formidable... elle monte des projets, on n'a pas pu aller au bout avec tout ce qui se passe en ce moment, avec la Covid, mais des projets sur la Shoah... ce projet il a été marquant... ben voilà une anecdote, on a... on a fait un projet en première qui n'a pas abouti que Madame C. faisait depuis des années avec des premières et on a par exemple rencontré une rescapée, on est allé à l'hôtel de région de Nantes, on a rencontré une rescapée et c'était... c'était extrêmement triste d'un côté, enfin pas de la voir, mais ce qu'elle nous racontait, ce qu'on voyait justement on avait un historien qui était lui très doué, très renseigné et c'était passionnant, c'était... on avait envie de pleurer quand il racontait qu'il y avait une petite fille qui se fait... qui a été retrouvé gazée, enfin il nous raconte toute son histoire pour terminer par « elle est morte à quatre ans », c'est choquant, mais c'est... on a créé des liens avec Madame C., je sais que je lui envoie un message quand ça va pas bien, des choses comme ça... je sais que personnellement on se connaît un peu plus même si il y a toujours une distance qui je pense est positive, mais Madame C. c'est vraiment la rencontre au lycée plus qu'avec des élèves en fait qui a fait que je continue... quand je vais en histoire, quand je vais en EMC... c'est ma prof principale en plus depuis deux ans donc c'est génial.

Enquêtrice : D'accord et le projet c'était quoi concrètement ? Vous rencontriez des gens pour parler de la Shoah et tout ça ? Est-ce qu'il y avait quelque chose de concret ? vous deviez préparer quelque chose ?

⁶² Gagné, G. (2006). Qu'est-ce qu'enseigner : Notes pour le congrès de l'Alliance des professeurs de Montréal. *Revue du MAUSS*, 2(2), 70-84. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0070>

Mathis : On devait créer sous un format de notre choix, soit un film donc ce qui aurait été bénéfique vu la photo et la vidéo, soit un livre, soit un documentaire, soit une exposition... c'est des choses qui ont été faites, j'ai des amis qui ont fait un livre, des amis qui ont fait une expo... on devait créer un format physique qui devait raconter à travers la vie de deux filles... alors je sais plus leur nom, enfin leur nom de famille c'est Ranchevik... on devait raconter la déportation et donc y en a une qui a survécu, je crois oui je sais plus ce qui est arrivé à l'autre, mais y en a une qui a survécu... et on devait voilà on devait créer ça, on avait plusieurs rendez-vous avec des historiens, des journalistes, on est allé à l'hôtel région de Nantes, on devait aller en Pologne sauf que le Covid est tombé à ce moment-là, donc deux jours avant le voyage ça a été annulé... jusqu'à deux jours avant on était « *on va en Pologne génial le Covid on s'en fiche ça nous touche pas...* » et finalement interdit de vol donc...

Enquêtrice : C'est la grosse déception.

Mathis : Oui c'était grosse déception du lycée. On avait vraiment prévu de partir au musée de la Shoah, au mémorial de la Shoah, et on n'a pas pu le faire et ce projet est tombé à l'eau, mais par contre les cours sont restés, Madame C. est restée.

Enquêtrice : Ouais donc toi ça t'a particulièrement motivé, d'autant plus qu'il y avait la dimension film photographie tout ça...

Mathis : Oui bien sûr, et puis socialement c'est passionnant même les nazis c'est passionnant ce qu'ils font, même si c'est terrible, horrible ce qu'on veut, il y a des informations qui sont exceptionnelles... pas forcément dans le bon sens, mais c'est intéressant des deux côtés comment ça se passe, le point de vue des victimes, le point de vue des gens qui ont fait ça, c'est... moi j'ai trouvé tous ces aspects étaient passionnants et en plus j'allais en cours, ça me faisait sortir en plus du système scolaire donc c'était génial.

[Mathis, élève de Terminale, 17 ans]

Dans le cas présent, on peut relier ça à la pédagogie de projet au sens de Perusset⁶³ ou de Perrenoud⁶⁴ : les élèves ont un but commun visant des apprentissages, la production finale est décidée collectivement au sein du groupe d'élève, qui est d'autant plus valorisante pour Mathis qu'elle implique sa passion et son orientation post-bac qu'est la photographie, tous sont engagés dans un esprit de coopération. Par ce projet, étendu sur l'année, et qui les mènera à faire de nombreuses rencontres, les élèves intègrent des connaissances qui dépassent les contenus souvent atomisés et hiérarchisés des enseignements traditionnels, ils apprennent à relier les contenus des témoignages avec des éléments historiques théoriques. Par ce projet, les rôles des acteurs que sont le professeur et les élèves se voient modifiés : le professeur et ses élèves sont davantage mis sur un pied d'égalité, favorisant la discussion et l'échange. Le professeur devient un coordinateur-organisateur, tandis que les élèves, généralement encore très passifs lors des cours, deviennent acteurs. Ils interrogent, ils discutent avec les intervenants, ils discutent avec ses pairs afin d'élaborer sa production finale.

Ce genre de projet et l'entrain qu'il a provoqué chez cet élève témoignent également d'un autre aspect favorisant le travail d'un lycée : plus le cadre est souple, plus les enseignants ont acquis leur légitimité, davantage ils se font respecter et les élèves sont prêts à s'impliquer. En effet, certaines études démontrent que les élèves sont plus motivés lorsque la cadre est souple puisqu'il permet davantage de discussion, de confiance entre le professeur et l'élève. D'autre part, l'autorité pour tenir

⁶³ Collectif Morissette-Péruisset (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*, éd. Chenelière/ mcGraw-Hill

⁶⁴ Perrenoud P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? *Educateur*, N° 14, pp. 6-11.

sa classe est quelque chose qui se construit sans cesse par le professeur⁶⁵ : construire sa réputation au sein de son établissement et de sa classe est un premier temps, qui peut ensuite se poursuivre par une détente, qui permettra un meilleur travail de l'élève. C'est ce que m'a témoigné Romain, pour qui un voyage scolaire avec une de ses professeures très stricte -elle posait le cadre- a finalement permis le développement d'une confiance réciproque entre les élèves et elle-même, qui a ensuite permis des relations plus apaisées et propices au travail en classe. On peut l'illustrer avec le témoignage de Romain :

Enquêtrice : Est-ce que tu as une anecdote d'une activité, d'un professeur qui t'a particulièrement marqué, motivé ou au contraire qui t'a particulièrement démotivé pourquoi ?

Romain : Alors ça... si j'ai une anecdote enfin c'est pas trop une anecdote... en fait en quatrième, non en troisième, on avait fait un voyage en Italie et dans ce voyage, il y avait plusieurs professeurs, mon prof de SVT et ma prof d'anglais... et donc ma prof d'anglais, mon prof de SVT c'était deux personnes qui quand ils prenaient leur rôle de professeur, ils étaient assez stricts et menaient une discipline voilà... et la prof d'anglais surtout, en fait ce voyage ça m'a permis de, outre que de découvrir l'Italie [...] ça m'a permis de les découvrir en dehors de leur rôle de professeur et ils étaient beaucoup plus... leur personnalité était beaucoup plus détendue, ils étaient... en fait ils prenaient plaisir à ce voyage et comme je l'ai dit juste avant c'était quelque chose que j'avais pas l'habitude de les voir faire, de se lâcher autant et de se montrer autant, ils sortaient du cadre et c'était très agréable parce que du coup on était habitué au cadre, il n'y avait pas besoin de le rappeler en fait... l'anecdote c'est que après ça, ma prof d'anglais a été beaucoup plus agréable pendant tout le reste de l'année, mais quand je dis tout le reste c'était tout, tout le temps avec nous j'ai remarqué... et j'ai mon frère Raphaël qui est... en fait lui ça lui est arrivé la même chose avec sa prof de technologie, ils sont partis en voyage en Allemagne et quand... il m'a dit qu'elle était super en voyage, tout le contraire de ce qu'elle était en classe puisque elle aussi elle me menait une discipline, elle mettait en place un cadre parce que sinon les élèves auraient chahuté, et elle a été agréable pendant tout le reste de l'année avec eux et donc en fait ces deux expériences là, ça a permis de rapprocher les élèves et les professeurs, les élèves avaient plus envie de suivre le cadre des professeurs, ce qui permet aux professeurs de mettre moins de cadre justement, c'est un peu paradoxal mais ça marchait et en même temps c'était beaucoup plus agréable.

Enquêtrice : Et donc toi ça a peut-être changé ta perception de l'anglais et ton envie de travailler cette matière ?

Romain : Totalement ! Avant c'était une matière que je considérais un peu comme barbante entre guillemets parce que j'arrivais pas... j'arrivais pas à apprendre efficacement... et ça a totalement changé parce que vu que la professeure était plus souple, ben je pouvais, j'osais lui demander des questions, interagir beaucoup plus avec elle et oui ça a vraiment changé, aujourd'hui l'anglais c'est une de mes matières préférées alors que avant pas du tout.

[Romain, élève de seconde, 15 ans]

C. L'enjeu d'une relation de confiance pour les élèves : être pris pour des « grands » et rendre fier ses professeurs

Lorsque cette souplesse du cadre est posée, la relation de confiance peut se nouer. Les élèves apprécient l'existence de relations justes et respectueuses, où l'enseignant « prend le temps », va « te

⁶⁵ Robbes B. (2014), L'autorité éducative : la construire et l'exercer, *Repères pour agir*, Scéren-DNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques.

regarder et t'écouter jusqu'au bout », qui « *est capable d'encourager* » ses élèves⁶⁶. La prise en considération de l'autre va dans les deux sens : le professeur valorise son élève, qui en échange va désirer bien faire, réussir pour le rendre fier. L'enjeu est particulièrement important pour des élèves de Bac professionnel. Ces derniers nouent une relation beaucoup plus étroite avec leurs professeurs, qui les suivent durant les trois années. La confiance est d'autant plus importante que ce sont des élèves qui ont pu subir des remarques désobligeantes de la part d'autres professeurs, notamment au collège, puisqu'ils semblent être davantage en difficulté que les élèves de filière générale que j'ai interrogés. Pour ces élèves de filière professionnelle, il est particulièrement important d'avoir ce temps d'adaptation « *on change pas de classe, on n'a pas changé de professeurs non plus, moi en début d'année il faut... quand on change de professeur, il me faut un temps d'adaptation pour pouvoir participer en classe, parce que enfin je suis pas très à l'aise sinon et ben là au lycée j'aime bien comment c'est fait parce que du coup ça fait deux ans que j'ai les mêmes profs du coup je suis plus à l'aise avec eux. [...]* Sinon j'irais pas les voir, j'irais pas vers eux, je redemanderai jamais rien [...] c'est pas que j'aurais pas confiance, mais comment dire, je suis pas à l'aise d'aller voir des personnes quand je sais pas comment ils sont ». D'autant que l'envie de travailler pour ces élèves provient également du contenu des matières : « *en français, histoire et ben on parle constamment même de... enfin tous nos sujets sont sur notre métier alors que au collège ça n'a rien à voir* ». Par conséquent, lorsque la relation de confiance est établie, l'élève trouve sa motivation dans son travail et dans le regard que porte le professeur à son travail, un regard valorisant :

Justin : Moi mes profs de pratique j'aime bien leur montrer que je sais faire, en plus moi là y a pas longtemps j'étais vraiment en avance du coup on m'a donné du travail en plus en pratique. J'ai fait de l'enduit en plus que les autres ne vont pas faire donc je trouve ça... en plus j'avais le prof qui était souvent que avec moi et il m'expliquait, il venait m'aider et moi je montrais que j'avais compris tout de suite, que je savais faire et il me disait à chaque fois que c'est bien fait, que franchement si c'était noté, j'aurais eu 19... donc c'était très encourageant pour moi.

[Justin, élève de 1ère Bac Pro Intervention sur patrimoine bâti, 16 ans]

Être valorisé pour son travail est un premier point, mais l'enjeu du lycée et du regard des professeurs révèle également le désir profond de percevoir dans leurs yeux son autonomie grandissante. Honorine me rapporte « *il y a certains professeurs qui nous prennent plus pour des grands que au collège... au collège on nous prend encore pour des petits enfants alors que non au lycée c'est les cours ils sont plus... c'est plus souple quoi on voit que les profs ont peut-être plus confiance en nous au lycée qu'au collège quoi.* »

⁶⁶ Deslandes R., Fournier H., Rousseau N. (2009). La relation de confiance maître élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211 <https://doi.org/10.7202/039032ar>

La relation établie entre les professeurs et les élèves est fondamentale, et le lycée introduit pour nombre d'entre eux un changement de paradigme. Ils disent affectionner quand le professeur incarne sa matière et que la relation est souple, cela permettrait d'instaurer une relation de confiance. En effet, les élèves me témoignent leur sentiment de plus grande autonomie au lycée, le sentiment de ne pas être obligé de participer, de ne pas être sans cesse contrôlé, tout cela leur permettant d'être considérés de plus en plus comme indépendants. De ce fait, ils ont une approche différente aux professeurs, et la confiance que leur accordent ces derniers leur donnerait envie de travailler pour les rendre fiers.

