

APPROPRIATION DIFFÉRENTIELLE DU SAVOIR SCOLAIRE ET SOUMISSION / RÉSISTANCE À LA FORME SCOLAIRE¹

MARCELLE HARDY *

Introduction

L'école se différencie des autres instances de socialisation par le rôle social qui lui est attribué de façon prééminente dans la transmission des savoirs. L'école est effectivement modelée par la forme scolaire qui régit l'organisation des savoirs qu'elle propose et qui légitime «la relation pédagogique» par laquelle s'effectue cette transmission des savoirs. Telle qu'élaborée dans la première partie de cet ouvrage par Vincent, Lahire et Thin, la forme scolaire «se caractérise par un ensemble cohérent de traits» où se situent «au premier rang... la constitution d'un univers séparé, ...l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles...». La forme scolaire engendre ainsi le mode de socialisation scolaire par lequel sont encadrés jeunes et adultes dans leur processus d'appropriation de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire jugés socialement pertinents.

Réalité sociale complexe, la forme scolaire se prête à de multiples analyses. Nous scrutons, ici, la forme scolaire du point de vue des «acteurs apprenants» ou sujets à socialiser, c'est-à-dire les élèves. Plus spécifiquement, nous retenons la réponse des élèves exprimée à travers leur processus d'appropriation des savoirs scolaires que nous interprétons comme un révélateur de certains aspects sociaux, souvent occultes, de la forme scolaire. Celle-ci paraît relativement homogène quand on la considère à travers la cristallisation officielle mise en avant par le système d'enseigne-

* *Professeur à l'Université du Québec à Montréal, Canada*

1. Cette recherche a été financée par la Direction de la recherche de la Section Planification du ministère de l'Éducation, le Fonds FCAR (Formation de chercheurs et aide à la recherche), le CRSHC (Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada), le CQRS (Conseil québécois de la recherche sociale), le CSE (Conseil supérieur de l'Éducation) et l'INRS (Institut national de la recherche scientifique).

ment. Elle devient nettement plus hétérogène quand on l'apprécie à partir des effets de la socialisation scolaire observables dans le processus d'appropriation différentielle du savoir chez les divers groupes d'élèves exposés à une action plus ou moins prolongée de la forme scolaire.

Cette hétérogénéité des produits de la socialisation à l'intérieur de la forme scolaire a été analysée en termes de sélection sociale et interprétée comme une manifestation des effets reproductifs du système d'enseignement et des modalités d'actualisation de ceux-ci (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Bertaux, 1977 ; Berthelot, 1983). Ces analyses ont clairement démontré la différenciation de la position et des trajectoires scolaires des jeunes en fonction de la position sociale de leur famille. Nous appuyant sur les résultats de ces analyses, nous concentrons la présente réflexion sur la forme scolaire en étudiant les filles et garçons théoriquement moins avantagés par la sélection scolaire : soit les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans². Issus de parents relativement peu scolarisés, ces jeunes disposent d'un patrimoine culturel faiblement enraciné dans la culture scolaire. Ainsi privés d'une partie des fondements de la culture scolaire, ils risquent d'être engagés dans un processus d'appropriation du savoir caractérisé par une modulation différentielle de leur rapport au savoir (Beillerot, 1989) et à la forme scolaire.

Cette étude d'un aspect de la forme scolaire s'appuie sur l'analyse empirique des informations colligées sur la trajectoire scolaire³ d'une cohorte de 533 élèves inscrits dans quatre filières scolaires dont deux filières recevant des élèves en relégation et deux autres accueillant des élèves en cheminement régulier⁴ au niveau de la troisième secondaire (niveau scolaire normalement atteint à l'âge de 14 ans après six années d'études primaires et deux années d'études secondaires), dans une commission scolaire du Québec choisie pour sa représentativité scolaire et socio-écono-

2. Dans notre étude, les élèves provenant de ces familles représentent 72,9 % de l'ensemble de la cohorte et se répartissent comme suit entre les filières scolaires : 83,1 % et 92,8 % dans les filières de relégation scolaire, 89,5 % en enseignement professionnel régulier et 57,8 % en enseignement général.
3. La trajectoire considérée dans cette étude couvre l'ensemble des études primaires (minimum six ans) et les trois premières années d'études secondaires. Elle a été reconstituée à partir de l'analyse du contenu de l'ensemble des bulletins scolaires retracés pour chacun des élèves sélectionnés en troisième secondaire.
4. Tous les élèves étudiés étaient inscrits en troisième secondaire. Les élèves se répartissaient ainsi entre quatre filières scolaires : 96 et 143 élèves dans chacune des deux filières de relégation scolaire et 294 élèves en enseignement général dont 45 se sont orientés vers l'enseignement professionnel régulier l'année suivante.

mique⁵. Cette étude des trajectoires scolaires est poursuivie par l'analyse des représentations et comportements scolaires de ces mêmes élèves à l'aide d'interviews puis d'observations en classe réalisées, l'année suivante, auprès de 140 de ces élèves répartis dans les quatre filières scolaires (Hardy-Roch *et al.*, 1981, 1982). Puis nous complétons la reconstitution de l'expérience scolaire de ces élèves (Côté, Hardy, 1983) par l'analyse des représentations des enseignantes, enseignants⁶ qui les encadrent.

