

Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi

CHRISTINE LEROY-AUDOUIN

Université de Bourgogne, IREDU-CNRS

Pôle AAFE, Esplanade Erasme, BP 26513, 21065 Dijon Cedex

CÉLINE PIQUÉE

IUFM de Bretagne

153 rue de Saint Malo, CS 54310, 35043 Rennes Cedex

Chaque rentrée scolaire s'accompagne, de façon quasi rituelle pour bon nombre d'élèves, d'anxiété. Tout se passe comme si elle remettait en cause l'expérience passée (en général vécue positivement) et nécessitait, sinon une reconstruction du sens qui lui est accordé, du moins quelques confirmations. Rapidement pourtant, l'inquiétude des premiers jours disparaît pour laisser place à une certaine routine, voire à un plaisir certain d'aller à l'école, comme en témoignent les recherches évoquées ci-après. La plupart d'entre elles, conduites auprès des élèves, dont la singularité de l'histoire scolaire est analysée, laisse une question d'importance en suspens: en quoi l'école, elle-même, est-elle susceptible d'impulser des attitudes plus ou moins hostiles à son égard? Il est commun de nos jours de lui imputer une partie de l'échec scolaire et de nombreux travaux aboutissent à la conclusion selon laquelle l'école, via les enseignants principalement, crée des différences dans les progressions académiques des élèves, au-delà de ce qui tient à leurs caractéristiques individuelles (Bressoux 1994, Meuret 2000). On peut alors s'interroger sur d'autres facteurs constitutifs de l'expérience scolaire car il ne suffit plus de dire, comme le soulignent Barrère & Martuccelli (2000) que l'école est inégalitaire au seul vu des résultats scolaires: elle produit en effet des individus différents qui, dans des positions extrêmes, éprouvent à son égard "rupture ou osmose".

Cette question, présente dans la littérature depuis les années 1960 et le fameux rapport Coleman (1966), a donné lieu en France à des travaux qui invitent à reconnaître le rôle de la socialisation proprement scolaire de nature à générer des relations avec l'école, sinon homogènes, du moins primant les différences individuelles, sociales ou sexuelles. Rayou (1999) suggère que le climat, notamment la culture d'établissement, est susceptible de produire des expériences scolaires différentes chez les petits écoliers. Selon Meuret & Marivain (1997), une part (faible néanmoins) des différences de bien-être que les élèves déclarent ressentir au collège tiendrait ainsi à l'établissement fréquenté et, en particulier, à la qualité et la nature des relations avec les enseignants. Felouzis (1994), au lycée, observe une certaine homogénéité des représentations qu'ont les élèves de leur enseignant au sein d'une même filière et l'attribue, d'une part à la socialisation scolaire (contraintes institutionnelles, conditions pédagogiques) et d'autre part, à un phénomène de dominance qui résulterait des interactions entre pairs, les élèves les plus atypiques d'une filière adoptant les conceptions des autres.

Le contexte de la classe peut être abordé sous ces deux angles complémentaires (Bressoux, Coustère & Leroy-Audouin 1997). Il est la juxtaposition d'éléments d'organisation (nombre de classes, d'élèves, qualification de l'enseignant...) mais aussi le produit d'une alchimie entre les intérêts et les attentes partagées ou non d'individus qui le composent (climat qui règne dans l'établissement ou la classe, niveau d'exigence de l'enseignant, convivialité du groupe de pairs...). L'école élémentaire se prête particulièrement bien à l'analyse de ces dimensions car les classes sont généralement sous la houlette d'un enseignant unique. Dans les degrés ultérieurs de scolarité, la multiplicité des enseignants entraîne en effet une diversification des modèles (qui peuvent apparaître contradictoires) se doublant, pour les élèves, d'une certaine incompatibilité entre intégration adolescente et normes scolaires (Barrère & Martuccelli 2000). On peut supposer donc que c'est dans l'enseignement élémentaire que l'effet fédérateur du groupe (la classe ou l'école), s'il existe, se révélera le plus clairement.

Les données mobilisées de façon secondaire dans cette recherche sont issues d'un vaste dispositif empirique, réalisé dans l'académie de Bourgogne au cours de l'année 2000 dans le cadre de la charte *Bâtir l'école du XXI^e siècle*. Celui-ci porte sur un échantillon de 2600 élèves de CM1 (cours moyen première année, quatrième année de l'école élémentaire) représentatif des élèves de Bourgogne. Ils ont été évalués en début et en fin d'année sur la base d'épreuves rendant compte des objectifs à atteindre en mathématiques et en français. Les indicateurs de caractéristiques sociodémographiques retenus sont ceux dont on sait qu'ils sont liés en moyenne à la fois à la réussite scolaire des élèves et à l'expérience qu'ils en ont. La relation que les élèves entretiennent avec l'école est appréhendée à travers une question écrite ouverte posée aux

élèves en fin d'année scolaire: "Peux-tu expliquer en quelques mots pourquoi tu aimes ou tu n'aimes pas aller à l'école?". Ces élèves sont issus de 186 classes différentes appartenant à 126 écoles qui présentent des caractéristiques variées de taille (de 2 à 13 classes) et de composition de l'équipe pédagogique (nombre d'enseignants et d'intervenants mais aussi ancienneté et taux de féminisation). Les informations sont plus restreintes pour les classes dont on connaît simplement la composition et la taille.

Cet article se propose de présenter dans un premier temps les raisons mentionnées par les élèves pour justifier qu'ils aiment ou non l'école; il s'agit plus précisément de détailler la nature des arguments avancés puis leur polarité avant d'analyser les proximités qui existent entre ces réponses et les profils individuels des élèves. En tenant compte du nombre de raisons positives ou négatives mentionnées par chacun, un indicateur synthétique est ensuite construit afin de rendre compte de la tonalité globale des relations entretenues avec l'école. L'analyse porte alors sur ce qui en constitue les déterminants individuels. Ce n'est que dans une dernière section que l'on tentera d'identifier les effets du contexte scolaire.