3. 3. Les limites à la relation : les élèves déplorent l'existence de défaillances dans la pédagogie et le soutien moral

Si le professeur met en œuvre tous ces aspects-là pour motiver et inciter ses élèves à travailler, il peut arriver que les pratiques pédagogiques soient en décalage avec les attentes des élèves, ou bien que l'accompagnement que requiert ce statut de professeur ne soit pas assez incarné. Les professeurs se montrent alors parfois défaillants : un accompagnement insuffisant, voire stigmatisant caractérise certains professeurs, de même que certains professeurs exigent des comportements de leurs élèves qu'eux-mêmes ne mettent pas en œuvre.

A. Un accompagnement pédagogique ressenti comme insuffisant

Dans une majorité des entretiens, le soutien des professeurs semblait relativement assuré : les professeurs se montrent assez présents, dans les encouragements et l'aide à l'orientation, pourtant ce n'est pas le cas de tous. Paradoxalement, c'est le comportement valorisé par Romain précédemment (le fait d'être habité par sa matière) qui rend certains professeurs moins compétents, moins à l'écoute qu'au collège. Deux élèves me témoignent une défaillance de ce côté-là : selon eux, les professeurs seraient davantage passionnés par leur matière, plus que par les aspects pédagogiques que nécessite le métier d'enseignant. En effet, le fort rapport affectif à la discipline, qui est néanmoins variable d'une discipline à l'autre⁶⁷, tendrait à diminuer les capacités pédagogiques et d'orientation.

Enquêtrice : Est-ce que tu trouves que les professeurs ils vous encouragent assez dans ce que vous faites ?

Honorine : Bah ça reste toujours... ça reste toujours un peu la même chose enfin on nous dit... ça dépend des professeurs hein parce qu'y en a ils vont être un peu plus souples, mais y en a ils vont... [...] il y en a qui font cours parce qu'ils doivent le faire... ben un professeur, c'est un professeur dans une matière, mais eux ils savent peut-être... enfin il y en a ils savent peut être moins comment nous guider, parce que eux ils sont là pour faire cours et après si on suit c'est bon, mais si on comprend pas, ben peut-être qu'ils se disent bon bah tant pis pour eux...

[Honorine, élève de seconde, 15 ans]

Ce premier point concerne alors les professeurs qui donnent leur cours sans se soucier de la bonne compréhension des élèves. Cela revient avec un autre témoignage concernant une situation de distantiel. Dans ce contexte-là, il est d'autant plus difficile de s'assurer de la bonne compréhension des apprentissages et de leur maîtrise par les élèves; cette situation mériterait un travail de retour et de remédiation plus important. Or, les professeurs ne prennent pas toujours part à cela : c'est le cas de professeurs donnant des exercices à faire à la maison sur le temps de distantiel et qui « *au retour en classe, au lieu de corriger avec les élèves, il nous met directement les corrigés ce qui fait que*

⁶⁷ Deauvieu J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, volume 150. pp. 31-41; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3224> https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3224

quand il y a des questions, on peut pas trop les poser parce que le corrigé il est déjà mis, donc ce qui fait que les réponses elles viennent pas de nous, elles viennent du prof lui-même...» (propos de Kévin, élève de seconde). En ces temps perturbés, les exigences du programme scolaire viennent souvent contrarier une bonne pédagogie.

En outre, la défaillance des capacités pédagogiques de certains professeurs se traduit également par un certain ennui des élèves. Alors que près des 3/4 des élèves du secondaire disent toujours s'ennuyer à l'école⁶⁸, certains professeurs semblent désarmés face à cet ennui. Cet ennui peut être provoqué par les pratiques pédagogiques non attrayantes, et peut également varier d'une classe à l'autre. En effet, le témoignage de Jeanne nous apprend que lors de son cours de SES, matière qu'elle affectionne réellement, elle s'ennuie, trouvant que son professeur « *ne fait pas trop d'efforts* ».

Jeanne : J'adore la matière, mais c'est vrai que l'étudier là en cours, je sais pas, c'est différent, là, il est très lent, il fait tout le temps les mêmes choses, tout le temps on arrive en cours on corrige les exercices pendant une heure et on fait un peu de cours, c'est pas très varié... c'est deux heures à la suite donc c'est long et quand il arrive pas à motiver c'est très long. Du coup ouais je sais pas, j'aime bien la SES surtout la partie socio, mais j'ai l'impression qu'il... l'année dernière c'était un peu plus vivant et varié c'est pour ça, mais j'aime toujours la SES.

[Jeanne, élève de Terminale, 18 ans]

Le manque d'interaction, de réciprocité dans les apprentissages explique son ennui : l'élève est ici très peu acteur de son apprentissage. Par conséquent, étant peu considérés comme individu agissant par son professeur, Jeanne et l'ensemble de ses camarades de cette classe sont tous « *un peu mou... enfin on n'a pas très envie de participer* ». Elle dit également se sentir « *plus timide, moins à l'aise* » dans ce cours où elle est peu amenée à prendre la parole, à apprendre à se tromper sereinement. Si elle trouve son intérêt dans la matière en elle-même, les pratiques pédagogiques de ce professeur ne semblent pas mobilisantes. Enfin, elle me confie son étonnement vis-à-vis de cette situation. L'entretien a été réalisé en novembre 2020, l'année en était encore à son commencement, mais elle connaissait déjà ce professeur de l'année précédente, et elle n'avait pas le même sentiment à ce moment-là : « *Je sais pas l'année dernière ça donnait pas comme ça. Aussi on était une plus petite classe, là je pense que là je sais pas peut-être que lui aussi il a changé quelques méthodes, faire moins de travaux de groupe puisque c'est plus compliqué vu qu'on est en grosse classe.* » Il y aurait donc un effet « effectif de classe » qui influencerait les pratiques pédagogiques des professeurs, et ce qu'ils pensent pouvoir faire ou non face à 35 élèves. Des plus petites classes permettraient une meilleure mobilisation des élèves, une meilleure implication, et donc permettraient de réduire l'ennui.

⁶⁸ L'ennui à l'école touche tout le monde in *L'Obs*, 30/08/2015

B. Une unilatéralité des comportements entre professeurs et élèves source de frustration

L'interaction entre les professeurs et les élèves tant dans la parole que dans le comportement suppose que les deux parties répondent aux mêmes exigences. J'entends par là que pour obtenir un comportement de la part de son élève, il est préférable que le professeur lui-même ait un comportement en conformité avec ses exigences. Pourtant, il arrive que ces mêmes professeurs transgressent leurs propres règles. Deux exemples me sont apportés par Eliott, élève de seconde. Tout d'abord, un exemple avec sa professeure d'histoire-géographie, qui transgresse parfois le programme parce qu'elle a envie de développer un point. Or, cette même professeure se révèle moins tolérante lorsque ses élèves lui demandent de développer un autre point du cours qu'elle-même n'a pas prévu :

Eliott : Des profs qui donnent leur avis moi ça m'intéresse, mais alors qu'ils aillent pas se plaindre parce que après on perd du temps sur le cours parce que nous on bavarde... enfin la prof d'histoire c'est un peu abusé, mais quand elle... parfois elle parle, elle développe son histoire à fond parce que cette prof d'histoire elle adore faire des cours magistraux et du coup des fois elle développe, elle développe comment ça s'est passé par exemple la guerre de Troyes enfin des choses comme ça et après elle va se plaindre parce que nous on parle deux minutes sur un sujet que elle elle n'a pas prévu dans son cours et tout et du coup... et du coup elle nous engueule alors qu'elle a parlé et tout...

[Eliott, élève de seconde, 15 ans]

Deuxième exemple avec un professeur qui donne un cours qui ne correspond pas aux attentes et à ce qui était prévu dans le programme, c'est le cas d'un professeur donnant un cours de science de l'ingénieur alors qu'il est en réalité professeur de NSI :

Eliott : J'ai pris l'option science de l'ingénieur pour me faire un ordre d'idée sur comment c'est et apparemment on a appris que en fait c'est un prof de NSI, et que en fait il nous fait de la NSI et pas de la SI... du coup c'est plus numérique et pour l'instant depuis le début on a fait que du PC... moi je pensais qu'on allait toucher à des robots faire des programmations manuelles et tout, mais on a fait que du python ou des choses comme ça sur les PC... du coup c'est moins intéressant et surtout bah c'est pas du tout l'objectif en fait... moi je voulais juste découvrir vraiment la SI et là je suis en train de découvrir la NSI le truc que je ne ferai pas donc c'est pas très utile en fait... Et le pire dans tout ça c'est qu'il explique même pas en fait, il dit « faites ça », il nous explique à peu près comment le faire et quand on pose des questions il récite juste son cours, il récite juste ce qu'il a dit à l'oral donc ça je m'en rappelle, je l'ai noté et tout, mais ce que je demande c'est plus d'explications parce que je comprends pas, et il répète, il répète et c'est pas très grave parce que c'est qu'une option, mais c'est pas... c'est pas très clair des fois.

[Eliott, élève de seconde, 15 ans]

Le « hors sujet » d'un professeur n'est alors pas pénalisé, contrairement à un hors sujet de la part d'un élève. D'autre part, on retrouve ici un problème de mise en œuvre pédagogique, avec un professeur qui répond très peu aux questions. Ce problème-là est également posé dans l'entretien avec Mathis, qui a eu un professeur remplaçant en histoire-géographie, ce dernier ne mettant en œuvre aucun effort pédagogique : « *Il ne faisait pas cours, il nous faisait une correction, il nous donnait des exercices pour la maison, on devait les faire, ensuite il nous faisait juste corriger le premier et ensuite*

il nous lisait sa correction à lui pendant un quart d'heure, du coup on travaillait pas ce qu'on faisait, et ensuite il ouvrait deux pages de manuel, il disait les définitions et disais « maintenant vous faites les questions et terminez à la maison et on corrige demain » donc il faisait pas de cours, donc il n'y a pas eu une très bonne entente avec lui, on n'a pas appris grand-chose ». Cela témoigne donc de très peu de travail d'adaptation des documents et de recherche pédagogique de la part de ce professeur, qui ne donne finalement pas envie aux élèves de faire eux-mêmes des efforts.

Enfin, si l'on attend de l'anticipation de la part des élèves qu'ils effectuent leurs devoirs et apprennent leurs leçons régulièrement, on s'aperçoit que certains professeurs eux-mêmes ne sont pas très au point avec ce concept d'anticipation, notamment lorsqu'ils donnent des devoirs au dernier moment, après la sonnerie :

Eliott : Ça me saoule un peu quand il y a des profs comme ça qui disent bah vous irez sur e-lyco demain ou après-demain enfin ils le disent au moment où nous on range nos affaires pour sortir en fait et du coup c'est un peu chiant des fois parce que j'ai pas le temps, je me rappelle pas, je suis déjà en train de parler avec des gens et tout... du coup des fois c'est un peu chiant.

[Eliott, élève de seconde, 15 ans]

C. Les élèves sont critiques avec les professeurs stigmatisants

Les professeurs ne font pas toujours preuve de bienveillance. Au contraire, certains d'entre eux font des remarques aux élèves qui peuvent paraître démotivantes, voire stigmatisantes. Au sens de Goffman, le stigmate est défini comme « *la situation de l'individu que quelque chose disqualifie ou empêche d'être pleinement accepté par la société* »⁶⁹. Des réflexions, des comportements peuvent avoir un impact durable sur la motivation et l'estime de soi que se portent les élèves, les professeurs ont donc pour rôle d'éviter de porter de jugement négatif ou offensant à ces derniers. L'existence de stigmatisations scolaires sur les performances scolaires semble être inhérente à l'émergence des formes modernes de scolarité, valorisant le bon élève par un système de privilèges⁷⁰. Pierre Merle avait déjà mis en exergue des pratiques d'humiliation scolaire lors de son étude en 2005⁷¹.