Le patrimoine familial ou culturel des jeunes inscrits, ici, dans des classes de relégation se différencie peu de celui des élèves des classes régulières. Dans l'un et l'autre cas, le niveau scolaire des parents oscille entre la fin des études primaires et l'obtention du diplôme d'études secondaires et celui des frères et sœurs gravite autour de la fin des études secondaires avec quelques exceptions qui ont prolongé leurs études à un niveau supérieur. Quel que soit leur classement scolaire, les élèves témoignent de l'intérêt de leurs parents pour leurs études et les évaluations inscrites sur leurs bulletins scolaires. Les propos des élèves des classes régulières révèlent cependant une plus forte préoccupation de leurs parents vis-à-vis des activités scolaires, une surveillance plus étroite de leur temps d'études et une meilleure compréhension des divers messages codés sur leurs bulletins scolaires. La relative homogénéité sociale et familiale de ces élèves permet une analyse contrôlée des spécificités de l'expérience de socialisation scolaire et du procès d'appropriation du savoir scolaire qui différencient les élèves des filières de relégation scolaire en regard de leurs consœurs et confrères des filières de l'enseignement général ou professionnel régulier.

L'interprétation de la forme scolaire à partir du point de vue de ceux qui, par leur patrimoine culturel, sont les moins initiés aux spécificités du procès de socialisation par l'appropriation du savoir scolaire permet de révéler «en creux» ou sous un mode dialectique certaines des dimensions de la forme scolaire. C'est pourquoi nous comparons l'expérience et les représentations scolaires de groupes d'élèves provenant de milieux familiaux carac-

5. Nous avons choisi une commission scolaire desservant un milieu urbain et un milieu rural où la situation socio-économique de la population y varie, de très favorisée à défavorisée, selon les quartiers ou les municipalités. Au moment de l'enquête, les proportions d'élèves dans les filières de relégation y étaient respectivement de 3,0 % et 7,8 % voisinant les moyennes provinciales (3,5 % et 7,3 %) pour cette même année.

6. Trente enseignantes et enseignants encadrant les élèves étudiés ont accepté d'être interviewés sur leurs pratiques d'enseignement et leurs représentations de leurs élèves (Côté, Hardy, 1983).

térisés par un capital socio-scolaire restreint et qui sont néanmoins engagés dans des filières scolaires occupant une position divergente dans la hiérarchie du système d'enseignement.

Les assises théoriques de cette analyse de l'expérience scolaire des groupes d'élèves reposent principalement sur les travaux de Willis (1977), l'interprétation de Apple (1982), des analyses de Everhard (1979) et McRobbie (1978), d'observations recueillies auprès d'élèves d'écoles secondaires desservant des quartiers dits « populaires » et sur la théorie de la résistance scolaire développée par Giroux (1983). Essentiellement, la résistance scolaire y est définie comme une opposition, plus ou moins explicite, de l'élève aux objectifs de l'école, au mode de socialisation scolaire et à la culture scolaire elle-même. Comme le spécifie Lahire (1990), cette résistance « objective » des élèves les plus étrangers à la logique scolaire n'est pas nécessairement intentionnelle. Elle s'exprime néanmoins dans la quotidienneté vis-à-vis du savoir, du travail scolaire, de l'autorité scolaire et des activités scolaires et para-scolaires. Cette résistance est une manifestation des conflits culturels qui opposent, plus ou moins sournoisement, la forme scolaire et l'univers social et familial d'une partie de la clientèle scolaire. Nous privilégions les représentations et comportements des acteurs scolaires afin de « saisir les attributions de sens » (Berthelot, 1988, p. 176) données par ces acteurs à l'expérience de résistance scolaire des élèves. Nous nous inscrivons ainsi dans l'orientation ethnométhodologique développée par certains sociologues et explicitée par Van Haecht (1990) afin « d'ouvrir la boîte noire scolaire » et de décrire puis tenter de comprendre les interactions se nouant entre partenaires scolaires. Les pratiques scolaires ainsi observées puis mises en relation « sont travaillées par des procès de typification les articulant à des positions sociales et à des identités » (Van Haecht, 1990, p. 240).

Parmi l'ensemble des réactions de résistance des élèves au travail de socialisation des agents de promotion de la forme scolaire, nous analysons d'abord l'appropriation différentielle du savoir scolaire manifestée dans les performances scolaires et les représentations des élèves vis-à-vis du savoir scolaire et de leurs aptitudes à s'approprier ce savoir. Puis, nous étudions les modalités de l'implication ou de la résistance au processus de socialisation régularisé par la forme scolaire. Ces modalités sont d'abord observées à travers le mode de soumission des élèves aux normes de la vie scolaire et la qualité de leur engagement dans l'appropriation des savoirs enseignés. Elles sont ensuite inférées de la primauté relative qu'ils accordent aux activités scolaires en regard des activités et aspirations extra-scolaires et profession-

nelles qu'ils valorisent. Les modalités de l'implication ou de la résistance des élèves au procès de socialisation prôné par les enseignantes, enseignants et le personnel d'encadrement scolaire traduisent et révèlent le procès d'identification sociale des élèves à travers leur expérience de scolarisation.