Aimer ou non l'école : quelles raisons ?

Les raisons avancées

La question posée était volontairement ouverte, afin de ne pas favoriser l'expression d'une attitude artificiellement tranchée et correspondant aux attentes implicites que les élèves pouvaient supposer de la part de l'institution ou de leur enseignant. Cela dit, il est fort probable que des biais aient entaché les réponses, sans que l'on puisse précisément évaluer leur ampleur. Ainsi, les réponses ont pu être orientées par un souci de désirabilité et de conformité sociales (les réponses positives seraient alors surestimées).

Ces réponses, très développées malgré les difficultés d'expression manifestes de certains élèves (seule l'orthographe a été rétablie dans les réponses citées), révèlent une palette de jugements très riche qui ne manque pas de rappeler le "vécu émotionnel dense" évoqué par Montandon (1996) au sujet d'enfants d'âge similaire interrogés sur leurs émotions et sentiments à l'école. Dans un premier temps, une analyse de contenu a permis de rendre compte des thèmes abordés. Dix thèmes principaux ont été identifiés dans le discours des élèves.

Trois apparaissent nettement plus fréquentes que les autres et notamment le fait d'"apprendre", cité par 37,1 % des élèves. L'école est donc le lieu par excellence où l'on apprend "des choses intéressantes", "des choses nouvelles" dans la plupart des cas, "des choses nulles" parfois. Dans cette catégorie, le fait

d'apprendre reste à un degré d'abstraction très élevé (les élèves mentionnent simplement qu'à l'école, "on apprend des choses", "des trucs") et les références disciplinaires en sont totalement absentes. Même si la perspective est moins dynamique et active, on peut sans doute rapprocher de ce thème celui de l'"instruction", explicitement mentionné par 3 % des élèves: "j'aime bien être instruit".

La deuxième raison avancée par les élèves est la présence des copains. Cette référence au groupe de pairs est faite par 23,8 % des élèves et formulée sous une forme sexuée, les filles mentionnant généralement "les copines" et les garçons, "les copains". Certains élèves évoquent cependant la présence d'enfants de l'autre sexe, parfois sous l'angle de la différence, voire de l'affrontement ainsi que le fait cette élève: "J'aime bien l'école parce que ça m'instruit, et non pour les garçons et leur violence!" ou cet autre qui aime l'école "mais y a des rapporteuses". D'autres, plus souvent des garçons, relatent leurs premiers émois amoureux comme cet élève qui déclare aimer l'école pour l'unique raison "qu'il y a une fille que j'aime".

La troisième raison rejoint la première dans le sens où elle évoque les apprentissages mais les citations sont, cette fois, référencées à un champ disciplinaire académique. Ainsi, près d'un quart des élèves (23,1 %) a écrit qu'ils aimaient ou non l'école en raison de leur intérêt ou réussite dans telle ou telle matière, relative aux apprentissages fondamentaux (français, mathématiques en général): ils "veulent connaître l'histoire", "détestent les maths" ou n'aiment pas l'école "quand il y a conjugaison" par exemple.

Apparaît ensuite la mention explicite des "activités non-académiques", soient les disciplines du groupe 3 (arts plastiques, éducation musicale et éducation physique et sportive), ainsi que les activités plus originales (théâtre, Bibliothèque Centre de Documentation...) et enfin les activités à caractère encore plus exceptionnel (sorties, visites...). C'est finalement 13,3 % des élèves qui ont mentionné ce type d'activités en expliquant qu'ils aiment "les sorties à vélo" ou qu'ils "n'aiment pas quand il y a piscine le jeudi". Les activités et les temps périscolaires (récréations, cantine, fêtes, anniversaires...) dont l'aspect ludique est fréquemment souligné sont cités quant à eux par 10 % des élèves: "J'aime l'école un peu pour le travail et beaucoup pour la récréation".

Le thème du travail, évoqué par 14 % des élèves, contraste avec ces activités ludiques et délassantes et représente la contre-partie concrète du fait d'apprendre. Le "travail" est ainsi quasiment toujours lié aux disciplines académiques, les autres disciplines n'en requérant manifestement pas selon les élèves: "il n'y a pas QUE le travail. Il y aussi le théâtre et l'art plastique". Les adjectifs utilisés pour qualifier le travail renvoient le plus souvent aux dimensions du plaisir, de la facilité ou de la contrainte et de l'effort ("travailler, ça me fatigue") faisant du travail scolaire une véritable activité professionnelle. Un élève conclut d'ailleurs ainsi par une pirouette: "et le travail, c'est la vie si on veut un

travail". Cette opposition entre le travail et le temps libre reste forte dans l'évocation des devoirs à la maison (2,5 % des élèves y font référence) qui sont en général accusés de déborder sur le temps des loisirs, parfois de façon rageuse : "la maîtresse nous donne beaucoup de devoirs mais quand j'arrive chez moi, j'ai direct envie de sortir".

La rupture entre le temps de l'école et le temps de la maison est évoquée explicitement par 14 % des élèves. Deux éléments sont massivement cités. D'une part, cela rejoint les observations précédentes, tout ce qui concerne le rythme de vie et notamment l'heure de lever qui est mal vécue ("on se lève tôt au lieu de se lever à 11h"), voire le rythme de la journée entière qui paraît contraignant à certains : "j'aime pas l'école car on nous oblige de se lever tôt le matin et l'après-midi on mange vite et le soir on fait des devoirs". Le second élément cité par les élèves est relatif à la concurrence qui existe entre l'école et la maison, certes pour le rythme mais aussi les activités. L'occupation du temps et la liberté qu'on a de la choisir sont en effet très présentes dans le discours des élèves qui évoquent leur ennui à l'école... ou à la maison. Dans le premier cas, l'école "ça dure un peu trop longtemps", "ça gâche le temps". Dans le second au contraire, l'école "ça nous évite de s'ennuyer", permet que "je ne reste pas sans rien faire et que ça me fait travailler la tête" et un dernier relativise cet antagonisme fort en insistant sur la complémentarité : "sans l'école, on n'aurait pas de vacances".