Deux élèves me témoignent ce genre d'humiliation stigmatisante qu'ils ont vécu. D'une part, une élève qui, en cinquième a « lâché » les maths après une réflexion de son professeur : « *aussi mon professeur principal m'avait rabaissé devant toute ma classe, nous étions en train de résoudre un calcul assez compliqué, j'étais la seule à avoir trouvé la réponse, toute contente j'exprime ma joie et là mon professeur me dit "C'est pas parce qu'on calcule vite qu'on est intelligent" et alors à ce moment-là j'ai complètement décroché des maths* ». Se sentant offensée, rabaissée par ce professeur,

⁶⁹ Goffman E. (1975), *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.

⁷⁰ Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmate : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Éducation et sociétés*, 1(1), 177-192. <https://doi.org/10.3917/es.013.0177>

⁷¹ Merle P. (2005). L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?, PUF

qui était d'autant plus censé l'encourager qu'il était son professeur principal, elle en paie encore les conséquences « *les maths me font maintenant défaut* ». Cette élève Hélène nous l'avons vu en première partie, vient d'un milieu populaire, éloigné de la culture scolaire. Cette précision-là vient renforcer le lien établi par Pierre Merle selon lequel il existe un lien entre humiliation et origine sociale des élèves, considérant que les enfants d'origine populaire sont plus humiliés que les autres. Selon lui, les professeurs humiliants savent que les parents de milieux modestes n'iront probablement pas se plaindre⁷². Cette observation est visible dans le cas d'un autre élève, même s'il est davantage complexe, puisque cette situation implique la comparaison intra fratrie par les professeurs (que nous avons déjà évoqué dans la partie fratrie).

Enquêtrice : Ce problème de dyslexie, est-ce qu'il t'as posé problème dans ta scolarité antérieure au collège ?

Justin : Ouais oui, y avait une prof... par contre moi j'ai mon grand frère qui a fait... qui a maintenant 19 ans, il était hyper, il est hyper intelligent en cours il a jamais besoin d'apprendre, il a toujours de bonnes notes et j'avais une prof de maths qui aimait tous les gens comme ça du coup elle s'entendait hyper bien avec notre frère et une fois qu'on l'a eu, qu'on a eu cette prof-là, c'est arrivé qu'elle insulte, qu'elle nous insulte parce qu'elle disait qu'on savait rien quand on répondait mal à une question... parce que on savait pas trop. [...] J'ai un frère jumeau, on était dans la même classe avec un voisin aussi et en fait... c'était en quatrième, elle avait... elle avait insulté la mère de notre voisin elle avait dit « *ta mère elle sait pas t'éduquer* » parce qu'il avait mal répondu à une question.

[Justin, élève de 1ère Bac Pro Intervention sur patrimoine bâti, 16 ans]

Dans ce cas, l'élève vient d'un milieu social modeste, et ne ressemble pas à son grand frère. La professeure en question « *préfère* » les élèves en réussite, elle a donc un fort biais : s'attendant à voir cet élève réussir aussi bien que son frère, elle est alors surprise que cela ne soit pas le cas, les stigmatisant en leur disant qu'ils « *ne savent rien* ». En outre, la stigmatisation concernait également un de leur voisin, et la réflexion adressée par la professeure témoigne d'une distance sociale entre élève et professeur. En effet, face à la massification scolaire, le secondaire est investi par tous les milieux sociaux, ce qui provoquerait une dissimilarité sociale entre professeur et élèves⁷³. C'est cette dissimilarité entre le milieu social des professeurs et celui des élèves qui permet à cette première d'infliger cette remarque à son élève « *ta mère elle ne sait pas t'éduquer* ».

Enfin, l'humiliation individuelle peut également concerner la présence d'un handicap remis en doute par le professeur. C'est le cas de Constance qui, ayant des problèmes pulmonaires, se voit contrarier pour faire du sport. Sa classe de quatrième a été marquée par un professeur de sport qui remettait en doute sa maladie : « *en quatrième, j'ai eu un autre prof qui lui... enfin pour lui je faisais exprès de faire des crises d'asthme pour faire mon intéressante... bon après par contre quand j'ai été*

⁷² Merle P. (2005). Peut-on enseigner sans humilier ?. *Revue Sciences Humaines* n°165

⁷³ Périer P., (2014), Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement, Paris, *Presses Universitaires de France*, 188 p.

dans le camion des pompiers bah là « ah oui c'est vrai qu'elle fait peut-être pas exprès », mais enfin du coup ça m'a un peu fait reperdre confiance en moi mon année de quatrième ». Cette situation relève bien de la stigmatisation, et de la non-prise en compte de la parole de l'élève.

Enfin, il existe aussi des humiliations collectives. Après l'arrêt maladie de sa professeure principale et professeure d'histoire depuis deux ans, professeure à qui il voue en grand respect, Mathis avait au moment de l'enquête un remplaçant, qu'il trouvait complètement différent de sa professeure précédente. Doctorant, « prétentieux », remplaçant pour « le salaire », détaché des cours. Les qualités pédagogiques semblent alors manquer à ce remplaçant, d'autant plus problématique qu'il a fortement rabaissé, stigmatisé et démobilisé toute la classe :

Mathis : Je suis tombé sur un prof remplaçant qui nous a détestés, qu'on a détesté et qui nous a dit à la fin de son dernier cours... qui a terminé son dernier cours par « *c'est bien ce que vous visez hein, mais c'est pas très réaliste en fait, je pense que vous vous trompez que ça ne va pas marcher* ». Le « *ça ne va pas marcher* » n'était pas dit directement, mais tout son discours d'avant laissait entendre ça, du coup je lui ai répondu très poliment et ironiquement que ce son speech de motivation était vraiment génial et que c'était vraiment très agréable de... voilà donc les cours d'histoire ces dernières semaines n'ont pas été passionnants [...]

Enquêtrice : Et le professeur remplaçant c'est à toi qu'il disait que ce que tu vises... ?

Mathis : Non c'était à la classe.

Enquêtrice : C'était à la classe et il parlait de quoi justement ?

Mathis : Il était... il est allé au conseil de classe, ce qu'il n'était pas vraiment censé faire parce qu'il connaît pas les élèves et il n'est pas invité en fait au conseil de classe, mais il y est allé et... enfin la seule chose qu'il nous a dit... les élèves délégués qui étaient là-bas nous ont dit qu'il était en train de griffonner sur une feuille, qu'il s'en moquait complètement, il a juste fait une remarque sur un élève qu'il aimait pas, il a fait des remarques pendant tout le long du conseil, il s'est accroché à quatre élèves qu'il aimait pas, il s'est attaqué à eux, jusqu'à aller les comparer l'IGPN et la police, pas les comparer, mais les utiliser comme outil de comparaison en disant « *voilà c'est comme si cet élève jugeait cet élève* » juste parce qu'il avait fait une bêtise, enfin une bêtise entre guillemets et donc non il était pas très... il nous a juste tous dit un grand message de « *ce que vous voulez, ce que vous visez pour certains c'est vraiment... vous n'allez pas y arriver* » et du coup bah nous on est « *bah on s'en moque un peu de ce que vous dites* ».

Enquêtrice : Ce que vous visez pour l'orientation vous n'allez pas y arriver ?

Mathis : Oui voilà c'est ça, pour l'orientation post-bac, les écoles qu'on visait... et du coup je lui aie dit « *mais vous avez rien à dire là-dessus* » et une amie à moi lui a répondu la même chose : « *alors on fait quoi si vous nous dites ça, déjà vous nous connaissez pas Monsieur et puis ensuite on fait quoi si vous nous dites ça, on va où ?* » et il avait pas de réponse à ça... mais il est jeune aussi je pense, du coup il avait besoin de se... il est tombé sur une classe où on est assez à l'aise, on est tous un peu proche donc quand il y a un élève qui se fait attaquer nous on est là... si c'est juste, on va rien dire, mais si c'est de l'acharnement on va lui dire et c'est ce qui s'est passé...

[Mathis, élève de Terminale, 17 ans]

Cette situation correspond donc tant à cette idée de stigmatisation et de démotivation collective, qu'à celle de non-réciprocité des comportements entre les élèves et les professeurs. En effet, l'exigence qu'est faite aux élèves de participer aux conseils de classe, ou bien simplement d'être attentifs et impliqués en cours, n'est finalement pas rempli par ce professeur remplaçant. En effet, s'étant invité au conseil alors qu'il ne connaissait qu'à peine les élèves, il n'y a que très peu fait

preuve d'implication et d'attention, puisqu'il « *griffonnait* » sur une feuille. Ce qui est donc exigé des élèves ne l'est pas des professeurs, ce qui peut faire naître une incompréhension entre les deux parties.

Les élèves déplorent que certains professeurs ne s'impliquent pas dans cette relation. Cela se manifeste de différentes manières. L'accompagnement ou l'adaptation pédagogique des programmes peut sembler trop superficielle à l'élève, ce qui ne lui donne pas envie de s'impliquer en retour, de même lorsque les professeurs ont des exigences envers les élèves qu'eux-mêmes ne respectent pas. Ces deux types de situations sont rapportées comme frustrantes pour les élèves, et démotivantes. Mais ce qui l'est encore davantage aux yeux des élèves, ce sont les professeurs stigmatisants et rabaisants : les élèves ayant reçu des réflexions sont affectés dans leur motivation et dans leur goût pour la matière.

Les professeurs entretiennent des relations quotidiennes avec les élèves. Ces interactions, qui se font dans le cadre du cours ou bien lors d'entrevues spécifiques sont d'abord source de soutien pour les élèves : soutien moral, soutien matériel pour certains. Pourtant, les témoignages des élèves démontrent qu'ils effectuent une sélection au sein même de la parole du professeur : elle est prise en compte, entendue, mais également souvent confrontée avec la parole d'autres individus, particulièrement celle des pairs. En effet, les discours de ces deux instances ne coïncident pas toujours, parfois s'opposent, l'élève est donc amené à composer entre ces différents témoignages, et donc à se réapproprier les dires de ses professeurs. En outre, cette relation est particulièrement structurante pour les élèves, la souplesse de celle-ci à l'arrivée au lycée permet aux élèves de développer ses propres goûts et ne pas se sentir « forcer » à aimer une matière. De même, une relation souple et apaisée avec son professeur semble développer chez l'élève la volonté de bien-faire, de s'impliquer et de s'autonomiser : par l'autonomie que leur accorde les professeurs, les élèves sont plus à même de prendre confiance en leur capacité. Enfin, les élèves semblent donc attendre une réciprocité dans la relation avec le professeur, qui n'est pas toujours efficiente. Certaines situations reportées démontrent qu'il existe des défaillances dans la relation : l'accompagnement pédagogique peut être perçu comme insuffisant par les élèves ou bien un sentiment d'injustice peut être ressenti lorsque les comportements attendus de la part des élèves ne sont pas respectés par les professeurs eux-mêmes.

Chapitre 4. La relation avec les pairs en contexte scolaire

Dans la perspective d'interroger les relations sociales qu'entretiennent les élèves, il convient également de s'interroger sur le rôle de leurs pairs. L'influence du groupe de pairs est effectivement présente dans la littérature sociologique, le groupe de pairs devenant une référence sociale majeure pour le jeune en construction, même si les études dans ce domaine sont minoritaires en comparaison de celles sur les relations de l'adolescent avec sa famille et les professeurs. J'ai donc trouvé nécessaire de consacrer une partie à l'étude des résultats des entretiens sur ce sujet. Entre soutien et concurrence, les ressemblances et différences entre les élèves, les dynamiques motivationnelles sont diverses, et nous verrons également que la relation aux pairs peut s'avérer davantage problématique lorsque ces derniers sont responsables de situations de harcèlement, ou bien lorsque l'attachement aux pairs n'est pas en adéquation avec les ambitions scolaires.

4. 1. La confiance apportée par les pairs en contexte scolaire

A. Un soutien par ressemblance : les groupes de pairs sont dits homogènes scolairement

Il est d'abord important de noter que beaucoup d'élèves se disent « *ressembler* » à leurs amis. Cette ressemblance relève tant du niveau scolaire, que des intérêts. C'est le cas d'Emma, élève de terminale : « *Dans le groupe je pense qu'on est un groupe de trois principalement et je pense que toutes les trois on a... enfin on est un peu plus que trois, mais je pense qu'on a toutes à peu près le même niveau donc ça c'est bien, du coup on se compare nos notes et tout, mais c'est jamais trop...et on a souvent à peu près les mêmes notes parce qu'on s'aide pas mal aussi au niveau des cours genre si on comprend pas quelque chose et on va s'aider entre nous du coup ça c'est bien* » ou bien Théophile, qui me dit qu'ils sont « *très homogènes, on a vraiment les mêmes ambitions pour l'avenir, ils veulent aussi être dans la médecine, et leur moyenne tourne à peu près comme la mienne* ». Enfin, Jeanne qui est dans toutes ses spécialités de terminale avec une de ses meilleures amies : « *oui on a scolairement la même vision, la même façon de voir les choses donc ça aide, on a toutes les deux la même façon de travailler donc c'est bien [...] Il y a des cours où on parle [bavarde] plus, quand c'est ennuyant, mais on arrive à être concentrées quand il le faut, enfin on arrive à se contrôler, on sait toutes les deux quand il faut travailler et quand il faut qu'on soit sérieuse et voilà* ».