I – APPROPRIATION DIFFÉRENTIELLE DU SAVOIR SCOLAIRE

Le procès d'appropriation du savoir scolaire opère comme un outil de développement individuel et social dont le produit est observable à travers les performances scolaires des «acteurs apprenants». Chez les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans, les performances scolaires antérieures varient selon la filière scolaire dans laquelle ils sont engagés. Si tous les jeunes en position de relégation scolaire ont expérimenté de nombreux échecs pendant leurs études primaires et une évolution tortueuse parsemée d'échecs et de redoublements depuis leur entrée à l'école secondaire, la trajectoire scolaire de leurs consœurs et confrères des classes régulières de l'enseignement général ou professionnel ne s'effectue pas sans embûches puisqu'une minorité d'entre eux (36 %) réussit à entrer en quatrième secondaire en évitant l'échec dans une matière ou le redoublement d'une année. La confrontation avec la difficulté de s'approprier le savoir scolaire risque donc de marquer le sentiment de compétence de la majorité de ces élèves et, conséquemment, d'influencer leur appétence vis-à-vis du savoir scolaire. Les modalités et l'intensité de cette familiarisation avec la difficulté d'appropriation du savoir scolaire différencient cependant les élèves des classes de relégation de ceux des classes régulières.

La majorité des élèves en classe de relégation déplorent leurs faibles aptitudes et souvent leur incapacité chronique face à la maîtrise des notions de français et de mathématiques. Inaptitude qui s'accompagne fréquemment d'une certaine aversion et de la reconnaissance d'une antinomie entre eux et les matières à apprivoiser. La persistance de leurs difficultés les convainc peu à peu de leur incapacité personnelle et, conséquemment, de l'inefficacité des efforts qu'ils pourraient déployer pour domestiquer ces savoirs perçus comme étrangers et presque impénétrables : *«Le français puis les maths, j'ai jamais été bon là-dedans, puis je ne serai jamais bon... je ne suis pas fait pour ça...»*. Ces filles et garçons associent souvent leurs échecs à une répulsion pour l'ensemble de leur expérience scolaire : *«J'ai toujours été pareille, pas bonne à l'école... dans mon secondaire, j'ai pas aimé une année... j'ai toujours haï ça»*. Malgré leur répulsion et leur impuissance devant les savoirs scolaires proposés, ils reconnaissent la valeur

sociale de ceux-ci comme outils professionnels : *« Savoir écrire, savoir lire c'est important... pour un métier plus tard »* ou comme un bouclier contre la réprobation sociale pour *« ne pas avoir l'air « innocent » (ignorant) plus tard »*.

Cette dévalorisation de soi devant le français et les mathématiques continue à poursuivre les filles dans l'appropriation des savoirs professionnels parce qu'elles sont souvent orientées vers des tâches d'auxiliaires de bureau exigeant la maîtrise de la langue écrite. Les garçons, quant à eux, réussissent à inverser leur rapport au savoir scolaire dans les cours professionnels pratiques qui deviennent des occasions de démontrer leur savoir-faire, d'affirmer leur sentiment de compétence et de libérer l'expression euphorique de leur désir d'explorer de nouveaux savoirs : *« La menuiserie, je suis fou de ça »* ; *« En mécanique, tu travailles avec les mains, tu as des outils... le temps passe plus vite »* ; *« Les ateliers, j'aimais beaucoup ça. Toutes les années, j'aurais passé mes journées là »*. Les divers membres du personnel scolaire reconnaissent, chez ces garçons, une réelle séduction pour l'apprentissage médiatisé par la manipulation et la pratique d'un métier qui s'oppose à leur répulsion pour le savoir en soi et les réalités abstraites. Ceci confirme les interprétations de Willis (1977) qui souligne que les élèves en position d'échec scolaire, qu'il appelle « ear'oles », rejettent le travail intellectuel et valorisent le travail manuel.

Les expériences d'échecs, moins nombreuses et moins sévères chez les filles et garçons des classes régulières, ne semblent pas avoir affecté fondamentalement leur confiance dans leurs habiletés « d'acteurs apprenants » puisqu'ils conservent un sentiment de compétence vis-à-vis du savoir scolaire. Loin d'être rebutés par les difficultés, ils demeurent persuadés de la rentabilité d'un travail scolaire quotidien en classe et à domicile : *« Je suis pas un gars, quatre-vingt, quand je passe, je me trouve bon »*. *« En physique, la matière est pas « compréhensible ». Je l'ai fait parce que j'en ai besoin. Je passe quand même, c'est au moins ça »*. Modestes dans leurs ambitions, ces jeunes maîtrisent leurs destins scolaires et savent qu'un savoir, même hermétique, peut être domestiqué pour satisfaire aux exigences minimales des évaluations scolaires. Cette valorisation de soi comme « acteur apprenant » s'accompagne d'une appréciation fonctionnelle du savoir scolaire et d'une appétence minimale à son appropriation. Ils réservent cependant leur enthousiasme pour les savoirs professionnels : *« C'est le « fun » (plaisant), en commerce on a de bons cours et de bons profs »*. *« Lecture de plan », « c'est le fun », c'est facile « en crime »*.

Dans les classes régulières comme dans les classes de relégation, les savoirs professionnels suscitent nettement plus d'enthousiasme que le français et les mathématiques. Les élèves des classes régulières s'apparentent à leurs confrères des classes de relégation par l'intérêt pour la préparation à l'exercice d'un métier mettant en œuvre un savoir-faire. Les premiers se distinguent par leur acceptation et même leur appétence à s'appropriier les matières théoriques liées au métier convoité tandis que les seconds ne valorisent que l'appropriation des savoirs professionnels pratiques appris en atelier – lieu où l'école est la moins scolaire et la plus apparentée à l'entreprise.