On pourrait s'attendre à ce que l'enseignant occupe une place centrale dans les déclarations recueillies puisqu'il est en présence des élèves de façon continue. Il n'apparaît pourtant que dans 14 % des réponses. Ses compétences pédagogiques sont certes mentionnées ("car le maître arrive à nous intéresser"), mais l'importance des facteurs personnels, le sens de l'humour et les qualités d'empathie semblent l'emporter dans cette argumentation. Lorsque l'enseignant est cité, c'est plus souvent pour mentionner qu'on l'aime (ou pas), qu'il est "gentil", "sympa", "sévère", qu'il ou elle "nous fait rire" ou qu'il ou elle "crie trop".

Les élèves évoquent par ailleurs, au-delà de ces traits de caractère, l'autorité pédagogique que l'enseignant détient et le pouvoir qu'elle lui confère sur les élèves, par le biais des évaluations notamment. Ce thème est cité par près de 4 % des élèves qui évoquent principalement les contrôles, les notes et les décisions de passage qui en découlent. Ce thème est évoqué à la fois sur le mode de la crainte ("j'ai un peu peur des contrôles") et sur le mode de la fierté ("j'aime aller à l'école pour apprendre bien mes leçons et avoir de bonnes notes"). L'enseignant est en outre celui qui communique les résultats scolaires et, pour certains élèves, la forme adoptée peut être porteuse en elle-même d'anxiété : "quand le maître dit les notes à haute voix, je n'aime pas, j'ai peur qu'on se moque de moi". On notera enfin que 1,6 % des élèves évoquent les sanctions qui découlent des notes mais aussi du comportement en classe : "je n'aime pas parce qu'on

a des punitions et on ne peut pas parler en classe". La façon dont les parents relaient et valorisent les résultats scolaires à la maison est également évoquée: "j'aime bien l'école parce que ma mère m'offre un cadeau à chaque fois que j'ai des bons résultats" ou "je me fais tuer quand j'ai des mauvaises notes".

La projection dans l'avenir et le rôle que pourrait y tenir l'école sont évoqués par 11 % des élèves. Le discours prédominant est que l'école, "ça servira pour plus tard" mais des nuances sont à apporter à la fois sur le terme temporel et sur le type d'utilité anticipée. Pour certains, assez rares, c'est le court terme qui est visé: "J'aime l'école parce que ça m'aide beaucoup et par exemple quand je vais acheter le pain, des fois je calcule combien je vais payer". Dans le court terme sont également visés le parcours scolaire et l'obtention des diplômes considérés comme autant d'obstacles à franchir: "parce qu'il faut travailler pour avoir le bac, le brevet et le diplôme". La majorité des élèves évoque cependant un avenir plus lointain: "j'aime l'école parce que je sais que ça servira beaucoup pour quand je serai grande". Sans que la relation entre études et profession soit forcément très claire, les liens sont néanmoins perçus: "j'adore l'école parce que je veux avoir le choix des métiers" ou encore "plus on va loin à l'école, plus on a un meilleur travail". On notera également que l'école comme facteur de promotion sociale est évoquée par certains élèves, parfois explicitement en référence aux parents: "je voudrais essayer de dépasser le niveau de maman quand elle était petite" ou "je veux remonter le niveau de mes parents".

Ce thème, qui illustre très clairement l'interprétation que les élèves font de leurs apprentissages scolaires, renvoie aux travaux (Charlot, Bautier & Rochex 1992, Charlot 1997) qui, en s'attachant à analyser le rapport au savoir des élèves, en dégagent une certaine dichotomie. D'un côté, les apprentissages n'auraient guère de significations cognitives ou culturelles et le sens de l'école se situerait principalement à l'extérieur, les élèves s'acquittant des obligations scolaires dans le but d'accéder à un métier et une position sociale. À l'autre extrémité au contraire, l'école ferait sens par et pour ce qu'on y apprend, la valeur de l'école se situant donc en son sein. À ces deux fonctions attribuées à l'école (utilitaire *versus* constructive) correspondent en outre des profils d'élèves particuliers. Les élèves d'origine populaire et les élèves en situation d'échec scolaire seraient ainsi ceux qui adoptent le moins fréquemment une "logique d'appropriation du savoir" au profit d'une logique de "progression dans l'institution" (Charlot 1999). Il était évidemment tentant de soumettre ces hypothèses à l'épreuve d'une analyse quantitative, permettant de tester les relations entre les thématiques citées par les élèves et les caractéristiques de ces derniers.

Les réponses selon les caractéristiques individuelles des élèves

Les résultats commentés sont issus de modèles probabilistes estimant le rôle des caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves sur la probabilité de citer l'une ou l'autre des raisons d'aimer ou non l'école.

“Apprendre” est sans doute le thème le plus sujet aux variations inter-individuelles. Il est le thème de prédilection des élèves plutôt en situation de réussite scolaire (ceux qui ont un niveau de connaissances de fin d'année élevé, les élèves en avance, les filles) tandis qu'il est significativement moins cité par les redoublants qui, eux, illustrent plus souvent que les autres leur propos par des références aux tâches proprement scolaires (le travail et les disciplines académiques).

Outre la situation scolaire des élèves, deux caractéristiques distinguent également la nature des discours. On observe en premier lieu que les filles citent très nettement plus souvent que les garçons les thèmes de l'enseignant et de l'avenir. Concernant le premier thème, il est possible que la forte féminisation du corps enseignant à l'école élémentaire favorise l'identification des filles à la maîtresse et un “besoin d'affiliation” très fort (Duru-Bellat 1990). La projection plus fréquente dans l'avenir des filles pourrait être liée au manque de confiance en elles dont elles témoignent en général et renverrait alors à une certaine peur de l'avenir: “j'aime aller à l'école pour avoir un travail, des sous, pour payer mes factures quand je serai grande”. Cela dit, l'auto-dépréciation que l'on voit s'ancrer progressivement chez les adolescentes ne marque pas le discours de ces filles plus jeunes qui évoquent autant que les garçons des projets scolaires et professionnels dans lesquels le “complexe de Cendrillon” (Dowling 1982, cité par Duru-Bellat 1990) n'a pas encore sa place.