Cette ressemblance leur permet alors de pouvoir se soutenir, mais également de développer une forte confiance en soi. Ces trois aspects permis par la ressemblance au sein du groupe de pairs sont très bien exprimés par Romain. En effet, lors de l'entretien, ce dernier a accordé une très grande importance à son entourage amical. Il me témoigne également que c'est ce qui a été le plus difficile lors du premier confinement -ainsi que depuis la mise en place de l'alternance au lycée- que de ne

pas pouvoir voir ses amis régulièrement. Au sein de son groupe d'amis, les élèves se réconfortent face aux mauvaises notes, notamment grâce à l'humour :

Romain : On se moque de nous mutuellement pour nos notes ou pour nos commentaires, surtout quand ils sont drôles ou voilà, mais... mais c'est pas... par exemple si on voit que quelqu'un est très déçu, on arrête de se moquer de lui et on va le réconforter on va lui dire « *c'est pas grave tu l'auras la prochaine fois* » ou par exemple s'il a 2 on va lui dire « *c'est pas grave, il [le professeur] a oublié le 1 devant* » c'est des choses comme ça... donc y'a pas... moi avec mes amis, y'a pas de compétition on est déçu voilà, on se moque gentiment et par exemple s'il y en a un qui a 18 et l'autre à 18,5, celui qui a 18,5 il va dire « *t'es nul, t'es nul* » alors que y'a rien comme de différence et comme on le fait tous à tour de rôle et ben c'est bien...

[Romain, élève de seconde, 15 ans]

Par conséquent, ce soutien dans les relations amicales lui permettent de développer une réelle confiance en lui, lorsqu'il est avec ses amis me dit-il, il se sent « *invincible* ». L'importance de la stabilité du groupe de pairs est donc particulièrement notable pour la motivation à venir en cours, et à s'y sentir bien. Elle permet le développement d'une amitié réciproque ou dyadique⁷⁴ : avec l'entrée dans l'adolescence, l'amitié s'oriente vers le partage d'une certaine intimité psychologique⁷⁵ offrant différentes ressources (partage d'activité, acquisition de compétences sociales, réconfort et reconnaissance de soi).

Romain : Je sais pas si ça vous fait la même chose mais quand je suis avec mes amis, je me sens invincible c'est quelque chose que j'ai beaucoup ressenti en troisième parce qu'on était tous dans la même classe et en fait je... je me sentais vraiment invincible, je me sentais immortel, je vivais pas au jour le jour mais presque, quand je parlais au collègue je savais juste que j'allais passer une bonne journée, donc ma confiance en moi c'est énormément vis-à-vis de mes amis, des personnes que je côtoie... plus je suis avec des personnes que j'aime et voilà, plus j'ai confiance en moi mais par exemple si aujourd'hui on me dit « *tiens tu changes de classe, tu vas aller dans cette classe-là* » et ben ça se trouve je vais pas lever la main pendant une semaine parce que j'observerais les gens, parce que je verrais les gens avec qui je pourrais être ami et souvent les groupes sont déjà formés à ce niveau là de l'année donc voilà... par exemple si au milieu de l'année on me changeait de classe, je sais pas si je me ferais des amis, alors que si on est là au début de l'année je sais que je vais m'en faire un ou deux... par exemple à chaque rentrée depuis que je suis... depuis la sixième parce que en primaire, il y avait deux classes tout le monde se connaissait... mais depuis la sixième, je stresse de toujours être dans la classe de mes copains de l'année dernière même si je sais que je vais m'en faire des nouveaux parce que au début de cette année par exemple j'ai eu deux semaines pendant lesquelles j'étais « *ah y'a personne dans ma classe nana nana nana* » et puis ensuite je me suis fait des nouveaux copains et j'ai dit « *oui, mais c'est pas grave* » et je me suis dit « *oui, mais de façon je les [ses copains de l'année précédente] vois en dehors des cours* » donc c'est voilà... j'ai commencé à trouver des solutions à tous mes problèmes donc ma confiance en moi ça dépend de mes amis.

[Romain, élève de seconde, 15 ans]

Ces différents exemples témoignent de l'importance d'un groupe de pairs mobilisé, et accordant un fort intérêt à l'école : tous sont scolairement en réussite, et tous arrivent à se projeter et

⁷⁴ Kindelberger, C., Van Zwieten, J., & Branje, S. (2007). Place de la personnalité dans les relations avec les pairs à l'adolescence. In Florin, A., & Vignaud, P. (Eds.), Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60166

⁷⁵ Ibid.

percevoir l'intérêt que requiert l'école. Des relations fondées sur l'échange, le soutien, la solidarité sont en outre caractéristiques des adolescents fortement mobilisés scolairement⁷⁶. Cette même étude a démontré que l'importance de la valeur accordée à l'école au sein du groupe de pairs est prédictive d'une bonne implication : lorsqu'un élève se sent soutenu par ses amis et qu'il se rend à l'école d'abord pour les retrouver et s'amuser, il sera moins attentif et persévérant, tandis que si ses amis accordent de la valeur à l'école, qu'ils prennent plaisir à acquérir de nouvelles connaissances, le groupe de pairs aura une influence positive sur l'implication, le niveau scolaire et la persévérance.

Enfin, l'importance d'être entouré par des pairs qui « leur » ressemblent en terme scolaire réside également en le soutien qu'ils peuvent s'apporter. Différentes méthodes d'aide au travail sont utilisées pour leur entraide au sein d'un groupe selon Emma : « *on va s'aider à l'oral des fois on va noter sur une feuille, se faire des schémas pour qu'on comprenne mieux et les partager* ». Enfin, cette dernière en vient à me parler de l'avantage d'avoir, en plus de son groupe d'amis du lycée, une cousine ayant le même âge qu'elle : cette dernière se trouve donc entre deux statuts, à la fois ressource familiale, mais aussi ressource amicale :

Emma : Non, mais j'aime bien, parfois quand j'ai des doutes sur des cours, j'aime bien demander à Amandine comme elle est en terminale comme moi donc j'aime bien lui demander, d'avoir son avis c'est toujours un peu réconfortant je pense d'avoir l'avis d'une personne qui a le même niveau que toi je trouve.

[Emma, élève de Terminale, 17 ans]

B. Les avantages perçus d'une complémentarité des goûts et manières de travailler

Notre étude nous démontre également que les élèves qui affirment leur particularité face à leurs pairs y trouvent un intérêt scolaire, s'associant à des camarades différents d'eux-mêmes. En effet, par leur différence, ils deviennent complémentaires dans les apprentissages. C'est le cas de Kevin, qui est conscient de l'opportunité que représente le fait d'avoir un groupe d'amis constitué de personnalités différentes, dont les goûts scolaires sont variés :

Kévin : Il y a beaucoup de gens qui font [les choix de spécialités] par rapport à leurs amis, qui disent bon bah vu que t'aimes pas les maths, on va prendre spécialité anglais ou des choses comme ça, mais moi justement je trouve c'est bien que chacun soit différent comme ça, ça renforce les liens entre chacun, comme ça chacun a une force et pour les travaux de groupe c'est plus facile parce que bah... tu as peut-être un copain qui sera plus fort à l'écrit et puis moi à l'oral ce qui fait qu'on se complète... [...] Par exemple en sport nous, tous ceux qui font foot et cyclisme⁷⁷ dans ma classe, ils sont pas avec nous donc ce qui fait qu'il faut aller parler avec d'autres gens, etc. donc forcément si j'ai plein d'amis qui font foot bah ça me force à aller voir quelqu'un d'autre et ça je trouve ça quand même bien ça permet de s'ouvrir sur d'autres personnes...

[Kévin, élève de seconde, 15 ans]

⁷⁶ Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N. & Prêteur, Y. (2014). De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilité scolaire. *Enfance*, 2(2), 135-157. <https://doi.org/10.4074/S001375451400202x>

⁷⁷ Le lycée de Kévin a une section sportive de haut niveau (foot, cyclisme et basket féminin) : les élèves qui font ces sports sont dans des classes normales, mais ont des emplois du temps aménagés, ils sont donc absents de certains cours lorsqu'ils ont entraînement.

Cette prise de distance vis-à-vis des goûts du groupe de pairs est souvent positive pour la scolarité, car elle est positivement liée à la motivation et la persévérance et scolaire⁷⁸. Néanmoins, si Kevin témoigne de la richesse d'avoir un groupe de copain hétéroclite, nous savons qu'ils sont en partie également ressemblants, en termes de rapport et de niveau scolaire « *c'est vrai que moi avec mes copains souvent on a à peu près le même niveau* ».

Cette complémentarité peut donc provenir des goûts, mais également de la manière de travailler, comme témoigne Eliott, qui a très peu l'habitude de se rendre sur e-lyco pour consulter les documents ou les devoirs à faire. Il me témoigne alors toute l'utilité d'avoir des amis qui l'en informe : « *J'apprends via des amis, via des gens qui m'envoient des messages que en fait sur e-lyco il y a quelque chose à faire bah là je vais voir, mais c'est rare que je voie de moi-même qu'il a des choses à faire sur e-lyco* ». La différence au sein des groupes de pairs provient enfin de l'âge des individus, et par conséquent des classes dans lesquelles se trouvent les élèves. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie 3, les amis des classes supérieures sont des ressources importantes pour les élèves, puisqu'ils témoignent de leur expérience, de leur vécu, et notamment pour Eliott de la difficulté ou non du brevet blanc, ce qui permet aux élèves d'anticiper le travail à fournir en amont.

C. Les pairs hors du même établissement : entre détente et transposition de qualités scolaires

Les pairs hors de l'établissement scolaire représentent également une source de motivation car ils concourent au bien-être de l'élève, nécessaire à son épanouissement scolaire. La pratique d'une activité physique leur permet de « *s'amuser, se défouler* », de « *sortir de cette bulle école-chez nous-dodo-manger* » selon Eliott. De même pour Mathis qui, en dehors du cadre scolaire, pratique le parkour, et qui me confie que grâce à ce sport, il a « *rencontré parmi mes meilleurs amis qui ont 25 ans donc ça a été eux, ils m'ont appris le parkour... en partie, ils sont devenus des amis très proches un peu comme des mentors entre guillemets, et cet ami-là avec un ami à lui, on a un petit trio de deux personnes et tous les trois ça suffit, ça nous suffit dans la vie et donc tout le reste... on arrive à se contenter de ça et à trouver ce qu'il nous faut ici* ».

Mais les bienfaits des relations extrascolaires ou sportives ne s'arrêtent pas là. Ces différents contextes permettent également de transposer des méthodes d'apprentissage et surtout de persévérance, c'est le cas pour Eliott en parlant du basket « *dans mon club de basket par exemple à Valette, y'a des gens qui sont très très bons et bah dans leur style de jeu, du coup ben j'essaye de regarder comment ils font pour faire ça, pour faire ce dribble, ce tir comme ça et puis soit je refais, soit je modifie à ma sauce et puis ben jusqu'à temps que ça marche, et c'est comme à l'école, j'essaye jusqu'à temps que ça marche* ». La pratique du parkour pour Mathis est également source de motivation dans le domaine scolaire, de même qu'elle lui sert à le relativiser : « *par exemple dans le*

⁷⁸ Ibid.

sport si je rate un truc, je sais juste que je suis pas assez préparé ou je suis pas assez fort ou que j'ai trop peur, mais c'est ça ou me blesser ou mourir ou tout ça...». Comparant la dangerosité de son sport avec l'école, il a conscience que les échecs scolaires (mauvaises notes) ne sont en réalité pas si graves que cela. En effet, il ne risque pas de mourir ou de se blesser lorsqu'il a raté un devoir, contrairement à ce qui peut lui arriver dans son sport.