Malgré une trajectoire scolaire souvent difficile, les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans inscrits dans les classes régulières de l'enseignement général ou professionnel réussissent à se valoriser à travers leur expérience scolaire. Réalistes dans leurs aspirations, ils cherchent à se maintenir au-dessus de la note de passage – laissant à d'autres les scores éblouissants – et se satisfont de leurs performances. Ils sont prioritairement stimulés par un savoir préparant à la maîtrise d'un savoir-faire éventuellement négociable sur le marché du travail. Cette valorisation par l'appropriation du savoir scolaire les différencie radicalement de leurs consœurs et confrères des classes de relégation qui ont intériorisé un profond sentiment de dévalorisation de leurs aptitudes « d'acteurs apprenants ».

Quelle que soit leur trajectoire scolaire, ces filles et fils provenant de famille peu scolarisée passent sous silence l'apport culturel du procès de scolarisation et semblent ignorer les contributions du savoir scolaire dans l'élargissement des cadres cognitifs et l'assouplissement des habiletés intellectuelles. Ils se différencient ainsi de leurs collègues issus de familles de professionnels et de cadres (Hardy, Côté, 1986 ; Hardy-Roch *et al.*, 1982). Ce silence sur le rôle intellectuel et culturel de l'école contraste avec l'emphase sur le rôle professionnel de l'expérience scolaire. Contestant la modélisation des structures cognitives et la transmission du savoir théorique à l'intérieur de la forme scolaire, ils nient ainsi l'autonomie de la forme scolaire qu'ils utilisent comme outil de préparation professionnelle et asservissent aux exigences du monde du travail.

II — IMPLICATION/RÉSISTANCE AU PROCÈS DE SOCIALIZATION PAR LA FORME SCOLAIRE

Les agents de transmission du savoir et de promotion de la forme scolaire invitent les jeunes à s'engager dans un processus de socialisation qui induit un mode de vivre le présent et d'entrevoir l'avenir présenté, implicitement, comme une condition de succès scolaire pour tous les jeunes quels que soient leurs préférences et leur mode d'être habituel. Ce processus de socialisation contraint d'abord les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans à intérioriser la morale scolaire puis à investir temps et énergies dans l'appropriation du savoir scolaire. Ce même processus de socialisation ne peut être opérant que s'il réussit à gagner l'adhésion des élèves à la primauté de la forme scolaire au détriment des appels des autres instances de socialisation.

1. Intériorité/extériorité à la morale scolaire

L'école est un milieu de vie régi par un ensemble de règlements où les élèves sont appelés à se soumettre à un ordre social précis. L'acceptation et l'intériorisation des normes de l'ordre scolaire opèrent comme conditions préalables à toute implication dans une démarche d'appropriation du savoir. L'école ne suspend-elle pas temporairement de l'assistance aux cours les élèves les plus récalcitrants ? Cet ordre scolaire touche d'abord le respect des lieux et des horaires puis s'élargit aux relations avec les personnes et aux comportements vis-à-vis du savoir lui-même.

Les élèves des classes de relégation scolaire manifestent un laxisme évident vis-à-vis des règlements scolaires et cela, dès le deuxième cycle des études primaires. Les évaluations comportementales sur leurs derniers bulletins de l'école primaire soulignent leurs absences répétées et leurs comportements turbulents. Pendant leurs études secondaires, les manifestations de ce laxisme se poursuivent avec de nombreuses mentions d'absence. Une partie des élèves de ces classes effectuent fréquemment des «visites obligées» à la direction de l'école justifiées par des problèmes d'absence ou de discipline. Nombre d'enseignantes, enseignants soulignent aussi le comportement perturbateur d'une partie de ces élèves. En contrepartie, certaines filles et garçons affirment appliquer la loi du talion dans leurs relations avec leurs enseignantes, enseignants : *«On ne se laisse pas piler sur les pieds... Il nous a fait un «coup de cochon», on va lui en faire un»*.

Des propos et comportements des élèves relégués transparaît une tendance à se situer en marge et même en opposition avec les normes scolaires établies. Certains propos d'élèves emprun-

tent parfois le ton de la guérilla et expriment une résistance latente à la forme scolaire : *«L'école, en plus d'être dure, c'est pas drôle»*. Cette résistance s'exprime plus crûment chez les décrocheurs : *«Les règlements, je ne m'en occupais pas»* ; *«L'école c'est comme une prison. Si tu veux faire quelque chose faut que tu demandes la permission»* ; *«J'ai lâché l'école pour profiter de ma vie»* (Côté, Hardy, 1984). Les élèves concentrent aussi une part de leurs énergies à résister aux normes de la vie scolaire en créant diverses formes d'opposition qui détournent des pratiques proprement éducatives. C'est ainsi que l'agitation générale domine nettement la production scolaire dans plusieurs cours théoriques. Ces propos confirment les conclusions de Willis (1977) et Apple (1982) qui soutiennent que les élèves en difficulté scolaire se limitent à rencontrer la demande minimale de l'institution scolaire tout en tentant de la réduire le plus possible.