Enfin, les résultats concernant le rôle de l'origine sociale des élèves sont intéressants à deux titres. Ils permettent d'observer d'abord que ce ne sont pas systématiquement les enfants des familles populaires qui se distinguent des autres dans leur relation à l'école. Plus que leur origine sociale, il est probable que c'est leur plus faible niveau scolaire qui est en jeu. Ces résultats invitent ensuite à relativiser la proximité, voire l'entente implicite, qui existerait entre les enfants de milieux aisés et favorisés et la culture scolaire. En effet, non seulement les enfants de cadres ne citent pas plus que les autres le fait d'“apprendre”, mais ils évoquent plus souvent le thème des copains. À l'inverse, ils citent moins fréquemment leur avenir et l'utilité de l'école dans cette perspective ainsi que ce qui a trait aux disciplines non académiques dont ils font sans doute des expériences plus approfondies et/ou plus variées sur le temps non scolaire.

S'il est encore trop tôt pour tirer des conclusions de ces premières analyses, on relève néanmoins une certaine proximité avec les travaux précédemment évoqués. Les enfants les plus scolairement à l'aise valorisent plus

fréquemment que les autres le fait qu'à l'école "on apprend", l'évocation de l'avenir semblant, en revanche, liée à des facteurs plus sociaux que scolaires. On note enfin que filles et garçons se distinguent nettement sur les taux de citation de ces deux thèmes ainsi que sur celui de l'enseignant. Mais, au-delà des fréquences d'occurrence et à l'instar de certaines recherches (Montandon 1996, Choquet & Héran 1996), c'est une analyse de la polarité des réponses des élèves qu'il convient de mener. Il était d'autant plus intéressant de le faire ici que chacun des arguments a pu servir une réponse explicitement positive ou négative.

Comment les élèves se placent-ils par rapport à l'école ?

La polarité des thèmes cités

Deux éléments sont avancés uniquement dans le but de justifier que l'on aime aller à l'école : celui d'"apprendre" (ou de "s'instruire") et celui de l'"avenir". La fréquentation des pairs représente également un élément majeur de l'attrait pour l'école (près de 95 % de citations positives), les citations négatives faisant référence à la fois à des situations de conflit ponctuel ou à un malaise plus durable lié à des difficultés d'intégration ("je n'aime pas l'école parce qu'on m'aime pas dans la classe").

Le maître suscite également des sentiments largement positifs (plus de 90 % des citations). Les commentaires négatifs ont toujours trait à sa sévérité, au fait qu'il crie, gronde ou punit, autrement dit aux "abus de pouvoir" (Montandon 1995). Pour les élèves qui déplorent ce type de situation, il existe manifestement une certaine incompréhension des réactions de l'enseignant et certains, peu nombreux il est vrai, en arrivent à décrire un véritable mal-être : "je n'aime pas aller à l'école parce que j'ai des punitions, on me tape et les maîtresses ne font pas toujours quelque chose pour nous aider" ou cet autre : "des fois, j'aime quand la maîtresse est gentille, autrement j'ai mal au ventre mais c'est pas le travail qui me dérange".

Les disciplines académiques, et le travail qui en découle, font l'objet de plus de contrastes chez les élèves : les premières révèlent plus de 20 % d'opinions négatives (que l'on peut résumer par cette citation : "il y a des matières que je déteste") et le travail, près de 30 %. Ce n'est en revanche pas le cas quand il s'agit de disciplines moins académiques ou d'activités périscolaires qui recueillent respectivement 94 % et 90 % de citations favorables. Enfin, certains thèmes moins fréquemment cités font néanmoins l'objet d'un consensus plus fort : c'est le cas par exemple de l'évaluation (47 % d'opinions négatives) et plus encore des sanctions (88 %) qui peuvent susciter des commentaires parfois franchement hostiles. Le rythme de vie induit par l'école

est décrié par 58% des élèves même si cette catégorie agrège en fait deux positions très marquées: une attitude très défavorable vis-à-vis des contraintes liées aux horaires et une attitude positive quant à l'occupation du temps (moins d'ennui à l'école).

Au-delà des thèmes avancés dont nous avons vu précédemment qu'ils étaient liés à certaines caractéristiques des élèves, il est possible de rechercher si leur polarité correspond également à des éléments de nature individuelle. Évidemment, lorsque certains thèmes sont très consensuels (positifs en général) et/ou peu évoqués, cette analyse n'est pas possible et seuls les thèmes des copains, des disciplines académiques, du travail, du maître et du rythme ont été analysés.

Les résultats montrent alors qu'il existe certains éléments de différenciation. Ainsi, le niveau scolaire est significativement lié à la polarité de plusieurs thèmes: les élèves qui citent positivement les copains, le maître et le travail ont en moyenne un meilleur niveau scolaire que ceux qui évoquent ces thèmes de façon négative. On peut sans doute voir dans ce résultat l'idée selon laquelle les élèves en situation de réussite ne vivent pas (ou moins que les autres) sous le sceau de la contrainte ou de la souffrance leur expérience à l'école, qu'elle se lise à travers le travail scolaire et, plus étonnant, dans les aspects relationnels. La réussite semble ainsi aller de pair avec une certaine aisance dans l'expérience scolaire et cette observation rejoint partiellement celle de Montandon (1996): les élèves les plus faibles sont aussi ceux qui évoquent le plus fréquemment, pour qualifier leurs émotions à l'école, la timidité, la peur et l'ennui, tandis les plus forts mentionnent plus souvent la fierté et la joie.