Les groupes de pairs sont fondamentaux pour les élèves, leur apportant confiance. Cette confiance se développe particulièrement au sein des groupes de pairs où les élèves ont une même approche, un même rapport à l'école et à ses exigences. Ils témoignent que leurs amis leur ressemblent, ils sont donc scolairement homogènes. Dans le peu d'exemples où les élèves se disent différents de quelques amis, ils avancent néanmoins qu'ils sont complémentaires et qu'ils représentent des ressources mutuelles les uns pour les autres. Les pairs hors de l'établissement scolaire s'ancrent à la fois en continuité et l'opposition vis-à-vis de l'école : ils permettent à la fois de se libérer de cette routine qu'elle instaure, mais ils permettent également dans certaines situations de transposer des méthodes d'apprentissages et de persévérance de l'extérieur de l'école à l'intérieur.

4. 2. Participation en classe et comparaison scolaire comme moyen de motivation

A. La participation et l'ambiance de classe permet de s'entraider et de socialiser

Pour les élèves en réussite, la participation au sein du cours est un outil permettant l'entraide, et l'épanouissement. Pour Elliott, la classe est le lieu où ce type d'échange a lieu : « *quand je dis une mauvaise réponse, la personne qui aura la réponse après ou même le professeur va le corriger et du coup ben je vais comprendre, donc dans tous les cas pour moi c'est tout bénéf en fait... parce que ben si je participe, au pire j'ai pas compris, au mieux j'ai compris directement sans ré explication et la personne qui aura pas compris auras mieux compris avec d'autres explications [...] et inversement si c'est moi qui n'ai pas compris c'est pareil, les autres expliqueront et je serai peut-être déçu de pas l'avoir eu directement la réponse, mais après au final je l'ai donc c'est pas grave.* ». La parole du pair au sein du groupe, souvent plus proche de la manière de parler de l'élève que celle du professeur, permet d'avoir accès à des explications différentes, qui viennent parfois éclaircir le cours. De même, l'ambiance de classe, notamment induit par la participation semble pour Léa prédictive des résultats scolaires :

Léa : J'ai pas l'impression qu'il y a vraiment une compétition parce que je sais que... bon après moi j'ai pas une classe où on est spécialement soudé cette année [...] il y en a toujours un ou deux qui veulent toujours être les meilleurs, etc., mais y'a pas vraiment de compétition je dirais... Au niveau de l'ambiance de classe je pense que ça joue quand même quand il y a une ambiance de classe sérieuse et où on s'entend tous bien, ça va plutôt nous aider à travailler, ça va nous motiver entre guillemets alors que quand on a une ambiance de classe plutôt moyenne, on se connaît pas trop, on se parle pas trop, on va moins s'entraider et du coup bah les résultats derrières ils vont être moins bon aussi je pense.

[Léa, élève de Terminale, 17 ans]

Ce problème soulevé par Léa se pose actuellement, avec la réforme du Bac et les diverses spécialités que les élèves peuvent choisir, et les classes « éclatées » que cela implique. Beaucoup me témoignent « *peu se connaître* » et le regrettent, puisque cela ne favorise pas l'entraide, l'implication dans des travaux de groupe, et décourage la participation.

Pour certains élèves, la motivation à travailler provient de cette ambiance de classe, de la confiance qu'il existe entre les élèves, et du non-jugement de leurs camarades. Beaucoup d'élèves me témoignent alors qu'ils se « *sentent mieux* » au lycée qu'au collège, qu'ils se sentent « *plus à leur place* » car « *on entre dans l'âge adulte* » et les élèves « *sont plus matures et moins dans le jugement* »⁷⁹ lors de la participation en classe. Ce climat scolaire⁸⁰ explique que des élèves se libèrent à l'arrivée au lycée, participent davantage dans les cours. C'est le cas de Constance :

⁷⁹ propos d'Honorine (élève de seconde)

⁸⁰ Selon le National School Climate Center, le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle,

Constance : J'ai toujours été plutôt bonne élève, très très timide en classe, je participais jamais c'est au lycée là cette année que j'ai commencé à participer un petit peu, mais du coup j'étais très timide et puis en sixième je me suis fait un groupe d'amis, mais au final ça n'a pas trop duré parce que j'aimais pas trop leur... c'était pas... j'étais pas bien dans ce groupe-là, je me sentais pas à l'aise et je me suis faite une seule amie donc on était toujours toutes les deux... bon là elle est dans l'autre groupe, mais je me suis faite une amie et depuis on a toujours été dans la même classe donc on se voit pas mal, mais là je me suis aussi fait de nouvelles amies cette année... le fait de participer en classe ça m'a aidé aussi à sociabiliser avec beaucoup de gens autour. Et mes professeurs on va dire jusqu'à la sixième me reprochaient entre guillemets d'être trop attachée aux professeurs et de travailler pour le professeur... mais du coup au début ouais j'étais très timide, très introvertie et si le professeur me plaisait pas, je pouvais ne rien faire...

[Constance, élève de seconde, 15 ans]

Elle nous témoigne bien que le collège peut être une période difficile, le jugement étant particulièrement prégnant, et que par conséquent elle ne se sentait pas « à l'aise » avec son groupe d'amies. De plus, comme nous l'avons dit dans la partie précédente, l'importance des professeurs se retrouve dans ce témoignage : durant l'école primaire et collège, cette élève travaillait « pour » le professeur, voulant faire plaisir à ceux qu'elle aimait, et non aux autres. Enfin, la participation en cours est ce qui lui a permis de se faire de nouvelles amies, un nouveau cercle lors de son arrivée au lycée, et qui l'encourage à travailler.

B. La comparaison et concurrence aux pairs comme moyen de motivation

La solidarité entre les élèves au sein d'une classe peut laisser place à une concurrence « *bon enfant* » entre eux leur permettant de se motiver. Cette situation de concurrence a lieu uniquement au sein de la classe de l'élève, car pour qu'il y ait comparaison, il faut que tous soient sur le même pied d'égalité : mêmes professeurs, mêmes cours, et mêmes contrôles. C'est ce que témoigne Kevin, pour qui la concurrence existe au sein de son groupe de copains, à ces conditions :

Enquêtrice : Dans la classe ou au collège et est-ce que tu avais l'impression qu'il y avait de la concurrence entre certains élèves ? Est-ce que toi tu te mets en concurrence ?

Kévin : Pour être franc oui ! Alors c'est vrai que souvent entre copains forcément, souvent « *alors toi tu as eu combien à l'éval ?* » franchement ça c'est la question dès qu'on reçoit une éval « *tu as combien, tu as combien, tu as eu combien* » donc forcément il y a des élèves qui se vantent un peu plus que d'autres... mais c'est vrai que y a comme cette concurrence un petit peu plus entre copains forcément... forcément y'en avait qui se débrouillaient mieux que d'autres, forcément il y a des échecs forcément... c'est vrai que moi avec mes copains souvent on a à peu près le même niveau donc ça va, alors pour moi cette concurrence elle est saine quand même parce que ça nous motive à avoir de meilleures notes que le copain entre guillemets... c'est vrai que des fois c'est un peu, on est déçu quand on a une mauvaise note, mais on se dira « *bon la prochaine fois, je ferai mieux* » et c'est peut-être ça qui nous booste, c'est encore un booster pour avoir une meilleure note que le copain.

Enquêtrice : Et donc tu dis qu'entre copains il y a un peu de concurrence est-ce que tu as l'impression que c'est beaucoup le cas entre garçons ?

mais cette notion repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école.

Tiré de Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Kévin : Bah moi je vois ma sœur elle a des copines, c'est pareil, ça se dit les notes pareil... après cette concurrence, il y a des gens ils se mettent la pression et la barre très très haute mais forcément cette concurrence ça dépend t'as qui comme copain... mais après ça dépend, mais moi je sais que l'année dernière en troisième j'avais... je suis tombé dans une classe et j'avais pas la meilleure classe, j'ai pas eu trop trop de copains donc ce qui fait que j'avais pas ce phénomène de concurrence, parce que j'avais pas les mêmes professeurs que mes vrais vrais copains, mes meilleurs amis, donc ce qui fait que j'ai pas trop connu ça, mais cette année, forcément là je le vois un peu plus et forcément des fois c'est compliqué... certains se vantent un peu, mais bon.

[Kévin, élève de seconde, 15 ans]

Cet extrait nous permet également de mettre en lumière deux phénomènes : la proximité aux élèves du groupe de pairs, et la dimension genrée de la concurrence. Sur ce second point, l'existence d'une compétition entre garçons s'explique par le fait que ces derniers sont incités à cultiver, dès leur plus jeune âge, des valeurs de virilité et de compétition⁸¹. Chez les groupes constitués de filles, dont la socialisation tend à faire développer des valeurs de solidarité et une éthique du care, l'existence de cette compétition interroge davantage. On pourrait l'expliquer par une intériorisation à outrance des injonctions à la docilité et à la plus grande conformité des filles au « métier d'élève »⁸² : les jeunes filles intériorisent qu'elles doivent réussir à l'école pour avoir une chance de réussir, ce qui pourrait faire naître cette compétition pour être la meilleure. On pourrait également expliquer cela par une rhétorique du « girl power » prônant la réussite individuelle⁸³ qui nourrit les adolescentes.

En outre, il semble qu'il faille une certaine homogénéité au sein du groupe de pairs, ce qui rejoint ce que nous avons dit plus haut : une certaine ressemblance dans les caractéristiques et le rapport au travail scolaire est exigée. Par cette homogénéité, on observe que c'est davantage lorsque les liens sont forts au sens de Granovetter⁸⁴ que la compétition ou comparaison « saine » peut s'exprimer : lorsque la confiance est établie, la peur du jugement est moindre, ce qui laisse la porte ouverte pour ce type de compétition. Les échanges sont centrés autour du partage des sentiments et des émotions avec des amis intimes. Ce que nous démontre le témoignage de Kévin, c'est que ce type de relation n'est pas l'apanage des groupes constitués de filles : la force des liens forts permet de « pouvoir tout dire »⁸⁵, y compris se comparer sans attaquer.

Hélène quant à elle corrobore l'idée que la compétition scolaire est un moyen de motivation, mais cette compétition peut être étendue et ne pas se restreindre au groupe de pairs très proches. En effet, dans sa classe de seconde, deux élèves semblent particulièrement brillants, ayant toujours la main levée pour répondre aux questions des professeurs. Pour Hélène, l'opposition de ces deux élèves

⁸¹ Galland O. (2008). « Une nouvelle adolescence », *Revue française de sociologie*, no 4, vol. 49, p. 819-826.

⁸² Lahire B. (1993), Duru-Bellat M., L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?. 1990 *Sociologie du travail*, 35e année n°1, Janvier-mars 1993. Dossier-débat. Systèmes productifs : les modèles en question. pp. 125-127; https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1993_num_35_1_2112_t1_0125_0000_6

⁸³ Duru-Bellat, M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats/jeunesses*, 2(2), 91-103. <https://doi.org/10.3917/agora.064.0091>

⁸⁴ Granovetter M. (1973), « The strength of weak ties », *American Journal of Sociology*, Vol. 78, No. 6, p. 1360-1380

⁸⁵ Legon, T. (2011). La force des liens forts : culture et sociabilité en milieu lycéen. *Réseaux*, 1(1), 215-248. <https://doi.org/10.3917/res.165.0215>

(elle n'en fait pas partie) est particulièrement structurante pour elle et pour la classe : « *Parfois les voir se "chamailler" pour une réponse... pour la façon dont ils comprennent des textes etc., c'est drôle et même personnellement j'ai envie de participer pour moi aussi... pour pouvoir décrire ce que je comprends ou ce que je ressens. Donc les voir se bagarrer comme ça, c'est sympa et ça détend l'ambiance en classe quand on est concentré* ». La compétition, qualifiée de « *bagarre* » entre leur point de vue donne envie aux autres de s'impliquer aussi, de faire valoir sa parole. Finalement, l'omniprésence de ces deux élèves dans chacun des cours permet la motivation générale de la classe. De même, Elliott confirme un aspect « *bon enfant* » de la compétition scolaire « *quand on sait qu'on a tous les deux la bonne réponse, on veut se faire interroger le premier par exemple* ».

Enfin, si la comparaison avec les pairs est utile à la motivation des élèves, elle l'est également pour se rassurer. En effet, puisque la comparaison s'exerce entre individus qui ont les mêmes professeurs, la comparaison entre eux peut révéler le « *niveau* » d'un contrôle, et peut rassurer sur une note obtenue :

Eliott : En maths la semaine dernière j'ai eu 2,5 sur 10, la pire note de toute ma vie en fait et du coup j'étais un peu déçu et après j'ai vu qu'en fait la meilleure note je crois que c'était 6 et du coup bah en fait j'étais un peu dans les normes de l'évaluation parce que la personne elle avait juste tout compris, elle avait vu ça au collège ce qu'on était en train de faire donc c'est normal qu'elle ait eu 6... ce qui n'est pas énorme non plus la moyenne devait être de 2 ou 3/10.