Les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans des classes régulières s'opposent radicalement à leurs consœurs et confrères des classes de relégation. Leurs bulletins du primaire et du secondaire portent peu de mentions d'absence ou de comportements perturbateurs. Leurs visites à la direction de l'école sont justifiées par leur implication dans l'organisation d'activités visant l'animation et l'enrichissement de la vie étudiante. Les enseignantes, enseignants nous ont confirmé l'esprit de coopération de ces élèves. Leurs attitudes dépassent souvent la simple acceptation des règlements scolaires et plusieurs légitiment l'ordre scolaire. Convaincus qu'*«...il faut qu'il y ait de l'autorité quelque part»*, les règlements sont, pour eux, une condition essentielle à l'atteinte collective d'un ordre matériel et moral, témoin d'un bon climat scolaire : propreté des lieux, présence aux cours, discipline, etc. Ils exigent compétence et patience professionnelles chez leurs enseignantes, enseignants et souhaitent des communications empreintes de cordialité et de compréhension : *«Qu'ils ne donnent pas leurs cours pour se «débarrasser», qu'ils prennent la peine d'expliquer quelque chose à quelqu'un qui ne comprend pas, puis qu'ils puissent donner de leur temps après le cours»*. En classe, ces élèves suivent avec attention les explications de l'enseignante, enseignant, exécutent les exercices demandés et concentrent leurs efforts sur l'appropriation du savoir souvent perçue comme ardue.

Issus d'un milieu familial socialement équivalent, les jeunes en relégation scolaire s'opposent radicalement à ceux des classes régulières dans leur rapport à la morale scolaire. Les premiers utilisent différentes formes de résistance afin de contourner ou de paralyser l'application des normes scolaires dont ils ne recon-

naissent pas la pertinence et la légitimité. Constamment en position d'extériorité vis-à-vis de la morale scolaire, ils contestent la forme scolaire en adoptant des comportements de résistance passive et même de résistance active et en s'engageant dans diverses formes de guérilla scolaire. Par leurs propos, ils refusent d'ailleurs les normes imposées en les qualifiant de carcérales. A l'opposé, les élèves des classes régulières acceptent, légitiment et collaborent au respect des diverses normes scolaires. Intériorisées et même intégrées à leurs valeurs, ces normes, perçues comme bienfaisantes, deviennent des outils indispensables à l'atteinte de leurs objectifs scolaires.

2. Investissement dans l'appropriation du savoir scolaire

L'investissement personnel dans l'appropriation du savoir scolaire s'exprime dans l'engagement des élèves vis-à-vis du travail scolaire et transparait de leur confiance ou défiance dans la rentabilité du savoir scolaire comme outil de formation personnelle, instrument de promotion sociale ou tremplin vers la vie professionnelle.

La majorité des élèves en relégation scolaire investit peu de temps pour étudier à la maison et nombre d'enseignantes, enseignants considèrent comme inutiles toutes exigences qui dépassent l'horaire scolaire. Conscients de la faiblesse de leur capital scolaire, ces élèves questionnent la pertinence des connaissances inculquées par l'école, doutent de la qualité de la formation acquise et de la valeur du diplôme visé. Plusieurs élèves voient l'école comme une contrainte sociale, n'utilisent pas les services d'orientation scolaire qui leur sont offerts et considèrent leur secteur scolaire comme une échappatoire qui leur permettra de sortir plus rapidement du système scolaire : *«L'école on y va parce qu'on n'a pas le choix»* ; *«J'aimerais mieux travailler que venir à l'école... ici tu perds le quart de ta vie»* ; *«L'importance de l'école, c'est de finir au plus vite»*.

Malgré cette contestation de l'école et de la pertinence des savoirs transmis, les élèves en relégation espèrent que les connaissances acquises à l'école les aideront à se préparer à l'exercice d'un métier ou à l'obtention d'un emploi : *«Je viens ici pour apprendre la mécanique, pas pour les maths et le français... je fais mon métier, je fais plus attention, je suis plus tranquille»* ; *«...l'argent c'est dur à gagner»*. Peu confiants dans leurs perspectives d'avenir attribuables à l'école, ces jeunes, principalement les garçons, valorisent les apprentissages professionnels comme investissement rentabilisable sur le marché du travail.

La résistance déjà observée vis-à-vis de la morale scolaire se prolonge en contestation de la pertinence de la formation transmise par l'école. Leur investissement dans l'appropriation du savoir scolaire est minimal et empreint de scepticisme. Ceci confirme les interprétations de Apple (1982) sur les efforts déployés par ces élèves afin de réduire la demande d'implication provenant de l'institution scolaire. Ces élèves attendent néanmoins de l'école l'élan minimal pour réussir à se projeter dans le monde du travail afin d'y établir les bases de leur identité professionnelle.

A l'opposé, les filles et garçons des classes régulières déclarent étudier régulièrement à la maison ; c'est pour eux le prix à payer pour atteindre leurs objectifs. Préoccupés de concilier leurs aptitudes scolaires et leurs perspectives d'avenir, la majorité d'entre eux ont consulté la conseillère, le conseiller d'orientation de leur école et se disent unanimement satisfaits des conseils reçus. Ils manifestent ainsi leur confiance dans le système scolaire dont ils se servent comme tremplin dans l'acquisition d'une qualification. Celle-ci est avant tout professionnelle pour celles et ceux inscrits en enseignement professionnel et pour les deux-tiers des élèves de l'enseignement général qui planifient de s'inscrire dans un profil professionnel au collège.

