

> grand angle

sur le fil du rasoir: des stratégies d'intégration en classe ordinaire

laurent bovey

L Laurent Bovey a une formation d'enseignant au secondaire I, il est assistant diplômé dans l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte à la HEP Vaud. En ethnographe de terrain, il décrypte pour *prismes* les stratégies antiscolaires...

Certains établissements scolaires ont fait le choix de fermer les classes de développement et d'intégrer les élèves en classe ordinaire. Les élèves intégrés n'adoptent pas toujours le comportement qui est attendu d'eux, notamment face au travail. Derrière d'apparentes attitudes antiscolaires et illogiques se cachent pourtant des stratégies complexes pour « tenir le coup » en situation d'intégration.

U

Une enquête ethnographique

Cet article s'appuie sur une enquête empirique (Bovey, 2015) réalisée entre 2012 et 2013 auprès d'élèves issus de classes de développement¹ et intégrés en voie secondaire à options (aujourd'hui disparue au profit d'une voie générale). Le collège vaudois qui a fait office de terrain de recherche a vécu la fermeture de la classe de développement du secondaire I et l'intégration sans condition de tous les élèves en classe ordinaire avec un soutien d'enseignantes spécialisées dans un lieu-res-

source. Sur les huit élèves concernés, cinq ont accepté de participer à un entretien complété par une période d'observation. Le profil des cinq élèves interviewés correspond au profil habituellement constaté dans les classes spéciales: une surreprésentation de garçons issus de l'immigration et de classe populaire. Quatre des cinq élèves montraient avant et après l'intégration des attitudes antiscolaires que l'on attribue habituellement aux « mauvais élèves »: manque de travail, langage inapproprié et agressif, absences répétées, violence physique, etc. Ces élèves traînaient un « casier scolaire » qu'ils n'ont pas effacé en étant intégrés. Le fait que ces comportements perdurent vient nourrir les représentations du corps enseignant sur l'intégration: ces élèves étaient mieux en classe de développement, ils dérangent la classe, ralentissent le rythme et font baisser le niveau général. En agissant ainsi, ces élèves violent le contrat implicite passé avec l'institution scolaire. En étant intégrés, il leur était demandé de travailler davantage, d'adopter une bonne attitude, de « transpirer » un peu et se fondre dans la masse des autres élèves, en bref devenir des élèves « normaux » et montrer une certaine reconnaissance envers l'institution qui leur a donné une seconde chance. Pour les cinq élèves, il n'en est rien, ils disent ne pas travailler davantage, cumulent des absences injustifiées, certains affichent

des attitudes de défiance à l'égard du corps enseignant.

Moi-même enseignant dans ce collège au moment de l'enquête, j'ai adopté une position enchevêtrée de praticien et de chercheur (Bovey, 2016). Mon immersion sur le terrain et les entretiens ont permis de mettre en évidence que ces attitudes déviantes cachent de véritables stratégies d'équilibristes pour se faire une place dans leur nouvelle classe et tenir le coup en situation d'intégration. Suivant une posture ethnographique, c'est l'envers du décor qui est observé, non pas ce qui semble évident, les « allants-de-soi ». Cette posture de recherche implique une remise en cause des cadres conventionnels (Payet, 2016).

L

Les déviances stratégiques

Tous les élèves doivent s'adapter au milieu scolaire et faire parfois preuve d'ingéniosité pour ménager leurs intérêts et gérer les pressions vécues par l'entourage. Peter Woods (1990) nomme ces pratiques « les stratégies du fil du rasoir », par lesquelles les élèves « se tiennent en équilibre entre deux options incompatibles » (p. 30). L'exemple classique est l'élève qui travaille pour obtenir de bonnes notes afin de réussir son année, de contenter ses parents et l'enseignant, mais qui fait quelques bêtises pour éviter d'être taxé de « chouchou » ou d'« intello », de préférence pendant les cours « moins importants » comme le dessin ou les travaux manuels. Si ces phéno-

mènes de « déviance stratégique » sont constatés chez une grande majorité d'élèves à différents degrés à un moment donné de leur parcours scolaire, ils sont davantage prégnants et lourds de conséquences chez les élèves en situation d'intégration. D'abord de par l'enjeu de cette intégration: certains parents reprennent confiance et les imaginent avec un certificat de fin de scolarité, les élèves doivent prouver qu'ils sont dignes d'être en classe ordinaire et que leur orientation en classe de développement tenait de l'injustice ou de l'accident de parcours. Ensuite, les élèves intégrés doivent faire face à un accueil parfois mitigé. Du côté des enseignants, ils ne sont pas toujours les bienvenus, charriant avec eux une somme de travail administratif supplémentaire et la mise en place d'un accompagnement personnalisé. Les autres élèves se sentent menacés par ces nouveaux venus qui bouleversent les statuts scolaires: que signifie par exemple le fait qu'un élève issu de classe de développement fasse d'aussi bons résultats qu'un élève de classe ordinaire ?

Je donnerai ici un exemple d'une déviance stratégique observée chez les élèves intégrés: le manque d'assiduité au travail. C'est en posant la question du rapport au travail que je me suis aperçu que les élèves affirmaient ne pas travailler davantage qu'en classe de développement. Certes, les débuts sont marqués par une période de « lune de miel » durant laquelle les élèves fournissent des efforts et font l'expérience de bonnes notes. Un élève raconte: « *je me suis donné à fond, j'ai travaillé comme jamais et j'ai fait un 6 [la meilleure note]* ». Les élèves racontent avoir été surpris: c'est possible de faire de bonnes notes, le niveau n'est pas inaccessible. Pourtant très vite, les élèves racontent qu'ils sont soupçonnés d'avoir triché: « *« ah c'est pas possible, il a triché », ils étaient bluffés [...] Parce que en fait, comme une fois je me suis donné à fond, quand je fais une bonne note, donc la majorité de la classe fait moins bien que moi, je suis fier et content, et après qu'on vienne me rabaisser en me disant que « ah mais t'as triché c'est pas possible », ça fait pas plaisir. »*

Pour les camarades, il est logique que ces élèves fassent de mauvaises notes, ils viennent de classe spéciale, ont pour certains des troubles d'apprentissage. Un élève raconte qu'il a droit à une fouille au corps: « *ils m'ont d'abord posé la question: « t'as triché ou pas ? » je fais non, je te jure que non, je vous jure, j'avais rien triché. Après, il me*

Stratégie du rasoir: l'élève qui travaille pour obtenir de bonnes notes afin de réussir son année, de contenter ses parents et l'enseignant, mais qui fait quelques bêtises pour éviter d'être taxé de « chouchou » ou d'« intello ».

fait « même pas pour un exercice ? » je fais non, je te jure que non, j'ai pas triché du tout, après il fait « ok », parce qu'il me regardait bizarrement, t'as pas triché t'es sûr, et puis m'ont fouillé un peu les poches quand je suis sorti, mais j'ai pas triché. »

L'amertume ressentie face à cette accusation redouble d'intensité lorsque c'est un enseignant qui insinue devant la classe que l'élève a triché, téléphonant aux parents pour leur faire part de ses soupçons. Les cinq élèves relatent des épisodes similaires, la conséquence de cette humiliation est la « démobilisation scolaire » (Merle, 2005). Certains interrompent leurs efforts et se retrouvent en échec. En cumulant les mauvais résultats avec des comportements répréhensibles, ils se (re)heurtenant rapidement à la structure coercitive de l'école. D'autres adoptent une technique plus fine mais risquée qui consiste à maîtriser leurs résultats pour obtenir la moyenne en fin d'année et échapper ainsi à la fois aux accusations de tricherie et de fainéantise.

Dans la même optique d'éviter les accusations de tricherie et de favoritisme, les élèves intégrés renoncent souvent aux aides auxquelles leur statut d'élèves de lieu-ressource leur donne droit (temps supplémentaire, machine à calculer, règles orthographiques, etc.). À choisir, mieux vaut prendre le risque d'être en échec en étant traité comme tout le monde. Notons finalement que ces stratégies ne sont pas pratiquées à la légère et sont coûteuses en termes d'investissement de soi, se traduisant notamment par une grande fatigue et une méfiance à l'égard des camarades et des enseignants.

P

Porter le regard au-delà de ce qui se donne à voir

Pour conclure, j'aimerais préciser deux éléments. Premièrement, les difficultés rencontrées par ces élèves en classe ordinaire n'enlèvent rien à la nécessité et aux bénéfices de l'intégration. Aucun ne regrette d'avoir quitté la classe de développement, et malgré les efforts fournis et l'inconfort apparent, chacun y trouve tôt ou tard son compte, que cela soit sur le plan de l'intégration auprès des camarades, dans l'amélioration de l'estime d'eux-mêmes ou dans l'élargissement des possibles dans la suite de leur parcours scolaire et professionnel.

Deuxièmement, comprendre pourquoi certains élèves dysfonctionnent et adoptent des comportements déviants face à la norme scolaire n'ôte en rien l'éventuelle pénibilité occasionnée dans le travail des enseignants au quotidien. Par contre, chercher à comprendre ce qui se trame au-delà de ce qui est visible participe à une vision critique indispensable pour accompagner ces intégrations, redonner de la voix aux élèves et les penser comme des acteurs... même les « mauvais ». /

¹ Les classes de développement accueillent des élèves (12 au maximum) qui ne peuvent pas tirer profit d'un enseignement en classe primaire ou secondaire. Les objectifs sont adaptés et individualisés. Ces classes sont intégrées aux établissements scolaires et dépendent du Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF).

Bovey, L. (2015). *Des élèves funambules: être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration*. Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation (N° 136).

Bovey, L. (2016). Tenir en équilibre... chercheur de l'intérieur et élèves réintégrés en classe ordinaire. In: J.-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 117-136). Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Paris: Presses universitaires de France.

Payet, J.-P. (dir.) (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes: Presses universitaires de Rennes. Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.