Le constat selon lequel l'origine sociale des élèves est liée également à certains types d'argumentations amène néanmoins à nuancer ce résultat. En effet, les déclarations des enfants de cadres se distinguent parfois significativement des autres et montrent qu'à cette force d'intégration peut également s'adjoindre une logique de distance qui conduit certains à se détacher de la norme, voire du conformisme scolaire (Dubet & Martuccelli 1996, Rayou 1999). Les enfants de cadres se situent ainsi plus fréquemment que les autres en opposition avec les thèmes du travail et des disciplines académiques. Cette plus grande distance n'est paradoxale qu'en apparence, tant les situations et le temps scolaires peuvent "apparaître comme des concurrents souvent grincheux et tristes" (Sirota 1988) à des enfants dont le milieu socioculturel d'origine promet des activités peut-être moins répétitives que les situations d'apprentissage à l'école. C'est clairement ce dont témoignent ces deux élèves, enfants de cadre: "je n'aime pas aller à l'école parce que quand il y a des choses que les élèves ne savent pas, la maîtresse doit réexpliquer et ça m'énerve" ou encore "je n'aime pas aller à l'école parce que j'ai l'impression de m'ennuyer ou d'entendre tout le temps la même chose".

En fait, les thèmes analysés ici dans leur polarité peuvent s'articuler autour de deux logiques principales à l'œuvre à l'école et qui ont été décrites —entre autres— par Dubet & Martuccelli (1996). Il s'agit d'abord d'une logique d'intégration dont il est reconnu qu'elle touche plus fortement les élèves les plus jeunes. Celle-ci se fait sous le mode d'une intériorisation des normes et des fonctions du système scolaire et c'est dans cette perspective que doivent s'interpréter le fort taux de citation du thème d'apprendre (propre au statut d'élève), l'identification à l'enseignant (dont la mention est positive dans 90 % des cas) et la socialisation dans le groupe (citations à la fois nombreuses et positives des "copains"). La seconde logique est celle de la subjectivation qui, selon les auteurs, permet aux élèves de se situer, voire de prendre de la distance, par rapport à la norme culturelle de l'école. Il s'agit alors de donner du sens à l'expérience scolaire. Dans cette perspective, Bautier, Charlot & Rochex (2000) dégagent, du cours préparatoire au collège, trois niveaux dans l'identification des savoirs scolaires par les élèves et l'interprétation de leurs activités. Le premier, le plus concret, est celui des tâches ponctuelles (exercices et travail qui font le quotidien en classe ainsi que les devoirs à la maison) ; le deuxième est celui des savoirs disciplinaires ; le troisième correspond au niveau du savoir en général et de l'apprendre. La structuration de ces trois niveaux serait à mettre en rapport avec les difficultés scolaires des élèves, les plus faibles étant ceux qui sont les plus centrés sur la tâche au détriment des dimensions disciplinaire et cognitive.

Les données dont nous disposons témoignent d'une structure similaire qui hiérarchise les thèmes évoqués, du plus au moins concret. On note en outre que cette hiérarchie se double d'une augmentation des évocations positives. En effet, le moins concret, le savoir en général qui correspond à une logique culturelle d'apprentissage, est toujours vécu positivement par les élèves qui l'ont cité (plutôt les filles, les élèves en avance, et les élèves de meilleur niveau scolaire). Ce qui fait référence aux savoirs relevant d'une discipline donnée réduit la perspective précédente et induit des déclarations moins consensuelles, les élèves se situant de façon plus contrastée en déclarant leur intérêt, leur enthousiasme ou, au contraire, leur dégoût ou leur ennui pour telle ou telle matière. Ce sont ici les contrastes sociaux qui sont les plus visibles et qui prennent le pas sur les hiérarchies scolaires : les enfants de cadres notamment s'opposent systématiquement aux autres en ce qu'ils citent à la fois moins fréquemment et surtout, moins favorablement, ces thèmes. Enfin, le plus concret, ce qui rend compte du "travail" faisant le quotidien scolaire, appréhendé par une suite d'exercices, de leçons et de devoirs à la maison suscite plus encore que le précédent des commentaires négatifs. Le travail est vécu par près d'un tiers des élèves comme une contrainte qui motive le fait de ne pas aimer l'école. Si les filles et les redoublants évoquent plus fréquemment ce thème que les autres, ce sont en revanche les élèves

les meilleurs qui le font le plus positivement et les enfants de cadres le plus négativement.

Finalement, à cette structure qui apparaît assez clairement dans le discours des élèves, s'ajoute une gradation des sentiments à l'égard de l'école. Au fait d'apprendre qui est presque systématiquement associé à la notion de plaisir, on peut ainsi opposer un certain malaise pour les élèves qui évoquent des difficultés concrètes et particulières dans le "travail" (dans certaines disciplines, avec l'enseignant...). Force est de constater néanmoins que cette structure ne correspond que très imparfaitement à des profils individuels typés socialement ou scolairement, notamment parce que les élèves ne se situent pas spécifiquement et uniquement par rapport à l'école. Leurs sources de motivation ou de rejet sont variées et une analyse fine de leurs discours qui prend simultanément en compte les différentes dimensions évoquées permet d'en prendre la mesure.

Des réponses complexes et parfois contradictoires

L'opposition apparemment simpliste qui pourrait distinguer des élèves qui aiment l'école et d'autres non n'existe pas. Les élèves ont répondu de façon nuancée, parfois ambiguë, voire contradictoire, en citant simultanément plusieurs arguments positifs et/ou négatifs. Évidemment, dans le cas où un seul thème est cité (44,4 % des cas), l'interprétation est relativement simple. Dans le cas d'une réponse positive (j'aime l'école car...) et qui concerne 81,5 % des élèves n'ayant abordé qu'un seul thème, c'est le fait d'"apprendre" qui arrive en tête, puis les disciplines académiques et la perspective de l'avenir. Dans le cas d'une réponse négative seule (18,5 % des élèves n'ayant abordé qu'un seul thème), sont évoqués d'abord le rythme contraignant de l'école et les disciplines académiques puis le "travail".