L'école, pour plusieurs d'entre eux, est une étape « très dure » à passer, que la formation professionnelle abrège en leur évitant de se confronter à des cours complémentaires en histoire, géographie ou sciences jugés difficiles et souvent dénués d'intérêt. Cette perception utilitaire de l'école cohabite avec le besoin d'y obtenir une qualification reconnue. Espérant améliorer leurs chances de décrocher un emploi intéressant et bien rémunéré s'ils allongent leur trajectoire scolaire, ils n'hésitent pas à retarder leur départ de l'école, même si certains d'entre eux demeurent empressés « *d'en finir avec l'école et les études* ».

L'appropriation du savoir scolaire, porteuse d'un avenir prometteur et plus rassurant, stimule l'investissement personnel des filles et garçons inscrits en enseignement général et professionnel. Leur confiance dans l'efficacité de l'appropriation du savoir scolaire justifie leur intériorisation de la morale scolaire comme instrument d'implication dans le procès de socialisation scolaire. A l'inverse, l'extériorité à la morale scolaire et la contestation du savoir scolaire tissent les stratégies de résistance au procès de socialisation scolaire des élèves en relégation scolaire. Originaires de familles occupant une position sociale équivalente, ces élèves se distinguent par leur trajectoire scolaire antérieure et leurs modalités diamétralement opposées de s'impliquer dans le pro-

cès de socialisation scolaire, mais c'est unanimement qu'ils prônent le rôle exclusivement professionnel de l'appropriation du savoir scolaire.

3. Primauté/subordination de la socialisation scolaire

La relative primauté de la socialisation scolaire est induite ici de la position des élèves vis-à-vis de la vie étudiante et de leurs comportements sociaux associés au statut social d'étudiant. Ceux-ci sont observables dans les représentations et comportements des élèves reliés aux activités étudiantes de l'école, aux activités de loisirs, au travail salarié et aux aspirations et pratiques de consommation.

Le mode et la fréquence de la participation aux activités étudiantes organisées par l'école opposent les élèves en relégation scolaire à leurs consœurs et confrères de l'enseignement général, alors que les élèves des filières professionnelles s'associent à l'un ou l'autre groupe selon leur appartenance sexuelle. Les garçons ressemblent aux élèves en relégation tandis que les filles adoptent les comportements des élèves de l'enseignement général. Le premier groupe ne participe que rarement aux activités sociales organisées dans le cadre scolaire et se restreint aux activités de son groupe-classe, alors que les filles de l'enseignement professionnel et les filles et garçons de l'enseignement général s'impliquent dans les diverses activités sociales offertes par l'école.

En dehors de l'école, filles et garçons s'adonnent à des activités de loisirs variées qui se différencient par les personnes avec qui ils partagent leurs temps libres. D'une part, une majorité des garçons en relégation scolaire et en enseignement professionnel investit une part importante de leurs loisirs dans des activités reliées à leur apprentissage professionnel – bricolage en mécanique ou menuiserie – et fréquente d'autres jeunes engagés sur le marché du travail. D'autre part, les filles des filières de relégation et d'enseignement professionnel et les filles et garçons de la formation générale partagent leurs loisirs entre les sports et diverses activités socio-culturelles avec des amis qui poursuivent leur cheminement scolaire.

La participation aux activités étudiantes et l'utilisation des temps libres manifestent une implication différentielle des groupes d'élèves à l'égard de l'univers scolaire. Nous observons une distanciation vis-à-vis de l'école chez les garçons en relégation scolaire et en enseignement professionnel qui s'accompagne d'une intensification des activités et communications avec des participants de l'univers professionnel. Ils manifestent ainsi un

attrait indéniable pour l'engagement dans le procès de socialisation professionnelle et un empressement à consolider leur identité professionnelle. Pendant ce temps, les filles des diverses filières scolaires et les garçons de l'enseignement général marquent leur fidélité au procès de socialisation scolaire en continuant à se complaire avec des amis et dans des activités en continuité avec l'univers scolaire.

L'attrait professionnel des garçons des classes de relégation et de formation professionnelle se manifeste encore plus clairement dans la place qu'ils accordent au travail rémunéré. Ceux-ci déclarent travailler régulièrement les fins de semaine et certains soirs de semaine en plus de leurs engagements pendant la période estivale. Ils perçoivent ce travail comme un moyen d'améliorer leur qualification technique et de s'offrir plus d'indépendance économique. Il arrive même aux garçons en relégation scolaire de ne pas hésiter à s'absenter des cours pour profiter d'opportunités à s'impliquer plus intensément dans une activité professionnelle, alors que les garçons de l'enseignement professionnel ne s'absentent presque jamais de leurs cours pour aller travailler. Quant aux garçons de l'enseignement général, ils investissent moins de temps dans le travail rémunéré et s'y adonnent principalement pendant la période estivale. Par ailleurs, les filles des diverses filières scolaires demeurent discrètes sur leur attrait pour le travail rémunéré et y consacrent moins de temps.