Enquêtrice : *Donc vu la moyenne de la classe finalement tu as relativisé.*

Eliott : Ben je me suis dit c'était peut-être l'éval et puis le cours qui était pas assez approfondi pour cette évaluation que c'est pas moi qui ai fait n'importe quoi.

Enquêtrice : *Ouais tu as relativisé finalement cette note.*

Eliott : Bah oui que je sois pas le seul finalement à avoir cette note-là et à avoir fait n'importe quoi parce que j'ai pas fait n'importe quoi, c'est juste l'éval qui était un peu dure ou j'ai peut-être pas assez...[travaillé] après tout elle était dure cette éval.

[Eliott, élève de seconde, 15 ans]

Les élèves sont confrontés aux autres en dehors de la classe, mais surtout à l'intérieur. Cette comparaison et parfois concurrence entre eux est facteur de motivation et d'entraide entre eux. Reformuler la parole d'un professeur grâce à une bonne ambiance de classe permet à chacun d'être une source d'apprentissage pour les autres, c'est pourquoi certains élèves de terminale regrettent que les groupes de classes soient de plus en plus éclatés à cause de la réforme du lycée. De même qu'au sein de la fratrie, une concurrence « *bon enfant* » entre les élèves d'une même classe les incite à s'impliquer dans le travail scolaire.

4. 3. Le groupe de pairs déstabilisant face aux choix scolaires

A. Une difficile conciliation des choix de spécialité et d'orientation avec ses amitiés

L'enseignement secondaire est l'un des premiers lieux où les élèves ont des choix à faire : choix de baccalauréat (professionnel, technologique ou général), choix de spécialités en seconde. Il est alors certaines élèves (ce furent uniquement des filles) qui m'ont témoigné ce renoncement, notamment parce qu'elles s'orientent vers des filières majoritairement occupées par des garçons. En effet, ces filles ont été amenées, ou vont être amenées à faire des sacrifices dans leurs relations avec leurs pairs féminines pour assurer leur orientation. Cela est d'autant plus difficile pour les filles, pour qui le soutien des pairs est davantage fondamental que chez les garçons : les modalités de socialisation étant différentes, elles sont amenées à développer davantage la communication, l'expression des émotions, ou toute compétence liée à l'exercice d'un soutien social⁸⁶. Le premier exemple concerne Zoé, élève de CAP taille de pierre, qui a été scolarisée en collège préprofessionnel, elle a été très tôt été confrontée à cette distinction genrée entre les formations, notamment en comparant les secteurs de la vente ou de la cuisine avec celui du bâtiment :

Enquêtrice : OK et justement le CAP se passe comment pour le moment ?

Zoé : Au lycée ça se passe bien. Bien très bien même.

Enquêtrice : Et tu es la seule fille peut-être ici ?

Zoé : Bah après on est avec les IPB [*Ingénierie Bâtiment Pluridisciplinaire*] il y a une autre fille Lou qui était là, mais elle est en première, mais c'est IPB, c'est la seule fille.

Enquêtrice : Et ça fait quoi le fait d'être finalement une seule fille dans ce groupe ?

Zoé : Bah ça fait bizarre bah... après je le savais parce dans tous les cas c'était à moi de choisir, je le savais que j'étais la seule fille enfin si je l'avais pas voulu, je serais pas venue je pense et puis après je me dis c'est pour ce que je veux faire plus tard du coup bah... puis après il y a les professionnels et tout ça... et je m'entends avec les autres filles et puis comme je suis à l'internat...

Enquêtrice : Tu es à l'internat ?

Zoé : Oui et du coup je connais les autres filles professionnelles, je connais des générales et tout ça, j'ai pas mal de connaissances.

Enquêtrice : Donc ça ne va pas impacter ta motivation, le fait d'être la seule fille c'est pas pesant ?

Zoé : Non. Après tu as des fois où tu peux avoir des remarques, mais comme dans tout parce que bah... c'est logique.

Enquêtrice : Et au collège c'était la même chose ou pas ?

Zoé : Bah en fait, bah on était déjà des petites classes, mais en troisième il y avait des ateliers, il fallait qu'on choisisse l'atelier où on allait et moi c'était en bâtiment et après toutes les autres filles c'était soit cuisine, soit vente et tout ça, mais y avait une seule fille qui était aussi en bâtiment... donc on était on était deux filles.

Enquêtrice : Donc toi tu as quand même beaucoup connu cette configuration-là.

Zoé : Oui, et toute façon je me dis être la seule fille ou pas c'est pas grave parce que je veux faire... c'est moi qui veux faire ça, je l'ai choisi en fait.

[Zoé, élève de CAP taille de pierre 1ère année, 15 ans]

⁸⁶ Monnot C. (2009)., *Petites filles d'aujourd'hui, l'apprentissage de la féminité*, Autrement, Paris.

De même pour Léa, en bac général, dont le choix des spécialités est davantage scientifique (maths, SVT en terminale), alors que l'on sait la surreprésentation des garçons dans ce type de filières : à la rentrée 2019, alors que 77,8% des garçons en première générale ont choisi les mathématiques, les filles ne sont que 61,4% à l'avoir choisi (un écart de taux est similaire pour la physique-chimie : 56% contre 39%; mais l'écart est réduit, voire inversé pour la SVT où 44% des filles l'ont choisi contre 40% des garçons)⁸⁷. Cette différence se perçoit ensuite dans l'enseignement supérieur où en 2016, elles représentaient 40% des effectifs dans les formations scientifiques de l'enseignement supérieur⁸⁸. En fin de seconde, Léa a donc dû faire ses choix en renonçant à son groupe d'amies : *« moi je sais que toutes mes amies de seconde, elles sont toutes allées en STMG et en fait on n'avait plus du tout les mêmes horaires et c'est ça que j'ai trouvé dur parce qu'on a dû vraiment traîner avec d'autres gens, enfin refaire... parce qu'on n'avait plus du tout les mêmes emplois du temps et en première et en terminale, les profs ils nous faisaient pas trop apprendre à se connaître et donc du coup tout le monde restait un peu avec ses amis et pour ceux qui avaient pas forcément des amis enfin dont les amis sont dans les filières technologiques et tout ça, c'était beaucoup plus compliqué je trouvais pour s'intégrer »*. Ici aussi se profile la transposition d'un modèle où une majorité des filles se tournent vers une formation moins valorisée, axée sur le management et la gestion : 19,8% des filles scolarisées en 2016 en seconde générale ont intégré une première technologique tertiaire (principalement STMG, ST2S -santé social- et STD2A -arts appliqués-) contre seulement 14% des garçons⁸⁹.

L'instabilité du groupe de pairs dans ces situations peut désintégrer des groupes d'amis, cela relève d'une véritable crainte chez les élèves de seconde : Constance, fille d'un professeur de mathématique et d'une infirmière, dont le désir est de devenir médecin, est confrontée à ce choix. À la fin d'un cours de SES, alors que je parlais avec un groupe d'élèves des spécialités qu'ils voulaient choisir pour l'année suivante, je l'entends dire à son groupe de copines, à qui elle ressemble fortement dans le rapport à la scolarité (toutes trois ont de bons résultats, tant en SES que dans les autres matières, toutes trois participent énormément dans les cours et sont particulièrement motivées) : *« mais si je fais ça [les choix de spécialités qu'elle envisage, à savoir maths, SVT et LLCE pour envisager des études de médecine], on ne sera plus dans la même classe... »*. Ces choix que doivent faire les élèves pour composer leur parcours scolaire sont donc sujets à des renoncements, notamment renoncement à pouvoir côtoyer quotidiennement certains pairs. Il est alors difficile de concilier les choix scolaires ou professionnels avec les amitiés. Est alors ici évoquée la capacité pour les élèves à

⁸⁷ Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur 2020, MENJ-MESRI-DEPP education.gouv.fr

⁸⁸ Les filles stagnent dans les filières scientifiques de l'enseignement supérieur, Observatoire des inégalités, 8 mars 2018

⁸⁹ Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur 2020, MENJ-MESRI-DEPP education.gouv.fr

renoncer à ce qu'ils ont présentement (leurs amis porteurs de reconnaissance et d'autonomie) pour choisir des formations qui déstabilisent ces relations, mais qui correspondent à une ambition pour le futur. C'est donc la capacité à se projeter professionnellement dès le lycée qui est interrogé : les « nouvelles injonctions scolaires »⁹⁰ face à l'orientation nécessitent que l'élève se pense et agisse comme l'acteur principal de son orientation, qu'il soit capable de formuler un projet d'orientation scolaire et professionnel cohérent, en étant capable de renoncer à ses relations amicales.

B. Le rejet de l'école lorsque la situation avec les pairs est conflictuelle

Il semble que la situation des filles face au groupe de pairs à l'école soit davantage difficile que celle des garçons. Alors qu'aucun de ces derniers ne témoigne de difficultés sociales à faire confiance, à créer des relations amicales avec des pairs, deux filles ont quant à elles été confrontées à de fortes situations conflictuelles, rendant difficile leur construction.

Enquêtrice : Donc tu m'as dit que tu as été très jeune forcée à être organisée, à faire preuve d'adaptation. Tu as toujours eu un bon rapport à l'école ?

Charlène : Oui ça va j'ai jamais eu trop de difficulté à part... bon après les relations à l'école c'est sûr quand on est petit, les enfants se font pas de cadeaux quoi, mais j'ai toujours eu du mal avec mes amis en primaire... bon après ça n'a pas trop impacté sur mon travail, comment je travaille en classe, mais il y a eu des périodes où c'était compliqué.

Enquêtrice : De quelle manière ? Est-ce que tu peux m'en dire un peu plus sur ça ?

Charlène : Bah des amis qui m'ont au final... c'était pas vraiment des amis, mais qui en fait te tourne le dos, qui retournaient les gens contre toi ou des choses comme ça... bon après je sais que c'est assez malheureusement courant quand on est petit.

Enquêtrice : Mais toi personnellement comment tu l'as vécu ?

Charlène : Bah assez mal quand même, mon rapport aux autres était compliqué quand j'étais petite et... mais maintenant ça va après je... j'ai de toute façon, j'ai quelques amis, mais c'est de vrais amis que j'ai et je cherche pas à être... à parler à tout le monde, à être sociable vraiment, à faire plein de choses avec plein de gens ça ça m'intéresse pas.

[Charlène, élève de Terminale, 17 ans]

Cette situation où, dans son enfance, elle a peu réussi à faire confiance en ses camarades est encore préjudiciable, et explique en partie la prééminence de liens forts et peu nombreux au sein de son groupe d'amis : la difficulté à faire confiance à de nouveaux individus en est l'explication. Pour Léa également, la période de l'enfance a été marquante de ce point de vue là, puisqu'à l'instar de 12% des élèves en primaire⁹¹, elle s'est fait « un peu harceler ». Si cela n'a pas eu d'impact sur son goût pour l'école, elle avoue néanmoins que « certains matins, bon j'aimais un peu moins y aller ». Ce harcèlement était dû à une particularité physique, qui démontre la force de l'injonction à respecter une norme physique dès le plus jeune âge : « alors en fait c'est que j'étais plutôt petite de taille, j'avais quand même une assez grande différence avec les autres, et donc ben les garçons ils s'amusaient à

⁹⁰ Oller, A. (2012). Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires. *Sociologies pratiques*, 2(2), 85-97. <https://doi.org/10.3917/sopr.025.0085>

⁹¹ « À l'école des enfants heureux... enfin presque », enquête réalisée par l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'Unicef France, mars 2011.

rabâcher ça régulièrement et ça a duré euh... je sais pas, je me souviens pas si toute petite ils le faisaient, mais je me souviens qu'en grande section il y avait déjà des remarques... et sixième-cinquième où ça a continué... après vu que j'ai grandi d'un coup ben j'ai un peu plus rattrapé les autres donc ça allait mieux, donc il y avait des matières où j'avais pas forcément envie d'aller à l'école». Si cette situation l'a pénalisé, ne lui donnait parfois « pas envie de se lever pour aller à l'école », et l'a perturbé dans sa construction, elle a également influencé son projet d'orientation : vouloir devenir professeure des écoles afin de sensibiliser les enfants et éviter ce genre de situation.

C. La comparaison avec les pairs d'autres lycées pouvant remettre en question la qualité de la scolarité

Face aux choix scolaires imposés, les amis des élèves n'étant pas au sein du même établissement sont source de comparaison, et parfois d'inquiétude. En effet, certains élèves éprouvent une certaine crainte quant au fonctionnement hybride de l'établissement (les élèves effectuaient l'emploi du temps d'une semaine de cours mais sur deux semaines, « perdant ainsi » la moitié de cette période), en le comparant au fonctionnement d'autres lycées dans lesquels sont scolarisés certains pairs. Constance, dont la meilleure amie est dans un lycée dont les classes travaillent à 100% :

Constance : Bah alors le deuxième confinement je veux dire, je suis un peu plus inquiète que le premier, parce que tout le monde n'est pas dans le même cas en fait... y'a pas mal de personnes en fait qui sont à 100%, par exemple ma meilleure amie elle est à 100% à son lycée, etc. du coup je me dis qu'il y aura des décalages énormes en fait entre ceux qui sont en demi-groupe et ceux qui sont tout le temps au lycée...et puis surtout comme on est en demi-groupe par classe, nos professeurs n'ont pas forcément beaucoup de temps pour nous envoyer des devoirs en même temps ou faire des classes virtuelles, etc.. du coup c'est bien, mais en même temps, on a quand même pas mal de travail, de devoirs, etc., mais je me dis que c'est pas pareil parce que bon les devoirs, tu peux très bien les avoir faits tout le week-end et après tu as une semaine sans rien en fait donc c'est un peu... c'est plus compliqué je trouve et puis ça m'inquiète plus parce que tout le monde n'est pas dans la même situation...

[Constance, élève de seconde, 15 ans]

Cette comparaison avec les pairs d'autres établissements se fait également par l'intermédiaire de médias, et notamment de la médiatisation des résultats du brevet et du bac : les élèves s'identifient aux élèves qu'ils voient sur leurs écrans, et à leur joie exprimée à l'annonce des résultats. L'annulation du brevet de fin de troisième a donc été pour certains source, à la fois de satisfaction, mais également de frustration, frustration de ne pas avoir été et de ne pas avoir ressenti tout ce que les autres ressentent lors de ce passage entre la troisième et la seconde. Kevin me témoigne alors qu'il a « un peu de regret parce que j'aurais bien aimé l'avoir parce que quand on voit les images à la télé « oh yes on l'a ou des choses comme ça » j'aurais bien aimé avoir cette sensation... mais il y a peut-être un manque de... c'est un peu de la conscience professionnelle entre guillemets, parce que du coup bah on a

obtenu le brevet, mais on l'a pas vraiment fait du coup on l'a eu, mais pas vraiment... donc c'est pour ça que le bac j'espère que je vais forcément... enfin j'aurais bien aimé le passer ».

Les groupes de pairs peuvent donc aussi être facteurs de déstabilisation, et freiner le développement d'une confiance en soi solide. D'abord, les choix d'orientation et de spécialités représentent des moments de renoncement pour certains élèves, notamment des filles. Elles se voient effectivement contraintes de renoncer à des amitiés pour accéder à des formations majoritairement occupées par des garçons. La confiance en soi se développant dès le plus jeune âge, la difficulté à nouer des amitiés solides dans l'enfance affecte également les élèves dans la durée, notamment lorsque des situations de harcèlement en sont à l'origine. Enfin, la comparaison avec d'autres pairs, extérieurs au lycée, peut également faire naître une certaine frustration chez les élèves, lorsque la situation personnelle scolaire est ressentie comme moins avantageuse que celle des autres.

Face aux relations avec la famille et les parents, les pairs représentent également un soutien aux élèves. À l'école, les pairs apportent de la confiance parce qu'ils se ressemblent : les entretiens démontrent effectivement une grande homogénéité scolaire des groupes de pairs (même appréhension de l'école de manière générale, même niveau scolaire en termes de notes, etc.). Des variables dans la manière de travailler sont également témoignées par certains élèves, permettant une certaine complémentarité. De même qu'avec les membres de la fratrie il peut exister une certaine compétition scolaire, celle-ci est d'autant plus présente entre pairs du même niveau : ayant les mêmes caractéristiques, le même âge, les mêmes professeurs, les mêmes contrôles, ils peuvent d'autant plus se comparer les uns aux autres. Enfin, lorsque cette comparaison est poussée à son extrême et que l'élève ne rentre plus dans la « norme », il peut être déstabilisé : harcèlement parce que l'on ne correspond pas aux normes sociales ou scolaires, ou encore renonciation à des amitiés parce que l'on représente une exception dans des choix d'orientation stéréotypés sont autant de raisons qui expliquent des difficultés de construction individuelle face aux pairs, qui touchent particulièrement les jeunes filles.

Conclusion

Une grande partie de ce mémoire relate finalement les relations intrafamiliales, que ce soient les relations avec les parents, mais aussi les relations avec les frères et sœurs. Il en ressort que les parents, lorsqu'ils le peuvent, fournissent des aptitudes, des goûts pour des matières et compétences proches de la culture scolaire. Lorsque les parents ne sont pas en capacité, parce qu'ils ne se sentent pas compétents, qu'ils ont des emplois prenant, mais également lorsque l'équilibre familial est perturbé par un divorce, il ressort que les élèves développent également des qualités remobilisables au sein de l'institution scolaire, telles que l'autonomie ou l'organisation. Les parents sont également présents face aux choix qu'ont à faire les élèves durant leur scolarité, ils sont en grande partie soutien, mais ils peuvent dans certaines occasions s'ériger en frein face à des ambitions perçues comme instables pour leur enfant. Les frères et sœurs permettent également aux élèves de se construire. Il est marquant de percevoir qu'un soutien au sein de la fratrie est particulièrement présent au sein des groupes constitués de sœurs, dont l'âge est relativement proche : il y a donc une forte dimension genrée du soutien scolaire. Lorsque ce n'est pas le cas, ou bien dans des situations où la fratrie est mixte ou composée de garçons, on perçoit davantage un esprit de compétition « bon enfant » entre eux, incitant à mieux faire que l'autre, ce qui est donc facteur d'un travail scolaire efficace. Il est néanmoins un cas dans lequel cette concurrence n'est pas vécue si positivement : lorsqu'elle est subie par l'individu, cette concurrence est perçue négativement et affecte profondément la confiance en soi de l'élève. Les professeurs entretiennent eux aussi des relations régulières avec les élèves, ces derniers entendent la parole des professeurs, tout en la confrontant aux autres informations disponibles, souvent fournies par les pairs, permettant à l'élève de se réapproprier les conseils des professeurs. La souplesse et la confiance apportée par cette relation au lycée permet aux élèves de développer leurs propres goûts, ainsi que leur autonomie face aux tâches scolaires. Lorsque les professeurs ne font pas l'effort d'instaurer cette relation de confiance et de réciprocité avec les élèves, la relation peut faire développer un sentiment d'injustice chez l'élève et affecter durablement le rapport aux savoirs. Enfin, les pairs ont également un rôle structurant, ces groupes étant caractérisés par une forte homogénéité : les élèves composant un groupe ont en général une même appréhension de l'école, ainsi qu'un niveau scolaire relativement semblable. La confiance apportée par le groupe permet aux élèves de se comparer, sans que cela n'affecte leur confiance, et parfois même le jeu de compétition permet de motiver l'ensemble de la classe. Réciproquement, lorsque les élèves ne rentrent pas dans la « norme », ils peuvent subir leurs choix, notamment lorsque le désir d'orientation professionnelle implique de renoncer à certaines amitiés, ce phénomène touchant particulièrement les jeunes filles s'orientant vers des filières à majorité composées de garçons.

Il est donc intéressant d'avoir mis en lumière l'importance de ces relations, et la diversité des témoignages. La sociologie ayant déjà produit de nombreux travaux sur la transmission familiale, cette étude confirme ce qui a déjà été étudié (les parents transmettant des facteurs de réussite et des goûts socialement valorisants dans le cadre scolaire), mais elle permet également de comprendre que des facteurs que l'on penserait déstabilisant pour l'élève (un divorce, des parents particulièrement occupés par leur emploi, ou bien dont les capacités scolaires deviennent au lycée insuffisantes) peuvent au contraire permettre aux élèves de réussir scolairement, développant des capacités d'organisation, d'adaptabilité et d'autonomie. Cela est surprenant car beaucoup moins visible dans la littérature sociologique. De même, si la dimension genrée des sociabilités et du soutien intrafamilial et extrafamilial (pairs) n'est pas une surprise, j'ai été néanmoins surprise que cela soit si visible avec un échantillon relativement restreint.

Dans la perspective du métier d'enseignant en lycée, le chapitre 3 sur la relation entre les élèves et leurs professeurs est particulièrement enrichissant, notamment puisque le lycée marque un changement dans l'appréhension de l'école et dans cette relation. Je n'aurais affaire qu'à des élèves de lycée, il était donc nécessaire de comprendre les enjeux de cette relation à l'arrivée au lycée. Il convient alors de réaliser que l'important est de montrer à l'élève que l'on peut avoir confiance en lui, c'est tout l'enjeu du lycée. Laissés davantage en autonomie, ils vont donc se responsabiliser, et se sentent plus libres dans la relation. Il faut quand même leur faire comprendre que nous sommes là s'ils en ont besoin : cet aspect est revenu tant dans l'analyse des relations avec les parents qu'avec les enseignants. Laisser aux élèves plus d'autonomie, mais se constituer comme un « filet de sécurité » dans le cas où les élèves en auraient besoin. Néanmoins, il faut probablement relativiser ce point. Comme je l'ai dit dans le chapitre 1, ce mémoire souffre d'un biais important : seuls des élèves en réussite scolaire ont été interrogés. Il est alors possible que ce que nous avons affirmé à propos de l'autonomisation des élèves soit moins vrai dans la relation avec des élèves en difficulté, et le rôle de filet de protection ne suffirait peut-être pas. Il est donc nécessaire de prendre ces conclusions avec des pincettes.

De même, les élèves attendent une réciprocité dans la relation avec l'enseignant qu'il convient de leur donner. En effet, le respect de règles de bases communes est au fondement de toute relation : le professeur doit respecter chacun de ses élèves, et ne pas avoir d'a priori. Nous l'avons vu avec le témoignage d'un élève : une professeure l'a comparé avec son grand frère qui était beaucoup plus en réussite que lui. Cette comparaison a affecté sa confiance en lui. Le professeur doit donc éviter d'avoir ce genre d'a priori sur les élèves, éviter ce genre de comparaisons qui peuvent fortement affecter la confiance en lui de l'élève. Enfin, la partie sur l'influence des pairs permet de confirmer qu'il est

important d'avoir au sein de sa classe une ambiance sereine, ce qui est en partie le rôle du professeur principal de favoriser.

Ce mémoire n'a permis d'interroger que les élèves et leur perception. Dans une étude plus approfondie, il aurait pu être intéressant d'interroger les autres acteurs cités dans cette étude : interroger les parents, afin de comprendre les ressorts de leur accompagnement. Sont-ils conscients de transmettre des facteurs de réussite ou des aptitudes au travail scolaire ? Ou au contraire, perçoivent-ils les conséquences scolaires d'une séparation parentale ou d'emplois très prenants ? De même avec les professeurs. Il serait intéressant d'interroger leur capacité de réflexion sur leur pratique et sur les relations qu'ils entretiennent avec les élèves.

Bibliographie

- Archambault P. (2002). Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ?, *Population et sociétés*, INED, n°379
- Beaud S., (2018), *La France des Belhoumi. Portraits de famille (1977-2017)*, Paris, Éditions La Découverte.
- Beaud, S.(1996). *L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique»*. In: Politix, vol. 9, n°35, Troisième trimestre 1996. Entrées en politique. Apprentissages et savoir-faire. pp. 226-257; doi : <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>
- Bergonnier-Dupuy, G. & Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 21-45. <https://doi.org/10.3917/lsdle.404.0021>
- Bertrand J., Bois G., Court M., Henri-Panabière G. Et Vanhée O. (2012) « Les parcours scolaires d'enfants de familles nombreuses : l'analyse des processus de socialisation », rapport de recherche pour la Caisse nationale des Allocations familiales, Centre Max Weber, université Lyon 2
- Blanchet A. et Gotman A. (2015). *L'entretien*. Armand Colin.
- Bourdieu P. (1980). Le capital social, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 31 pp. 2-3
- Bourdieu P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1971), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, éditions de Minuit.
- Boutchenik B. et al. (2015). « Quantifier l'influence totale de la famille d'origine sur le devenir scolaire et professionnel des individus », *Économie et statistique*, n° 477.
- Cardon D. (1996). L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann). *Réseaux*, volume 14, n°79, 1996. Recherches anglaises. pp. 177-179
- Centre d'observation de la société <http://www.observationsociete.fr/ages/enfance/scolarisation-jeunes-enfants.html>
- Charlot B. & Rochex J.-Y., (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, (35), 137–151. <https://doi.org/10.7202/005068ar>
- Collectif Morissette-Pérusset (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*, éd. Chenelière/ McGraw-Hill
- Cosnefroy O., Nurra C., Dessus P. (2016). Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant. *Education et Formations*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, pp.29-51. hal-01306393
- Coulmont B., "La réussite scolaire des jumeaux", créé le 08/07/2016, <http://coulmont.com/blog/2016/07/08/la-reussite-scolaire-des-jumeaux/>, accédé le 05/03/2021
- De Kherchove, A., & Lambert, J.-P. (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4, 41-55.
- Deauvieu J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier . *Revue française de pédagogie*, volume 150. pp. 31-41; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3224> https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3224
- Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

- Deslandes R., Fournier H., Rousseau N. (2009). La relation de confiance maître élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211 <https://doi.org/10.7202/039032ar>
- Dronkers J. (1999). The effects of parental conflicts and divorce on the well-being of pupils in dutch secondary education, *European Sociological Review*, vol. 15, n°2:195-212
- Durkheim E. (1896-97), « Clan et famille », *L'Année sociologique*, Paris, Alcan, 1^{ère} année, cité dans Bouglé et Raffault.
- Duru-Bellat, M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats/jeunesses*, 2(2), 91-103. <https://doi.org/10.3917/agora.064.0091>
- Fenouillet F. (2013). *Motivation, mémoire et pédagogie*. L'Harmattan
- Gagné, G. (2006). Qu'est-ce qu'enseigner : Notes pour le congrès de l'Alliance des professeurs de Montréal. *Revue du MAUSS*, 2(2), 70-84. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0070>
- Galland O. (2008). « Une nouvelle adolescence », *Revue française de sociologie*, no 4, vol. 49, p. 819-826.
- Garneau S. (2006). *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation : une comparaison sociologique des carrières et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois* (thèse de doctorat en sociologie). Université Lyon 2
- Goffman E. (1975), *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- Granovetter M. (1973), « The strength of weak ties », *American Journal of Sociology*, Vol. 78, No. 6, p. 1360-1380
- Henri-Panabière G. (2019). *Des héritiers en échec scolaire*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N. & Prêteur, Y. (2014). De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire. *Enfance*, 2(2), 135-157. <https://doi.org/10.4074/S001375451400202x>
- INSEE, Tableaux de l'économie française, Edition 2020
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 4(4), 6-14. <https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>
- Kindelberger, C., Van Zwieten, J., & Branje, S. (2007). Place de la personnalité dans les relations avec les pairs à l'adolescence. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales. *Presses universitaires de Rennes*. doi :10.4000/books.pur.60166
- Lahire B. (1995). *Tableaux de familles; Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil
- Lahire B. (2000), « Héritages sexués et incorporation des habitudes et des croyances », dans T. BLOSS (dir.), *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, PUF, Paris.
- Lahire B. (2000), Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. *Presses Universitaires de Lyon*, pp.310, 2000, IUFM. (halshs-00971334)
- Lahire B., (1993). Marie Duru-Bellat, L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?. *Sociologie du travail*, 35^e année n°1, Janvier-mars 1993. Dossier-débat. Systèmes productifs : les modèles en question. pp. 125-127; https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1993_num_35_1_2112_t1_0125_0000_6
- Langevin A. (1999). Frères et sœurs. Approche par les sciences sociales. *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*/Lemel Y., Roudet B., Paris : L'Harmattan. pp. 151-171. (Débats Jeunesses, 4); https://www.persee.fr/doc/debaj_1275-2193_1999_act_4_1_1055
- Legon, T. (2011). La force des liens forts : culture et sociabilité en milieu lycéen. *Réseaux*, 1(1), 215-248. <https://doi.org/10.3917/res.165.0215>

- Leloup S. (2003). *L'ennui scolaire : du manque de motivation au décalage des attentes* (thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation). université de Reims Champagne- Ardenne, 767 p.
- Lescarret O. (1999). Pratiques éducatives et réussite scolaire en milieu défavorisée. *La revue internationale de l'éducation familiale*. 3, 1-2, pp.77-94
- Liechti L. (2012), L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire, *Institut de recherche et de documentation pédagogique*.
- Liechti L. (2012), L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire, *Institut de recherche et de documentation pédagogique*.
- MENJ-MESRI-DEPP education.gouv.fr
- Merle P. (2005). L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?, *PUF*
- Merle P. (2005). Peut-on enseigner sans humilier ?. *Revue Sciences Humaines* n°165
- Millet C. (1997). « Demazière, D. & Dubar, C., *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion* », *Questions Vives* [En ligne], Vol.7 n°14 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/699> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.699>
- Mohr J., Di Maggio P., in Octobre, S. & Jauneau, Y. (2008). Tels parents, tels enfants : Une approche de la transmission culturelle. *Revue française de sociologie*, 4(4), 695-722
- Monnot C. (2009)., *Petites filles d'aujourd'hui, l'apprentissage de la féminité*, Autrement, Paris.
- Observatoire des Familles sur l'orientation scolaire, *Union Nationale des Associations Familiales*, Novembre 2012
- Observatoire des inégalités, 2018 https://www.inegalites.fr/Les-filles-stagnent-dans-les-filieres-scientifiques-de-l-enseignement-superieur?id_theme=22
- Observatoire international de la violence à l'école pour l'Unicef France, 2011
- Octobre, S. & Berthomier, N. (2012). Socialisation et pratiques culturelles des frères et sœurs. *Informations sociales*, 5(5), 49-58. <https://doi.org/10.3917/inso.173.0049>
- Octobre, S. & Jauneau, Y. (2008). Tels parents, tels enfants : Une approche de la transmission culturelle. *Revue française de sociologie*, 4(4), 695-722. <https://doi.org/10.3917/rfs.494.0695>
- Oller, A. (2012). Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires. *Sociologies pratiques*, 2(2), 85-97. <https://doi.org/10.3917/sopr.025.0085>
- Périer P., (2014), Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement, Paris, *Presses Universitaires de France*, 188 p.
- Perrenoud P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? *Educateur*, N° 14, pp. 6-11.
- Piketty T., 2003, « The impact of divorce on school performance : Evidence from France, 1968-2002 », No 4146, CEPR Discussion papers, C. E. P. R. Discussion Papers
- Place D. et Vincent B. (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences, *Economie et Statistique* N°424-425, pp. 125-147
- Robbes B. (2014), L'autorité éducative : la construire et l'exercer, *Repères pour agir*, Scéren-DNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques.
- Roussel L. (1989). *La famille incertaine*, Paris, Editions Odile Jacob, 283 p.
- Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmate : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Éducation et sociétés*, 1(1), 177-192. <https://doi.org/10.3917/es.013.0177>

Annexes

Annexe 1. Modèle de mail envoyé aux élèves pour prendre contact et leur donner les informations principales.

Bonjour **nom de l'élève**, tu t'es porté volontaire pour mener un entretien avec moi, afin de contribuer à un travail de recherche sociologique portant sur la motivation des élèves.

Je t'envoie ce mail afin de te donner des informations complémentaires, et après avoir pris connaissance de tout cela, je te laisserais me donner ton accord final.

L'entretien que je prévois dure environ 30 minutes (plus ou moins), sous forme de discussion (je pose des questions et lance des sujets, et tu dois me répondre en développant, en te sentant libre de dire ce que tu veux). En effet, tout ce qui se dira durant l'entretien est entièrement confidentiel, cela n'a aucune vocation à être répété à qui que ce soit (y compris dans la rédaction de la recherche : les élèves interrogés sont rendus anonymes). De plus, l'entretien que nous mènerons sera enregistré (afin de faciliter la retranscription ultérieure), et je prendrai des notes.

Nous avons convenu d'un horaire **rappel de l'horaire fixé**. Cela se déroulerait dans une salle de travail des professeurs, nous nous retrouverons donc dans le hall devant le couloir qui mène à la salle des professeurs.

Si certaines choses ne te paraissent pas claires, n'hésite pas à répondre à ce mail, je compte sur toi pour me confirmer ou m'infirmer ta participation à cet entretien.

Je te souhaite de très bonnes vacances.

Mélanie VRIGNAUD
Professeur de Sciences Economiques et Sociales

Annexe 2. Grille d'entretien

La grille suivante présente les différents axes qui étaient interrogés lors des entretiens. Toutes les questions mentionnées n'ont pas été posées directement de cette manière, mais cette grille me permettait de garder mon objectif en tête et de relancer lorsqu'il y en avait besoin. Souvent, les élèves étaient amenés à me dire des choses sans que j'aie besoin de leur poser la question explicite présente dans ce tableau.

Présentation générale	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation générale (nom, âge, classe (redoublement)... - Formation : raisons/ motivation (+ spécialité)
Perception de soi-même	<ul style="list-style-type: none"> - Ressenti au lycée (ambiance, niveau, classe) - Rapport à l'école depuis toujours ? Confiance ? - Anecdote motivation--démotivation soc ? Pourquoi à creuser - Collège vs lycée + lien brevet
Motivation et compétence pour la formation et l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi bac/ seconde général ? - Sentiment dans la classe ? Genre ? Amis ? - Réussite et motivation des autres ? Apprentissage social - Figure de modèle ? - Perception des autres formations (lycée et autre) : 2de générale -> comment perçoit les autres ? (Interne ?)
Environnement familial et social	<ul style="list-style-type: none"> - Famille : métier des parents, soutien, pression - Milieu social : rapport à l'école, aux activités, implication des parents
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> - Quel type d'évaluation ? Quel impact ? Comment se sent ? - Différence entre les cours pratiques VS cours théorique (pourquoi, comment) - Participation dans les cours ? - Relations avec les profs ? Feedback (encouragement, dispo, remarques, bulletins...) - Face à l'échec (p-être au collège ?)
État psycho et émotionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Nature stressée, pression // détente, sereine - Concurrence - Chose à prouver (à qui ?) - Confiance ? Impact sur motivation (+ confiance conjoncturelle liée Covid)
Expérience	<ul style="list-style-type: none"> - pratique de stage
CONFIANCE	<ul style="list-style-type: none"> - Lié au confinement + lié au brevet - Lié au bac - Lié à l'expérience
Perception du futur	Perception du futur : se projeter

4e de couverture

Mots clés : interactions, élèves, famille, professeurs, pairs

Le rapport à l'école et la relation qu'entretient l'élève avec l'apprentissage sont fortement influencés par les différents agents socialisateurs qui l'entourent. En effet, les élèves entretiennent des relations avec différents individus lors de leur scolarité : la famille, instance principale d'apprentissage des normes, est le premier lieu où se construit le rapport à l'école, où les parents transmettent plus ou moins de facteurs de réussite mobilisables dans le cadre scolaire. Au sein de la famille, la relation avec les frères et sœurs est également vectrice de confiance ou de démotivation scolaire. Entre soutien et comparaison négative, la fratrie constitue pour l'élève un lieu où l'élève se construit solidairement ou en opposition avec ses frères et sœurs. Au sein de l'école, les élèves sont en relation constantes avec les professeurs, et perçoivent notamment que cette relation professeur-élève se modifie à l'arrivée au lycée : la relation est plus souvent plus souple, vectrice de confiance et permettant au jeune de développer son autonomie. Enfin, l'adolescent accorde une grande place à ses pairs, les jeunes se ressemblant et se soutenant face aux exigences de l'école. Ce mémoire s'attache à illustrer ces différents types de relations, mais il permet également d'en constater les limites, ces trois instances pouvant avoir sur certains élèves des conséquences négatives.

Students maintain relationship with several people. This essay tries to define the surroundings and stakes of these relations. First of all, in a family, parents give some skills which can be mobilised by the young into school. The family includes relations with brothers and sisters : thanks to these relations, students can develop self-confidence, conversely, comparison can also bring a school loss of motivation. At school, students are in connection with teachers. They can see this relation changing when they enter in high school : this relation is more flexible than in middle school, and it allows them to develop their autonomy. Students grant importance to the relation with their friends : they look alike and support each other face to the required level of school. This essay illustrates the benefits of these different relations, but it also allows to observe that there are limited : all of these people can have negative impact on students.