Lorsque deux thèmes sont simultanément évoqués (38,7 % des cas), ils peuvent être de même polarité ou de polarité contraire. Ainsi, 7,4 % des élèves citent conjointement deux raisons négatives (et notamment le rythme contraignant et le "travail") tandis que 74,3 % des élèves ayant cité deux thèmes le font positivement (en général, "apprendre" et "les copains" ou "apprendre" et "avoir un bon métier"). Enfin, un certain nombre d'élèves (18,3 %) citent un argument positif et un négatif : il s'agit le plus souvent du fait d'apprendre (positif) mais du rythme contraignant (11,9 %), puis des amis (positif) et du travail (négatif) pour 6,5 % d'entre eux. Quand trois thèmes ou plus sont abordés (16,9 % des élèves), alors les profils deviennent à la fois extrêmement complexes et singuliers. Il est d'ailleurs difficile d'établir des relations claires entre le nombre de thèmes abordés et les caractéristiques des élèves. Seul —et sans surprise—, le niveau scolaire y est lié. Ainsi, meilleur est le niveau atteint en fin d'année, plus nombreux sont les

thèmes évoqués et l'on peut très certainement voir dans cette relation une conséquence de l'aisance avec laquelle les élèves s'expriment à l'écrit. Ce biais est sans doute présent dans toutes les recherches qui se fondent sur des écrits d'élèves.

L'analyse tenant compte à la fois du nombre, de la nature et de la polarité des thèmes trouve ici ses limites et c'est la raison pour laquelle un indicateur de positionnement global a été construit, qui renvoie à la fois au nombre de raisons données et à leur polarité : très concrètement, il a été attribué la valeur -1 si l'argument était négatif et +1 s'il était positif ; la somme conduit alors à ce que l'on dispose d'un indicateur continu.

Les positions individuelles vis-à-vis de l'école s'échelonnent de -3 (au moins trois arguments négatifs) à +4 (au moins quatre arguments positifs). Une majorité des élèves se situe favorablement par rapport à l'école (la moyenne est de 1,05 et l'écart-type de 1,2) mais près de 12 % déclarent nettement ne pas l'aimer (la même proportion trouve au contraire trois raisons ou plus de l'aimer). Il est intéressant alors d'analyser si la tonalité générale du discours est liée également aux caractéristiques des élèves.

Il apparaît en premier lieu que les facteurs individuels ne rendent que très modestement compte du regard que les élèves portent sur l'école. Les pourcentages de variance expliquée sont en effet très faibles (environ 3 %), témoignant du fort aléa subsistant dans l'explication de cet indicateur de polarité, qui par sa construction et sa forme appelait néanmoins ce type de résultat. En effet, les relations à l'école constituent un objet d'analyse complexe dont la seule question ouverte traitée ici ne pouvait évidemment qu'imparfaitement rendre compte. Une mesure élargie, fondée sur une palette d'indicateurs multiples et étalonnés, aurait été plus pertinente pour améliorer l'explication du phénomène et donc optimiser les pourcentages de variance expliquée (pour une discussion de cette question : Monnard, Ntamakiliro & Gurtner 1999).

Au-delà du fait que les filles, conformément à ce que montrent des travaux similaires, ont une opinion de l'école significativement plus positive que les garçons, les modèles permettent de souligner en outre le rôle du niveau scolaire. En effet, meilleur est ce niveau, plus favorable est l'image que les élèves ont de l'école. Le jugement des enfants de cadres n'en apparaît alors que plus négatif. En effet, ces derniers ont, toutes choses égales par ailleurs —et notamment à niveau de connaissances comparables— une moins bonne image de l'école que les enfants d'ouvriers. Ce regard critique est aussi celui des enfants d'employés, sans que l'on puisse pourtant l'interpréter de façon identique. En effet, "la laborieuse et constante tentative d'adaptation aux normes de l'univers scolaire" des parents employés (Sirota 1988, 121) se manifeste par des investissements et des stratégies éducatives très poussés (pour preuve les sollicitations à travailler durant les congés —Jarousse &

Leroy-Audouin 2001). Ces stratégies conduiraient finalement à ce que leurs enfants saturent face à l'emprise de l'école sur leur vie et s'opposent ainsi à "cet entraînement permanent au métier d'écolier". À l'inverse, les parents cadres, pour qui l'école élémentaire ne représente qu'un segment mineur et acquis de la carrière scolaire de leur enfant, sont sans doute à l'origine d'une certaine assurance, voire d'un détachement critique de leur enfant à l'égard de l'école.

Au-delà de ces résultats et, notamment, des clivages sociaux il reste que le lien entre caractéristiques individuelles et scolaires et posture vis-à-vis de l'école est peu consistant. Évidemment, les caractéristiques individuelles les plus pertinentes dans ce type de questionnaire concernent de façon centrale l'expérience scolaire des élèves et la façon dont ils se la représentent (Charlot, Bautier & Rochex 1992). Outre ces éléments de nature singulière qu'il est difficile d'appréhender à aussi vaste échelle, il est possible cependant que le contexte scolaire fréquenté soit suffisamment prégnant, sinon pour façonner, du moins pour influencer certaines attitudes chez les élèves. Nombre d'entre eux d'ailleurs ont mentionné explicitement que certaines caractéristiques de leur classe ou de leur enseignant leur donnaient envie -ou non- d'aller à l'école.

Comment appréhender le rôle de l'environnement scolaire ?

Si l'on se contente dans un premier temps de lire les réponses des élèves classe par classe, il apparaît incontestablement, dans certaines d'entre elles, des proximités fortes dans les jugements émis par les élèves. Il peut s'agir de la récurrence d'un thème spécifique, qui est cité dans une classe particulière beaucoup plus qu'il ne l'est en moyenne. C'est le cas de cette classe qui connaît manifestement des problèmes de discipline et dans laquelle une forte proportion d'élèves déclare ne pas aimer l'école parce qu'il y a trop "de boucan", "de bagarre", "de punitions". Dans cette autre, certains élèves particulièrement rassembleurs nourrissent l'envie d'aller à l'école (taux de citation du thème des copains : 87,5 %) : j'aime aller à l'école "pour voir mon copain Adrien et mes copines Céline et Élodie", "pour voir mes copains et surtout Adrien", "parce que mes amies me manquent beaucoup comme Céline"...