L'empressement à s'engager dans un processus de socialisation professionnelle est donc typique des garçons qui ont déjà amorcé une formation professionnelle plus ou moins qualifiante à l'intérieur de l'appareil scolaire, alors que les filles des mêmes filières prolongent leur processus de socialisation scolaire sans manifester d'attraction spécifique pour l'implication professionnelle. Pour les filles et garçons de l'enseignement général, chez qui nous avons déjà souligné le rôle professionnel attribué au savoir scolaire, le procès de socialisation scolaire n'en demeure pas moins prioritaire.

Les aspirations et pratiques de consommation sont polarisées sexuellement. Pendant que les filles entretiennent des besoins limités autour de biens vestimentaires et d'activités de loisirs, les garçons planifient la jouissance de biens plus coûteux comme : automobile, moto et derniers modèles de chaîne stéréophonique. Pour les garçons des classes de relégation scolaire et d'enseignement professionnel, la réalisation de tels projets se veut prochaine quand elle n'est pas déjà réellement entamée. Par ailleurs, la

concrétisation de ces projets ne présentent aucun caractère d'urgence pour les garçons de l'enseignement général : *«...ça presse pas, j'aime autant avancer dans mes études»*.

Les besoins de consommation exprimés par les filles des diverses filières scolaires et par les garçons de l'enseignement général se concilient avec les ressources financières habituelles des élèves de familles ouvrières, agricoles ou artisanales et s'inscrivent dans la logique du procès de socialisation scolaire. A l'inverse, les aspirations et pratiques de consommation des garçons en relégation scolaire et en enseignement professionnel témoignent de leur engagement dans une activité salariée et de leur implication dans un procès de socialisation professionnelle.

Les comportements et représentations des filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans inscrits dans les diverses filières scolaires analysées manifestent l'implication dans deux processus opposés de socialisation. Dans un processus, nous retrouvons les filles des diverses filières scolaires et les garçons de l'enseignement général qui se conforment au procès de socialisation scolaire en participant aux activités sociales de l'école, en partageant leurs temps de loisir avec d'autres élèves, en évitant de se laisser distraire par un travail salarié et en domestiquant leurs aspirations à la consommation. Ils réussissent ainsi à consolider leur fidélité à l'éthique scolaire. Dans l'autre processus, se regroupent les garçons en relégation scolaire et en enseignement professionnel. Tout en continuant à fréquenter l'école, ceux-ci affirment leur engagement dans un processus de mutation vers la socialisation professionnelle en évitant les activités sociales organisées par l'école, en choisissant une partie de leurs amis chez les travailleurs, en entretenant des aspirations économiques coûteuses et en affichant la primauté qu'ils accordent à la vie professionnelle. Encore étudiant, parce qu'en attente d'un diplôme certifiant la qualification professionnelle anticipée, ils cherchent déjà à façonner l'ensemble de leur mode de vie sur le statut social des travailleurs dans le métier qu'ils se préparent à exercer et amorcent ainsi la construction de leur identité professionnelle.

Conclusion

Comme dans les principales recherches déjà évoquées sur les effets reproductifs du système d'enseignement, les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans dont nous avons analysé l'expérience scolaire sont surreprésentés dans les classes de relégation scolaire et d'enseignement professionnel⁷. Par ailleurs, ces élèves constituent la majorité de la population scolaire régie par l'obligation scolaire explicite ou implicite. Une analyse de la signification de l'expérience d'appropriation du savoir scolaire et du procès de socialisation par la forme scolaire chez cette population d'élèves devrait permettre une compréhension significative de certaines dimensions de la forme scolaire.

L'expérience d'appropriation du savoir scolaire différencie partiellement les élèves des filières de relégation de ceux des filières régulières. Chez les premiers, la trajectoire d'appropriation du savoir les entraîne dans une succession d'échecs et d'expériences dévalorisantes qui les pousse dans un procès identitaire où prime l'inaptitude, l'impuissance et l'aliénation vis-à-vis de la maîtrise des savoirs proposés par les enseignantes, enseignants, alors que leurs consœurs et confrères des filières régulières réussissent à satisfaire minimalement les exigences scolaires et parviennent à expérimenter un procès identitaire empreint d'un minimum de confiance dans l'efficacité de leurs habiletés cognitives devant les exigences de l'appropriation du savoir scolaire.

Cette même expérience d'appropriation du savoir tisse aussi des points communs entre ces élèves de filières scolaires différentes et d'origine sociale équivalente. Ils ignorent tous, ou passent sous silence, les objectifs culturels de la forme scolaire et ses liens avec la culture savante. Ils infligent une récession à la vocation humaniste de l'école en oubliant son potentiel d'épanouissement personnel. Ils contestent aussi la transmission des savoirs théoriques ou, au mieux, les acceptent comme un mal nécessaire. Par ailleurs, ils valorisent la forme scolaire comme tremplin vers la vie professionnelle. Ce faisant, ils nient l'autonomie du système d'enseignement par rapport au système productif. Ils remettent aussi en cause les modes de transmission traditionnelle de la forme scolaire en privilégiant les cours pratiques en ateliers. Ils affichent ainsi leurs préférences pour l'activité productive et certains aspects fondamentaux du monde du travail.

La signification, pour l'élève, de l'expérience d'appropriation du savoir scolaire influence l'implication dans le processus de

7. Cf. supra, note concernant la composition de la population étudiée et sa répartition dans les différentes filières scolaires.

socialisation par la forme scolaire. Ceux qui sont aliénés par cette expérience résistent aux règles et aux agents de socialisation scolaire et contestent la légitimité de cette socialisation en soulignant la facette carcérale de la forme scolaire, alors que les élèves des classes régulières se soumettent aux normes de la morale scolaire et tentent d'entretenir des rapports cordiaux avec les agents de promotion de la forme scolaire. Ceci dans l'espoir de contribuer au maintien d'un climat de travail agréable et efficace et d'adoucir les difficultés de leur ascèse scolaire. Tous les élèves en position de relégation scolaire et une partie des élèves de l'enseignement régulier subordonnent leur participation au procès de socialisation scolaire au développement de leur éventuelle identité professionnelle et sont impatients de muer de leur statut d'élève vers un statut de travailleur.

Les analyses de la forme scolaire à partir de la perspective de celle ou celui qui est engagé dans l'appropriation du savoir nous semblent trop rares. Une meilleure compréhension de l'expérience d'appropriation du savoir scolaire, où seraient considérées les performances scolaires, les influences du milieu familial, l'appartenance sexuelle et l'implication-résistance vis-à-vis de la forme scolaire, devrait permettre d'éclairer la signification de cette expérience pour les «acteurs apprenants». De nombreux travaux, déjà évoqués, ont démontré les influences sociales sur les fruits ou les produits de l'appropriation du savoir scolaire, mais nous pouvons difficilement expliquer comment il se fait qu'il en soit ainsi. Une analyse plus poussée du sens, pour l'élève, comme acteur de l'appropriation du savoir à l'intérieur de la forme scolaire devrait élucider les processus sociaux qui incitent une trop grande partie des élèves, provenant de milieux familiaux peu familiers avec le capital scolaire, à s'engager dans un procès de résistance aux modes de socialisation privilégiés à l'intérieur de la forme scolaire. N'est-ce pas ce même procès de résistance scolaire qui conduit une proportion importante de ces jeunes à «décrocher» ou à quitter le système scolaire avant d'avoir acquis une formation professionnelle minimale. Suite à ces constatations, ne faudrait-il pas questionner le mode de socialisation de la forme scolaire qui ne semble pas atteindre ses objectifs vis-à-vis d'une proportion importante de la clientèle scolaire originaire de milieux familiaux faiblement scolarisés ?

Références bibliographiques

- APPLE M.-W. (1982), *Education and Power*, London, Ark Paperbacks.
- BEILLEROT J. (1989), «Le rapport au savoir : une notion en formation», dans BEILLEROT J., BOUILLET A., BLANCHARD-LOVILLE C. et MOSCONI N., *Savoir et rapport au savoir*, Belgique, Editions universitaires, p. 165-202.
- BERTAUX D. (1977), *Destins personnels et structures de classes*, Vendôme, P.U.F.
- BERTHELOT J.-M. (1983), *Le Piège scolaire*, Paris, P.U.F., Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- BERTHELOT J.-M. (1988), «Réflexions sur la pertinence du concept de socialisation», dans VINCENT G. (ed.), *Analyse des modes de socialisation, confrontations et perspectives*, Actes de la table ronde de Lyon, 4-5 février 1988, Lyon, Groupe de recherche sur la socialisation, CNRS – Université Lumière Lyon 2, p. 171-180.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, Coll. Le Sens commun.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, Coll. Le Sens commun.
- CÔTÉ P., sous la direction de M. HARDY (1984), *Les Décrocheurs de l'enseignement professionnel court : leur abandon scolaire et leur insertion sociale et professionnelle*, R-178, Ste-Foy, INRS-Education.
- CÔTÉ P., sous la direction de M. HARDY (1983), *Les Enseignants de l'enseignement professionnel court : leur pratique scolaire et leurs représentations des élèves*, R-160, Ste-Foy, INRS-Education.
- EVERHART R. (1979), *The In-Between Years : Student Life in a Junior High School*, Santa Barbara, California, Graduate School of Education, University of California.
- GIROUX H.-A. (1983). «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education : a Critical Analysis», *Harvard Educational Review*, 53, p. 257-303.
- HARDY M. et CÔTÉ P. (1986), «Appropriation du savoir scolaire des fils et filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans», *Revue des sciences de l'éducation*, 12(3), p. 345-360.

- HARDY-ROCH M., RHÉAUME D., CARTER-GAGNÉ M. (1981), *Caractéristiques des élèves du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire. Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires*, Québec, Direction de la recherche, Secteur planification, Ministère de l'Éducation.
- HARDY-ROCH M., CLERMONT-LALIBERTÉ L., BERGERON H., CARTER-GAGNÉ M. et CÔTÉ P. (1982), *Les Elèves de l'enseignement secondaire professionnel court : leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues*, Québec, Direction de la recherche, Secteur planification, Ministère de l'Éducation.
- LAHIRE B. (1990), *Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Thèse de doctorat de sociologie, Lyon, Université Lumière Lyon 2.
- McROBBIE A. (1978), « Working Class Girls and the Culture of Femininity », dans Women's Studies Group (ed.), *Women Take Issue*, London, Hutchinson, p. 96-108.
- VAN HAECHT A. (1990), *L'Ecole à l'épreuve de la sociologie – Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, Editions Universitaires et De Boeck Université, Coll. Ouvertures sociologiques.
- WILLIS P. (1977), *Learning to Labour*, Westmead, Saxon House.