Chacun des thèmes peut ne pas avoir été du tout évoqué dans certaines classes et par quasiment tous les élèves dans d'autres. Ceci est particulièrement frappant en ce qui concerne le fait d'apprendre, thème le plus souvent cité individuellement mais qui se révèle totalement inexistant dans quelques classes. C'est le cas, dans une moindre mesure, de la plupart des principaux thèmes cités individuellement. Pour n'en donner que quelques exemples, le

thème des “copains” est totalement absent dans 11,3 % des classes, celui du maître n'apparaît pas dans 20,6 % des classes alors qu'il est évoqué dans 3,8 % d'entre elles à hauteur de 40 %.

Outre ce premier élément, on observe que certaines classes témoignent d'un positionnement très marqué, faisant la preuve que leurs élèves y ont des attitudes très tranchées. En faisant ainsi la moyenne des déclarations des élèves dans chaque classe, il apparaît une variété de situations qui conduit à ce que, dans certaines classes, les élèves se rejoignent sur des jugements nettement positifs envers l'école et dans d'autres pas du tout.

De façon complémentaire, la dispersion des avis des élèves (selon leur polarité) dans la classe traduit leur hétérogénéité. C'est en fait ce type d'indicateur qui est pertinent pour révéler le pouvoir potentiel des contextes à harmoniser les attitudes à l'égard de l'école. La comparaison brute des indicateurs de dispersion (écart-type) est rendue difficile cependant du fait des relations, d'une part entre dispersion et positionnement moyen (la dispersion décroît au fur et à mesure que le niveau moyen est plus élevé) et, d'autre part, entre dispersion et taille de la classe (la dispersion est d'autant plus forte que le nombre d'élèves dans la classe est élevé). Un coefficient de variation a donc été construit (écart-type/moyenne) qui permet de comparer les classes entre elles indépendamment de leur niveau moyen. Par ailleurs, les classes comptant un effectif d'élèves de CM1 inférieur ou égal à 6 ont été écartées de cette analyse, qui porte alors sur 160 classes.

En réalisant une partition des classes sur la base de cet indicateur, deux types de classes se distinguent nettement : dans le premier, les déclarations des élèves sont très similaires, que le positionnement moyen y soit positif ou négatif (31 classes), dans le second, l'hétérogénéité est en revanche très forte (30 classes). Restent enfin 99 classes qui se situent dans une position intermédiaire sur ce plan.

Lorsque l'on rapproche ces trois situations et, notamment, les deux les plus extrêmes, des caractéristiques d'organisation et de composition des écoles et des classes dans lesquelles on les observe, des proximités se dessinent. On remarque en premier lieu que ce sont les éléments relatifs à la classe qui révèlent les écarts les plus sensibles, non ceux qui caractérisent l'école dans son ensemble (taille de l'école, taux de féminisation et ancienneté moyenne des enseignants, ZEP ou hors ZEP). Ce sont plus précisément les caractéristiques de la section de CM1 (plus que celles de la classe dans son entier qui peut comporter plusieurs niveaux) qui importent : le type de cours (et de façon redondante, le nombre d'élèves de CM1 dans la classe) et surtout la composition du groupe d'élèves sont les facteurs selon lesquels les trois types de classes se distinguent le plus. Ainsi, les classes dans lesquelles les avis des élèves sont les plus homogènes sont, plus souvent que les autres, des cours multiples (63,4 % contre 43,3 % des classes dites “hétérogènes”) et la

proportion d'élèves ayant redoublé y est plus forte qu'ailleurs (20,9 % contre 17,4 %). Les classes caractérisées par une forte hétérogénéité des opinions comptent, elles, en moyenne, une proportion d'enfants de cadres plus élevée (11,5 % contre 8,5 %).

Deux points méritent d'être soulignés à l'égard de ces résultats. En premier lieu, leur fragilité. Celle-ci tient dans une large mesure au fait qu'il n'est pas possible, pour cette description, de distinguer ce qui dans la variété des situations observées, tient au fait que les élèves dans les classes sont différents (et qu'ils ont donc des probabilités non équivalentes de citer tel ou tel thème, de déclarer une attitude plus ou moins favorable à l'égard de l'école) de ce qui tient à l'influence spécifique de certains éléments organisationnels ou humains de ces classes. Il est autrement dit difficile d'évaluer indépendamment ce qui tient à la simple agrégation de comportements individuels et ce qui relève d'un effet propre du groupe d'élèves et de la classe fréquentés.

On note pourtant en second lieu que ces résultats concordent avec les conclusions des travaux similaires. Ainsi, on s'accorde à reconnaître que l'influence exercée par le contexte scolaire sur les élèves, au-delà de leurs propres caractéristiques personnelles, s'opère principalement à l'échelle de la classe et transite en grande partie par des aspects relationnels, au sein du groupe de pairs mais aussi avec l'enseignant. Meuret & Marivain (1997), en montrant que les élèves se sentent mieux au collège quand ils estiment avoir des enseignants attentifs, justes et exigeants, soulignent ainsi que l'essentiel se joue dans la classe, l'établissement n'ayant qu'une action indirecte. Cette influence de la classe semble s'exercer d'abord par le groupe et sa composition, dont on sait que les caractéristiques affectent les interactions sociales entre élèves (Monteil 2002), générant des processus d'influence mutuelle entre pairs (comparaisons sociales au sein du groupe, imposition de normes et de valeurs communes...). Les interactions entre l'enseignant et le groupe représentent la seconde voie d'influence. D'ailleurs, quand les enfants disent leurs émotions à l'école, celles-ci sont nettement plus fréquemment liées à des interactions avec l'enseignant qu'avec leurs camarades de classe (Montandon 1995).

Conclusion

Il est difficile, à l'issue de cette analyse, de trancher en faveur de l'une ou l'autre des pistes d'interprétation esquissées. En effet, en premier lieu, les caractéristiques individuelles ne s'avèrent finalement liées que modérément à la relation des élèves à l'école, même si filles et garçons d'une part, enfants de cadres et enfants d'autres origines sociales d'autre part, diffèrent significativement sur ce plan. En second lieu, il est difficile d'évaluer précisément

le rôle spécifique de l'institution scolaire dans cette perspective. Ce constat porte néanmoins un résultat intéressant dans la mesure où les déterminismes sociaux se voient plutôt accorder une place prépondérante dans l'explication de tels phénomènes alors que ce n'est clairement pas le cas ici.

Deux voies de travail, non exclusives, s'ouvrent. La première se focaliserait sur la singularité de l'expérience scolaire des élèves, qui en dépassant la simple prise en compte des variables classiques de la sociologie lui rendrait sa densité. C'est ce à quoi s'attachent déjà certains travaux (Charlot, Bautier & Rochex 1992, Charlot, 1997) qui situent leur approche d'un point de vue plus théorique qu'empirique. La seconde voie consisterait à progresser dans l'analyse du rôle que l'école joue dans les relations que les élèves développent à son égard, au-delà de leurs caractéristiques individuelles. Pour ce faire, des écueils méthodologiques doivent être déjoués qui expliquent sans doute la rareté des travaux empiriques entrepris sur le sujet. Le premier problème est celui de savoir comment mesurer objectivement, de façon valide et fiable, les relations à l'école, tout en conservant le discours original des élèves, que Montandon (1995) qualifie de crucial pour dépasser les représentations stéréotypées que l'institution scolaire véhicule. Le second problème découle directement du premier dans la mesure où il est difficile de collecter des données extrêmement riches et détaillées sur un échantillon suffisamment important pour que soient conduites des analyses statistiques permettant d'en tirer les lignes de force et de distinguer, notamment, ce qui, dans la variété des positionnements observés, tient à des caractéristiques individuelles et ce qui relève d'une influence spécifique de l'école. Reste enfin, à l'échelle de l'école, à appréhender les dimensions constitutives de son influence. Les résultats précédents invitent à s'interroger sur le rôle spécifique des interactions, pour chaque personne certes, mais également entre les trois entités que constituent les élèves dans leur individualité, le groupe qu'ils forment et l'enseignant.

Progresser dans cette voie représente pourtant un enjeu majeur pour l'institution scolaire, du point de vue tant de la connaissance que de l'action. Évidemment, chaque enseignant travaille sincèrement dans la perspective de motiver les élèves et de favoriser leur appropriation du sens et des savoirs de l'école. Cela dit, certains travaux montrent que les représentations des enseignants sous-estiment bien souvent l'implication des élèves et leur désir d'intégration (Pierrehumbert 1992, Rivano & Bru 2001) et que le vécu émotionnel dense des élèves s'exprime sur un plan affectif qui mentionne, plus fréquemment que dans le champ de la famille, des émotions telles que la peur, la pitié, la honte et la timidité (Montandon 1995, 1996). L'expérience scolaire n'est donc pas neutre sur ce plan et le contexte est de nature à infléchir simultanément progressions scolaires et relations à l'école. Cette double influence et la nécessité pour les enseignants de nouer des liens entre ces deux dimensions

sont cruciales tant il est vrai qu'elles entretiennent des relations complexes. Les élèves qui s'affranchissent en effet le plus volontiers des normes scolaires sont aussi les plus familiers du système, parce qu'ils y réussissent bien ou parce qu'ils en sont proches culturellement. D'autres, en revanche, sont dans une situation plus inconfortable, ayant un désir fort d'adéquation à une norme scolaire dont ils sont, relativement parlant, plus éloignés.

Bibliographie

- BARRÈRE A. & MARTUCCELLI D. 2000 La fabrication des individus à l'école, in van Zanten A. dir. *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- BAUTIER E., CHARLOT B. & ROCHEX J.-Y. 2000 Entre apprentissage et métier d'élève: le rapport au savoir, in van Zanten A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- BRESSOUX P. 1994 "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", *Revue française de pédagogie*, 108, PAGES
- BRESSOUX P., COUSTÈRE P. & LEROY-AUDOUIN C. 1997 "Les modèles mult niveau dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation", *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, PAGES
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. 1992 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin
- CHARLOT B. 1997 *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos
- CHARLOT B. 1999 Le rapport au savoir, in Bourdon J. dir. *Éducation et formation: recherches et politiques éducatives*, CNRS
- CHOQUET O. & HÉRAN F. 1996 "Quand les élèves jugent les collèges et les lycées", *Économie et statistiques*, 193, PAGES
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DURU-BELLAT M. 1990 *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris, L'Harmattan
- FELOUZIS G. 1994 "Le bon prof: la construction de l'autorité dans les lycées", *Sociologie du travail*, 3, PAGES
- JAROUSSE J.-P. & LEROY-AUDOUIN C. 2001 *Les activités scolaires des élèves durant les congés et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée*, Dijon, Les Cahiers de l'IREDU, 63
- MEURET D. & MARIVAIN T. 1997 "Inégalités de bien-être au collège", *Les dossiers d'Éducation et Formation*, 89, PAGES
- MEURET D. 2000 "Établissements scolaires: ce qui fait la différence", *L'Année sociologique*, 50, 2, PAGES
- MONNARD I., NTAMAKILIRO L. & GURTNER J.-L. 1999 Évaluation des composantes de la motivation pour les apprentissages scolaires, in Depover C. & Noël B. (éds) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck Université
- MONTANDON C. 1995 "La socialisation scolaire: de l'expérience des enfants à l'analyse sociologique", *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIII-102, PAGES

- MONTANDON C. 1996 "Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants",
Revue française de sociologie, XXXVII, PAGES
- *MONTEIL J.-M. & HUGUET P. 2002 *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble
- PIERREHUMBERT B. dir. 1992, *L'échec à l'école, échec de l'école ?*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- RAYOU P. 1999 *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF
- RIVANO P. & BRU M. 2001 "Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité ?", *Revue française de pédagogie*, 137, PAGES
- SIROTA R. 1988 *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF