



HAL
open science

L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination

Mathias Millet, Jean-Claude Croizet

► To cite this version:

Mathias Millet, Jean-Claude Croizet. L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination. La Dispute, 2016, L'enjeu scolaire, 978-2-84303-277-6. hal-01378155

HAL Id: hal-01378155

<https://hal.science/hal-01378155>

Submitted on 11 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ÉCOLE DES INCAPABLES ?
La maternelle, un apprentissage de la domination

Mathias MILLET et Jean-Claude CROIZET

L'ÉCOLE DES INCAPABLES ?
La maternelle, un apprentissage de la domination

Mathias MILLET et Jean-Claude CROIZET

REMERCIEMENTS

Ce livre n'aurait pas été possible sans la participation et le soutien d'un certain nombre de personnes que nous tenons à remercier chaleureusement :

- Les enquêtes à l'origine de ce travail ont été réalisées avec la collaboration de plusieurs chercheurs et collègues qui, en allant sur le terrain faire des observations et des entretiens ou encore passer des expérimentations en complément des nôtres, ont permis de donner à celles-ci une ampleur empirique qu'elles n'auraient pu avoir sans eux. Qu'ils en soient remerciés : Frédérique Autin, Luc Bourgade, Alice Follenfant, Sébastien Goudeau, Gaële Henri-Panabière, Claire Parichon, Chloé Raffele, Fanny Renard. Le lecteur pourra se reporter au rapport original dont ce livre est issu : Mathias Millet, Jean-Claude Croizet (eds), Frédérique Autin, Luc Bourgade, Alice Follenfant, Sébastien Goudeau, Gaële Henri-Panabière, Claire Parichon, Chloé Raffele, Fanny Renard (collab.), *Comment pense l'école ? Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage*, Rapport pour le compte de la Région Poitou-Charentes, GRESCO (EA 4815), CERCA (UMR 7295), Université de Poitiers, 2013.

- La Région Poitou-Charentes est à l'origine du financement de la recherche, sans lequel rien n'aurait été possible, obtenu dans le cadre de l'appel à projet 2007 «Education, Egalité d'accès aux savoirs ».

- L'édition du livre a bénéficié de l'aide financière conséquente de l'Université de Poitiers, et de nos deux laboratoires, le CERCA (UMR 6234, CNRS - Université de Poitiers) et CITERES (UMR 7324, CNRS – Université de Tours).

- Il nous faut également remercier l'Education nationale, et surtout les enseignants, les élèves et les familles qui ont accepté de se prêter au jeu pas toujours facile de l'enquête.

- Enfin, Etienne Douat, Gilles Moreau et Daniel Thin nous ont permis d'améliorer significativement une première version de cet ouvrage en acceptant généreusement d'ajouter à leurs charges déjà lourdes un travail de relecture préalable du manuscrit. Qu'ils en soient remerciés.

« Comprendre la façon qu'ont les membres d'une société ou d'une culture d'attribuer une signification à leur environnement au fil du temps est un enjeu central pour qui entend résoudre ce problème persistant : comment l'ordre social est-il possible ? »

Aaron Cicourel, *Cognitive Sociology. Language and Meaning in Social Interaction*. New York, Free Press, 1994, p. 42.

Introduction

« Je voudrais avancer que le stratagème par lequel l'école dissocie la hiérarchie du succès interne à l'école, de la hiérarchie sociale qui lui est extérieure, est la création d'un discours mythologique. » (Basil Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Presses universitaires de Laval, Québec, 2007, p. 17).

« Comment les écoles individualisent-elles l'échec pour légitimer les inégalités ? La réponse est claire : l'échec est attribué à des difficultés innées (cognitives, affectives) ou à des déficits culturels relayés par la famille, qui acquièrent la même force que les difficultés innées. » (Basil Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Presses universitaires de Laval, Québec, 2007, pp. 19-20).

Imaginons un instant que l'apprentissage de la bicyclette soit une discipline scolaire. Il est fort à parier que certains élèves n'arriveraient jamais à en apprendre la pratique ou l'apprendraient avec beaucoup de difficultés. Alors que, dans la vie courante, le fait de savoir faire du vélo ne constitue en rien un enjeu (de classement, de statut, de renommée, de puissance, etc.), il en est autrement des disciplines scolaires. De manière générale, les parents ne s'inquiètent guère de savoir à quel âge leur enfant maîtrise la pratique du vélo. Si par hasard il sait en faire plus tôt que la moyenne des autres enfants, ils n'y voient aucune raison de s'en enorgueillir. Savoir pédaler précocement n'est pas l'indice d'une nature supérieure. Si à l'inverse celui-ci tarde à en maîtriser la technique, cela ne constitue pas non plus un sujet d'inquiétude ou de honte sociale. Il ne traverse pas l'esprit des parents ou autres éducateurs que cette difficulté à faire du vélo pourrait durer toujours, signer un retard particulier ou un mal plus profond. Lorsque, les premières fois, leur enfant en se lançant tombe, ils le relèvent, s'assurent qu'il ne s'est pas fait mal, le consolent et le soignent au besoin, puis l'incitent à repartir. Si l'enfant refuse, personne ne s'en préoccupe, car chacun imagine qu'il essaiera une prochaine fois, et nul ne doute du fait qu'il saura tôt ou tard pédaler sur une bicyclette. Même avec des variations, les garçons peut-être plus souvent avant les filles, les enfants finissent tous par savoir faire du vélo...

Les réalités de cet apprentissage seraient sans doute bien différentes s'il fallait étudier la bicyclette à l'école. Si tel était le cas, faire du vélo constituerait un enjeu social et cognitif non négligeable. Tomber régulièrement de vélo pourrait rapidement devenir un sujet de préoccupation. Pour les parents d'abord qui cette fois seraient conduits à s'inquiéter de voir leur enfant ne pas savoir ce que la plupart des autres arrivent à faire sans difficulté. Pour l'école ensuite dans la mesure où la difficulté d'apprentissage aurait toute chance d'être perçue comme un « échec » questionnant certes les procédures didactiques mises en place, mais questionnant aussi la nature même des élèves. Certains ratés ponctuels seraient corrigés ou attribués à l'inattention. A l'occasion, ces manquements agaceraient,

entraîneraient remontrances et sanctions pour défaut d'étude ou d'application. D'autres, peut-être plus durables, déclencherait des dépistages censés identifier un mal explicatif de la difficulté. Certains élèves seraient peut-être identifiés dyscycliques, et des cyclothérapeutes prendraient alors le relais des enseignants pour proposer des voies de remédiation. Des chercheurs étudieraient les fondements cognitifs de la dyscyclie, les neuroscientifiques mettraient en évidence que ce trouble implique des configurations d'activation spécifiques dans certaines zones du cortex moteur. La lenteur à assimiler la pratique serait sans doute interprétée comme un manque de capacité là où les rapides seraient désignés comme détenteurs de facilités. Certains élèves, régulièrement mis en échec dans cet apprentissage, finiraient par prétendre qu'ils ont toujours été nuls à vélo et par se détourner d'une activité qu'ils auraient appris à vivre comme une source d'anxiété et un risque d'humiliation. Les parents, de leur côté, seraient rongés d'inquiétude face à un retard que tout semble désigner « anormal » et une incapacité à l'évidence infamante (« mon fils, ma fille ne sait toujours pas faire du vélo »), potentiellement lourde de conséquences sur les orientations et la destinée à venir. Heureusement, le vélo ne s'apprend pas à l'école...

L'analogie de la bicyclette serait absurde si elle ne permettait de faire voir, un peu abruptement, les conceptions de l'apprentissage portées par l'école et leurs conséquences possibles sur les performances des élèves. Ces conceptions font en effet des savoirs scolaires des enjeux d'identification, voient dans les verdicts un révélateur de la valeur morale et intellectuelle (« il a bien travaillé », « il est très intelligent », etc.) et tendent à mettre dans l'élève ou son environnement familial les causes des facilités ou difficultés. Or, ces conceptions et enjeux sont des sources d'anxiété ou d'inhibition sociale et cognitive. Les difficultés, pourtant indispensables aux apprentissages, peuvent rapidement être perçues comme infamantes par ce qu'elles sont censées révéler (« je suis nul », « je n'y arrive pas », « je ne sais pas faire ») ; d'autant plus lorsque les aides qui sont apportées semblent confirmer ou officialiser le stigmatisme par la mise à l'écart, la séparation provisoire ou durable des autres élèves (par exemple en étant conduit à sortir de la classe ou des voies scolaires ordinaires pour bénéficier d'une prise en charge). Les conséquences de ces conceptions sur le rapport que les élèves (et les enseignants) construisent à l'école et à ses activités, c'est-à-dire sur le sens qu'ils donnent à ce qui s'y passe, peuvent être lourdes d'effets, ne serait-ce que par les parcours et les destinées qui peuvent s'y définir.

L'objectif de ce livre est de mieux comprendre la place que prennent les conceptions de l'apprentissage dans la production et la reproduction de la difficulté scolaire. Il s'agit de rendre compte des mécanismes qui déterminent la manière dont les élèves et les enseignants se saisissent des activités scolaires, et génèrent pour les uns des sentiments de compétence ou d'incompétence, pour les autres des jugements sur la valeur d'autrui. D'où un triple objectif : d'une part, analyser les conceptions naïves de l'apprentissage et de la difficulté cognitive qui opèrent dans les classes ; d'autre part, saisir les effets de ces conceptions sur les activités d'enseignement et la relation des enseignants aux élèves, sur les performances scolaires et la relation que les élèves construisent à l'école ; enfin, rendre compte de la genèse de ces conceptions et de leur diffusion dans les classes. Appuyé sur une enquête originale menée pour l'essentiel dans des classes d'écoles maternelles, ce livre propose un croisement inédit des regards sociologique et psychosocial. En décortiquant le quotidien des classes, il révèle la magie sociale par laquelle les difficultés cognitives, pourtant nécessaires aux apprentissages, sont transformées en un problème. Il montre

comment les élèves et les enseignants développent, dès la petite section de maternelle, des interprétations qui naturalisent et personnalisent les « échecs » ou les « réussites », et comment celles-ci viennent altérer les apprentissages des élèves et la revendication de la « réussite pour tous ».

L'EXPÉRIENCE PRÉCOCE DE L'INÉGALITÉ SCOLAIRE

L'école maternelle est un segment essentiel et original¹ du système d'enseignement français. Sans être obligatoire, elle scolarise la totalité des enfants dès l'âge de 3 ans². Comme première école, elle initie les apprentissages fondamentaux et porte des objectifs dits de socialisation (vivre ensemble, règles, découverte). Elle fait des jeunes élèves l'objet d'une attention pédagogique et culturelle propre à préparer leur scolarité future. En retour, elle constitue pour ces derniers un moment décisif de leur construction. Ils y font leurs premières expériences scolaires, celles du maître, de la classe, d'un temps institutionnel, d'une certaine organisation des apprentissages. Ils lui consacrent une grande partie de leur emploi du temps, en dehors du cercle familial, et l'on sait l'importance des primes socialisations dans la fabrication des êtres sociaux³. Mais ces primes expériences scolaires sont aussi une première confrontation aux inégalités scolaires et culturelles⁴, à l'évaluation de ce que l'on fait et de ce que l'on sait, à l'identification de sa personne (« bon élève », « élève en difficulté », etc.). Les classes réunissent en effet des enfants d'horizons sociaux divers dont les ressources (familiales, langagières, scripturales, cognitives, culturelles, politiques, etc.), mobilisables au profit des activités scolaires, s'avèrent très différentes. Dès la petite section de maternelle, certains élèves s'en sortent mieux que d'autres. Les jeunes écoliers voient très vite que des camarades sont félicités pour leurs bonnes réponses, que leur parole est écoutée voire suscitée plus qu'une autre. Mais tandis que certains semblent avoir des choses pertinentes à dire, d'autres peinent à répondre à ce qui est demandé ou se font reprendre. Ces différences scolaires, décelables dans n'importe quelle classe, ont d'autant plus de chance d'être ressenties que l'activité scolaire, à travers le jeu des bonnes ou des mauvaises réponses, des comparaisons explicites ou implicites, etc., forme les enfants au jugement sur ces différences. A travers la répétition des mêmes situations, les guidages et cadrages de l'enseignant, mais aussi à travers les réactions des camarades, les jeunes élèves apprennent que tout ne se vaut pas, certaines façons d'être, de faire ou de dire ayant plus de valeur (scolaire) que d'autres. Très tôt, les élèves savent distinguer « bons » élèves et élèves « en difficulté », « bons » et « mauvais » comportements⁵. Ce faisant, ils apprennent aussi à situer leur propre valeur (scolaire).

¹ Jean-Noël Luc, *L'invention de la petite enfance au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Belin, Paris, 1997.

² DEPP, « En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2 reste très dépendant du milieu social de l'élève. Comparaison des panels 1978, 1997 et 2011 », *Note d'information*, n° 23, 2015.

³ Peter Berger, Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris, 1996.

⁴ Ariane Richard-Bossez, *La construction sociale et cognitive des savoirs à l'école maternelle. Entre processus différenciateurs et moments de démocratisation*, Thèse de sociologie sous la direction de Nicole Ramognino et Philippe Vitale, Université d'Aix-Marseille, 2015.

⁵ Wilfried Lignier, Julie Pagis, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, n° 99, 2012, p. 23-49.

Sauf à considérer que les écarts et les inégalités scolaires se jouent en dehors de l'école, il faut admettre que les différences de ressources personnelles entre élèves n'opèrent que pour autant que l'organisation des apprentissages scolaires les rend efficaces. Dans les classes d'école maternelle en particulier, une grande attention est attachée à la parole et à la pensée personnelle de l'élève, placé au centre du dispositif pédagogique (il faut partir de l'élève et de ce qu'il sait). Le souci de rendre l'école attrayante conduit à masquer la frontière entre le scolaire et le hors scolaire, et à multiplier les occasions de faire du langage, des situations et des objets de la vie courante (familiale, amicale, etc.), par définition non enseignés, des supports concrets de l'activité scolaire (des occasions pour parler, pour confronter les opinions, pour se cultiver, etc.)⁶. De même, la conception selon laquelle les élèves doivent être acteurs de leurs savoirs valorise des conduites de participation appuyées sur les expériences personnelles et familiales dans les classes. Ainsi, « toute une part de l'enseignement de l'école maternelle consiste en un retour sur des expériences pour les commenter, les cultiver, les enrichir et par là développer la sensibilité, l'esprit d'observation, le vocabulaire. »⁷. Ce sont alors souvent des dispositions et des savoirs extra-scolaires qui se trouvent mobilisés au cœur d'une activité scolaire qu'ils sont censés rendre plus accessible et motivante. Mais à défaut d'être enseignés et d'être également nobles au regard de la culture scolaire, ces savoirs deviennent aussi des supports de différenciation sociale et de construction d'inégalités entre élèves ; d'autant plus que les écarts entre élèves tendent à être naturalisés comme des différences intrinsèques, attachées à la personne même des élèves ou aux « qualités » des familles. L'enquête relatée dans ce livre le montre : dès les petites classes de maternelle, l'école personnalise les apprentissages et les performances scolaires dans la mesure où ces derniers sont davantage renvoyés aux propriétés individuelles de l'élève que pensés comme le résultat d'une relation sociale d'apprentissage particulière (en l'occurrence scolaire). De ce point de vue, le terrain des écoles maternelles permet de remonter très tôt dans la description des mécanismes de différenciation sociale entre élèves et de comprendre comment s'imposent et se diffusent précocement des catégories de pensée, des classements et des assignations qui consacrent la supériorité scolaire de certains savoirs et de certaines expériences sociales et culturelles.

INÉGALITÉS SCOLAIRES ET INÉGALITÉS SOCIALES

« L'école des (in)capables » n'est pas un titre d'ouvrage pour alimenter la déploration en vogue sur la baisse de niveau ou l'incapacité de l'école, de ses enseignants ou de ses élèves⁸.

⁶ Elisabeth Bautier (dir.), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, Chronique sociale, Lyon, 2009 ; Elisabeth Bautier, Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Presses universitaires de France, Paris, 2009.

⁷ Jean-Claude Chamborédon, Jean Prévot, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV, 1973, p. 295-335.

⁸ Les enquêtes conduites sur le sujet montrent que la fameuse « baisse de niveau » relève plus du fantasme politique que de la réalité, le niveau scolaire général de la population ne cessant de progresser (Christian Baudelot, Roger Establet, *Le niveau monte*, Seuil, Paris, 1990). Par ailleurs, sur la question du niveau des apprentissages, lorsque les élèves d'aujourd'hui repassent, pour l'expérience, les épreuves du passé, les résultats, nuancés, ne permettent pas de conclure à la baisse de niveau. Si les élèves de 1995 qui repassent les épreuves du Certificat d'études primaires font en moyenne 2,5 fois plus de fautes que leurs prédécesseurs des années 1920 et sont neuf fois plus nombreux à en commettre 0 ou 1, ils font dans le même temps

Ce titre veut plutôt attirer l'attention sur la façon dont l'école pense communément les apprentissages des élèves en les renvoyant à des capacités ou incapacités à apprendre. Ces conceptions, issues des croyances communes, sont ancrées dans le fonctionnement scolaire lui-même. En témoignent par exemple les appréciations scolaires données en conseils de classe ou dans les bulletins scolaires. Les qualités individuelles ou familiales y sont souvent mises en avant pour justifier de résultats ou de conduites. Y sont pointés les « bons » élèves, capables de « travail excellent », les élèves « méritants », les « bavards », ceux qui « travaillent irrégulièrement », qui ne « fournissent pas d'effort », sont « faibles » voire « en grande difficulté »⁹. Or cette attribution des qualités scolaires ne se fait pas au hasard des conditions sociales. Dès les années 1960 (et maintes fois depuis), la sociologie montrait les corrélations statistiques entre les écarts de réussite scolaire et les inégalités sociales et culturelles¹⁰. Le contexte scolaire a depuis lors beaucoup changé, mais le constat reste d'une cruelle actualité. D'après les résultats du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves¹¹ (PISA, 2012), les écarts de performance en compréhension de l'écrit se sont creusés entre 2003 et 2012. Plus qu'ailleurs et plus que par le passé, les origines sociales pèsent sur la réussite scolaire des jeunes français à tel point que, aujourd'hui, l'école française est le pays où l'origine socio-économique conditionne le plus le destin scolaire et se classe au rang du pays le plus inégalitaire de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). Des différences apparaissent dès l'école maternelle. A l'entrée du cours préparatoire, « un tiers [soit 33% environ] des élèves issus d'un milieu défavorisé (ouvriers et inactifs) font partie des 10 % d'élèves ayant eu le moins bon score aux évaluations [contre moins d'un enfant de cadre ou enseignant sur dix]. » Le constat n'est pas négligeable quand on sait que 40 % de ces 10 % ayant eu le moins bon score aux évaluations de CP n'atteindront le CE2 qu'après un redoublement¹². Bien qu'il s'agisse d'une pratique en net recul, le redoublement concerne surtout les élèves des milieux populaires : seuls 24 % des enfants d'ouvriers et d'inactifs arrivent sans redoubler en 6^e, 15 % de ceux qui sont entrés en 6^e en 1995 arrivent à l'heure en 1^{ère} générale. De même, si le collège réunit théoriquement tous les élèves d'une même classe d'âge, s'y multiplient des dispositifs dérogatoires au statut scolaire commun (classes spécialisées ou préprofessionnelles) majoritairement dédiés à l'accueil des élèves de milieux populaires en difficulté scolaire, lesquels sont par ailleurs massivement orientés vers l'enseignement professionnel. 86 % des élèves de 3^e SEGPA¹³ sont d'origine populaire. La part des sans diplôme atteint 32 % chez les enfants d'ouvriers et 18 % pour les enfants d'employés (moins de 5 % chez les enfants de cadres). Les élèves de milieux populaires ont aussi huit fois plus de « chances » que les enfants des catégories supérieures de fréquenter l'enseignement professionnel.

proportionnellement beaucoup moins de fautes dans la rédaction que dans la dictée et des rédactions incomparablement meilleures, plus prolixes, organisées et logiques (Patrick Cabanel, « Le certificat d'études et le génie de l'école républicaine », in Mathias Millet, Gilles Moreau, *La société des diplômés*, La Dispute, Paris, 2011, p. 108).

⁹ Françoise Carré (coord), *Les appréciations scolaires, des mots pour le dire*, CRDP Franche-Comté/Lycée Le Grand Chênois à Montbelliard, Montbelliard, 1996.

¹⁰ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Minuit, Paris, 1970 ; Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1993 ; Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, La découverte, Paris, 2010 [2002].

¹¹ Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent, OCDE, 2014, rapport ronéoté, 42 pages.

¹² DEPP, « En forte baisse depuis trente ans... », *op. cit.*, p. 3.

¹³ Section d'enseignement général et professionnel adapté.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, cette probabilité plus grande n'est pas une simple conséquence des résultats scolaires. Elle est aussi le produit d'une autocensure ou d'une auto-élimination, bref de processus d'orientation différentiels, ces jeunes redoublant ou intégrant l'enseignement professionnel plus souvent que les autres à même niveau scolaire¹⁴. Cette question de l'autocensure scolaire ou *a contrario* de l'autorisation de soi s'avère ainsi essentielle à la compréhension des mécanismes de (re)production des inégalités et de la difficulté face à l'école. Or, comment ne pas faire le lien entre ces phénomènes et la tendance à la personnalisation des apprentissages scolaires, donc des « échecs » et des « réussites », dont l'une des fonctions pourrait être de traduire l'avenir probable associé par exemple au destin de classe en espérances subjectives ?

LA PERSONNALISATION DES PERFORMANCES SCOLAIRES

Inscrites dans les enjeux scolaires auxquels les enfants sont confrontés depuis l'âge tendre, la personnalisation des apprentissages s'impose en effet très tôt aux élèves. Croyant que leur niveau de réussite scolaire est une juste estimation de leur niveau d'intelligence ou d'investissement, ces derniers finissent par ne plus percevoir leurs difficultés scolaires comme une étape normale de l'activité d'apprentissage, mais comme l'expression d'une inaptitude à apprendre¹⁵. Par crainte d'afficher leurs lacunes, ils peuvent vouloir éviter des situations d'apprentissage qui risquent de révéler ce qu'ils perçoivent comme une infériorité intellectuelle¹⁶. Le phénomène semble particulièrement accentué en France. Selon l'enquête PISA toujours, elle compte parmi les pays où les élèves sont les plus anxieux face aux apprentissages scolaires, à la fois par crainte d'être évalué et comparé aux autres élèves, mais aussi parce qu'ils développent un sentiment aigu d'incompétence qui altère leur persévérance face à la tâche et leurs performances¹⁷. Comme les recherches en éducation le montrent, les sentiments d'incompétence peuvent conduire les élèves à s'infliger de véritables limitations scolaires (« je ne sais pas faire », « je ne veux pas faire », « je ne vais pas y arriver ») sous la forme par exemple de tactiques d'évitement ou d'autocensure¹⁸. Les plus en difficultés scolaires peuvent vouloir se soustraire au jugement de l'école¹⁹, par des absences plus ou moins répétées, par un discours qui oppose théorie et pratique, travail

¹⁴ Ugo Palheta, « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel », *Sociologie*, 2011/4, p. 363-386. C'est encore sans compter avec le fait que les élèves des milieux populaires sont dans leur immense majorité exclus des classes préparatoires, de médecine, du droit ou des grandes écoles.

¹⁵ Noëlle Bisseret, *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Presses universitaires de France, Paris, 1974.

¹⁶ Jean-Claude Croizet, « Les préjugés sur la réussite et l'échec. », in G. Chapelle, E. Bourgeois (coord.), *Apprendre et faire apprendre*, Presses universitaires de France, Paris, 2011, p. 197-209.

¹⁷ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), Résultats du PISA 2012, Note par Pays, France, OCDE, ronéoté de 27 pages.

¹⁸ Jean-Claude Croizet, Delphine Martinot, *Stigmatisation et estime de soi*, in Jean-Claude Croizet, Jacques-Philippe Leyens *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Armand Colin, Paris, 2003, p. 25-59 ; Mathias Millet, Daniel Thin, « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique », in Dominique Glasman, Françoise Oeuvarard (dir.), *La déscolarisation*, La Dispute, Paris, 2011-2004], p. 281-294.

¹⁹ Dominique Glasman, Françoise Oeuvarard (dir.), *La déscolarisation*, *op. cit.* ; Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, Paris, 2012 [2005] ; Maryse Esterle-Hédibel, *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Presses universitaires du Septentrion, Lille, 2007.

assis et travail debout, voire par le choix de l'apprentissage en entreprise que certains jeunes pensent illusoirement comme la face inversée de l'école²⁰.

Comprendre comment les élèves construisent une représentation de leur compétence ou de leur incompétence scolaire, intériorisent un sentiment de dignité ou d'indignité culturelle, bref s'inscrivent dans les rapports de domination culturelle auxquels l'école les expose, s'avère donc crucial pour saisir les logiques « d'échec » et « d'exclusion » scolaires, mais aussi plus largement les effets (scolaires, civiques, politiques, etc.) à plus longs termes de ces processus²¹. L'éclairage s'avère d'autant plus impératif que la façon dont les élèves évaluent leur compétence face à une tâche a de sérieuses conséquences sur leur performance dans le traitement de cette tâche²². En effet, les élèves peuvent « échouer » à des tâches scolaires pour lesquelles ils sont « compétents ». La performance des élèves issus de milieux populaires et favorisés s'avère par exemple très sensible à la manière dont les exercices scolaires leur sont présentés. Lorsque les exercices sont décrits comme une évaluation, les élèves des milieux populaires, que l'éloignement culturel des logiques scolaires porte davantage à douter de leurs « capacités », réussissent significativement moins bien que leurs pairs de milieux plus favorisés. Mais dès lors que les mêmes exercices leur sont présentés comme de simples exercices sans évaluation, leur performance augmente voire dépasse celle des élèves de milieux favorisés²³. En d'autres termes, le sentiment qu'un élève a de ses « capacités » à réaliser une tâche semble aussi déterminant dans la réussite que ses « compétences » réelles pour cette tâche²⁴.

Si le constat d'un lien entre expérience scolaire et confiance en soi d'une part, entre sentiment de compétence et performance scolaire d'autre part, n'est pas en soi nouveau, la question reste entière de savoir comment de tels systèmes de perception de sa valeur, de sa compétence ou de celle d'autrui se forment, s'imposent et se diffusent avec la force de l'évidence. C'est précisément l'objectif que s'assigne la recherche dont rend compte ce livre : documenter la manière dont les élèves font l'expérience d'une (dis)qualification sociale et l'apprentissage de « leur » infériorité ou supériorité sociale. Si la mise au jour de cette violence symbolique à l'école ne date pas d'aujourd'hui, la saisie des mécanismes concrets par lesquels elle trouve à s'imposer à tous dans l'ordinaire et le quotidien des classes, sous la forme d'un ensemble de croyances et de principes de perception indiscutés

²⁰ Gilles Moreau, « Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis », *Formation emploi*, n°89, 2005, p. 93-94.

²¹ Les études ne manquent pas qui montrent les effets durables sur le rapport à soi mais aussi au politique d'expériences scolaires indélébiles qui laissent « dans les corps et les consciences le souvenir cuisant (...) d'être un petit, un dominé (...) » (Romain Pudal, « La politique à la caserne » Approche ethnographique des rapports à la politique en milieu pompier, *Revue française de science politique*, 2011/5 Vol. 61, p. 930). Ces expériences sont en effet de celles qui, quand elles ne mènent pas à la révolte, conduisent à s'exclure durablement du champ d'expression politique, l'inclination sociale à opiner politiquement étant proportionnelle au degré de dignité sociale acquise... (Pierre Bourdieu, « Culture et politique », in *La distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris, 1979 ; Annie Collovald, Frédéric Sawicki, « Le populaire et le politique. Quelques pistes de recherche en guise d'introduction », *Politix*, vol. 4, n°13, 1991, p.7-20).

²² Frédérique Autin, Jean-Claude Croizet, « Improving Working Memory Efficiency by Reframing Metacognitive Interpretation of Task Difficulty. » *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(4), 2012, p. 610-618.

²³ Jean-Claude Croizet, Theresa Claire, « Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds », *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 6, 1998, p. 588-594 ; Jean-Claude Croizet, Mathias Millet, « Social Class and Test Performance : From Stereotype Threat to Symbolic Violence and Vice Versa », in M. Inzlicht, T. Schmader, (Eds.), *Stereotype threat: Theory, Process and Application*, Oxford University Press, New-York, 2012, p. 188-220.

²⁴ Albert Bandura, « Failures in Self-Regulation: Energy Depletion or Selective Disengagement ? », *Psychological Inquiry*, vol 7, n°1, 1996, p. 20-24.

des conduites individuelles demeure largement un mystère et mérite d'être approfondie. Il s'agit donc d'éclairer les grilles de lecture qui structurent non seulement la manière dont les acteurs donnent du sens à la réalité scolaire, mais également les interactions et les productions dans la classe, que ce soit au niveau des activités pédagogiques ou des performances scolaires. Sont ainsi visés les mécanismes quotidiens par lesquels les élèves comme les enseignants se persuadent (sont persuadés) que les verdicts scolaires expriment la « vraie » valeur des individus, par lesquels ils sont quotidiennement amenés à essentialiser et à individualiser les « échecs » et les « réussites ».

IDÉOLOGIE SCOLAIRE ET DISCOURS MYTHOLOGIQUE

Pour avoir su se rendre historiquement incontournable, l'école est devenue ce lieu où s'inculquent des manières d'agir et de penser dominantes, où se construisent les destinées sociales des individus ou des groupes sociaux, et où sont définies une bonne partie des « qualités » (sociale, morale, intellectuelle, etc.) attribuées aux personnes²⁵. En s'imposant, l'école et ses manières si particulières de transmettre les savoirs ont été constituées en normes sociales, lesquelles édictent ce qu'il est « normal » de savoir faire ou des savoir être²⁶ dans toute une série de domaines, langagier, éducatif, cognitif, comportemental, etc.²⁷ Il est de fait devenu bien difficile d'imaginer socialiser, former et penser l'enfance et la jeunesse en dehors des normes portées par la scolarisation, au point que ses savoirs et ses logiques sont consacrés comme seule manière possible de savoir, d'apprendre, de socialiser. Si bien que cette norme scolaire, que l'évidence historique fait oublier comme norme culturelle, contribue à rejeter du côté de l'ignorance, de l'incapacité voire de l'anormalité toute manière de faire, de savoir ou d'apprendre qui s'en écarte un peu trop. De ce point de vue, l'école constitue un terrain particulièrement favorable à la naturalisation des savoirs et des comportements culturels. Elle constitue certainement l'un des espaces d'activités sociales qui, de nos jours, prédispose le plus un individu à être repéré comme inadapté dès lors qu'il s'écarte trop massivement des logiques sociales dominantes²⁸. C'est ce que montrent par exemple les travaux de Francine Muel. Le lien historique qui s'établit entre l'obligation scolaire et l'invention de l'« enfance anormale » fait voir comment les écarts des élèves nouvellement confrontés à la culture de l'école furent, dès le départ, retraduits dans les termes de l'anomalie sociale et individuelle²⁹.

Comme l'écrit Basil Bernstein, le stratagème par lequel l'école dissocie les inégalités scolaires des inégalités sociales est la création d'un « discours mythologique »³⁰, c'est-à-dire

²⁵ Christian Baudelot, François Leclercq (avec Arnaud Chatard, Boris Gobille, Elena Satchkova), *Les effets de l'éducation*, Rapport à l'attention du Piref, Laboratoire de Sciences sociales, École normale supérieure, 2004.

²⁶ Prisca Kergoat montre par exemple que la prescription de « savoir être » est présente de plus en plus explicitement dans toute une série de référentiels de diplômes professionnels.

²⁷ Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, « Histoire et théorie de la forme scolaire », in G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1994, p. 11-48.

²⁸ Patrice Pinell, Markos Zafiroopoulos, « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, 1978, p. 23-49.

²⁹ Francine Muel, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, 1975, p. 60-74.

³⁰ Basil Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Presses universitaires de Laval, Québec, 2007, p. 19.

d'un ensemble de théories explicatives dont la fonction sert à produire un ensemble de croyances sur le sens des événements qui se déroulent sous nos yeux. Ces mythologies conduisent les élèves, les parents, les enseignants et autres acteurs éducatifs ou institutionnels à voir dans l'« échec scolaire » un manque de capacités ou d'intelligence et dans la « réussite scolaire » des qualités individuelles supérieures. C'est ainsi qu'il est courant d'entendre dire que tel ou tel élève est « capable » ou a du « potentiel » là où d'autres montreraient des limites ou des pathologies à l'origine de leurs difficultés ou retards, que des élèves sont plus ou moins doués, en avance ou en retard, faciles ou laborieux, travailleurs ou paresseux, bref capables ou incapables. Il est tout aussi fréquent d'entendre dire que tel ou tel n'est ou n'était pas fait pour l'école tandis que tel autre a toujours aimé l'école. Ces discours mythologiques sur l'ordre des choses (scolaires) dont parle Basil Bernstein réalisent de la sorte un travail de persuasion efficace, qui produit des effets bien réels, fabrique l'adhésion (plus ou moins consciente) non seulement aux verdicts scolaires, mais au-delà aux théories naïves qui les accompagnent³¹.

C'est finalement à la compréhension de ces discours mythologiques, c'est-à-dire des croyances, théories ou conceptions naïves de l'apprentissage scolaire, de leurs mécanismes de fabrication et de leurs effets sur les pratiques et les perceptions des enseignants, sur les élèves et leurs apprentissages, que se consacre cet ouvrage. A aucun moment, il ne s'agit d'incriminer les enseignants ou de chercher des responsables. Ce ne sont pas les personnes ou les catégories d'acteurs qui sont visées ici, mais les logiques des relations sociales et des cadres socialisateurs dans lesquels elles sont impliquées. Comme le montrent les pages qui suivent, les enseignants sont contraints, souvent bien malgré eux, par des modes de pensée et de catégorisation inscrits dans les situations et les logiques scolaires elles-mêmes. Obligés d'agir et de penser avec les outils et les concepts mis à leur disposition, ils catégorisent les apprentissages selon des logiques qui s'imposent à eux aussi fortement qu'à leurs élèves. Dans bien des cas, les enseignants se trouvent comme dépossédés de leurs moyens d'agir tant les cadres scolaires leur imposent un mode de pensée et d'action qui rejette les causes des difficultés scolaires et cognitives en dehors de l'effort d'enseignement et d'apprentissage lui-même. Ce livre trouverait en ce sens son utilité s'il parvenait à convaincre les enseignants, et au-delà les pouvoirs publics, de la nécessité qu'il y a à reprendre possession du métier d'enseigner, y compris face aux élèves les plus en difficulté, et s'il permettait par ailleurs aux acteurs de mieux comprendre les logiques dans lesquelles ils sont pris et les conséquences de jugements finalement rarement discutés.

Comment pense l'école ? Quelles catégories mobilise-t-elle et diffuse-t-elle pour agir sur les pratiques d'apprentissage des élèves, juger de leurs acquisitions et de leurs performances ? Que fait-elle des écarts de réussite entre élèves, et avec quels résultats ? Quelle place occupent les conceptions scolaires de l'apprentissage dans l'idée que les élèves se font d'eux-mêmes, dans la production d'un sentiment de compétence ou d'incompétence et dans la production des inégalités sociales ? C'est à ces questions que se consacrent les pages qui suivent.

³¹ Comme le montrent bien les travaux de Lucie Tanguy, l'imposition de ce discours est par ailleurs facilitée par une vision et une hiérarchisation souvent très unilinéaires du savoir.

LA RECHERCHE

Appuyé sur une enquête originale menée pour l'essentiel dans des classes d'écoles maternelles, ce livre repose sur l'articulation des points de vue psychologique et sociologique souvent considérés comme peu conciliables. « Sans parler de la prégnance des enjeux normatifs (thérapeutiques ou éducatifs), l'objet canonique de la psychologie est [en effet] un esprit humain implicitement ou explicitement considéré comme détachable des contextes matériels et symboliques dans lesquels il est pris. En conséquence, les variations culturelles et historiques, essentielles en sciences sociales (...), sont largement ignorées en psychologie. Par ailleurs, la référence permanente en sciences sociales à l'observation « naturelle », « en situation », « en pratique » [...] se situe pour ainsi dire à l'opposé des méthodes cliniques et surtout expérimentales, très majoritaires en psychologie »³². Il reste que certaines branches de la psychologie, ici la psychologie sociale (ailleurs la psychologie culturelle), partagent avec la sociologie, même par des voies méthodologiques différentes, le souci d'historiciser le réel et de penser les réalités observées comme des faits sociaux, c'est-à-dire comme des faits dont les orientations sont imputables à des processus sociaux par définition variables et irréductibles aux réalités individuelles. C'est le cas dans cette enquête où il est toujours question de saisir des mécanismes sociaux et culturels et où les approches expérimentale et ethnographique viennent se compléter en éclairant des aspects différents des mêmes réalités. La mesure des effets des conceptions de l'apprentissage sur les performances scolaires des élèves, permise par l'approche expérimentale, était par exemple difficilement accessible à une approche de type ethnographique. Mais la méthode expérimentale restait largement aveugle aux logiques socialisatrices qui rendent concrètement possible ces effets, à savoir le « comment » élèves et enseignants apprennent à éprouver les situations scolaires comme des mises à l'épreuve de soi ou des capacités personnelles. Aussi, les descriptions permises par l'enquête ethnographique permettent-elles de rendre compte de façon détaillée des processus de persuasion scolaire et classificatoires qui sont à l'œuvre dans le quotidien des classes. Elles montrent comment ces processus fabriquent, chez les élèves comme les enseignants, un ensemble de croyances et de dispositions à faire et à voir, à juger, à classer, à hiérarchiser la valeur des différents produits scolaires ou culturels. Elles permettent de saisir les logiques qui font l'adhésion des élèves ou des enseignants à l'idée que les verdicts scolaires éprouvent les capacités personnelles. D'un autre côté, la méthode expérimentale offre l'occasion d'une mesure précise de l'impact sur la performance scolaire des conceptions produites par les différentes configurations pédagogiques enquêtées, effets qui sont au cœur même de l'exercice d'une violence symbolique dans les classes³³.

La seconde originalité du dispositif d'enquête réside dans un terrain principalement centré sur des classes d'écoles maternelles, même si des classes d'écoles primaires, plusieurs classes et unités pour l'inclusion scolaire pour élèves catégorisés comme intellectuellement déficients, plusieurs dispositifs relais prenant en charge des collégiens en ruptures scolaires et des élèves de 6^e ont été enquêtés de manière secondaire. Ce choix mérite d'être souligné tant la petite enfance constitue un enjeu pour comprendre les processus de différenciation

³² Wilfried Lignier, « Note préliminaire » à Peggy J. Miller et al., « L'expérience des enfants des classes populaires au prisme des récits personnels », *Politix*, 2012/3 (n° 99), p. 80.

³³ Par ailleurs, sauf à réaliser une enquête statistique longitudinale particulièrement coûteuse en temps, le recours à l'enquête par statistiques descriptives n'aurait permis de saisir ces effets qu'après coup, une fois les écarts cristallisés, sans rien dire des processus à l'œuvre au sein des situations de classe.

sociale³⁴, enjeu d'autant plus important s'agissant de l'école que les recherches s'accumulent qui montrent l'importance des premiers apprentissages dans la construction des parcours et ressources scolaires ultérieurs des élèves. Si les difficultés d'apprentissage scolaires ne sont pas jouées d'emblée, avant tout rapport scolaire³⁵, et se constituent au fil des parcours³⁶, l'école maternelle offre l'occasion d'observer des situations *ex ante*, en amont de l'entrée dans les difficultés d'apprentissage *stricto sensu* ou qui sont censées les précéder, dans lesquelles par ailleurs les classements et les positions scolaires n'ont *a priori* pas encore le caractère trop tranché ni trop figé des scolarités plus avancées. L'intérêt de centrer prioritairement le dispositif d'enquête sur des classes d'écoles maternelles résidait ainsi dans l'antériorité socialisatrice que ces classes représentent dans tout parcours scolaire, et dans la précocité (et du coup le caractère déterminant) des actions et des effets de socialisation qu'elles produisent en direction des premiers âges de la vie et sur le destin des enfants. Privilégier le terrain des écoles maternelles était une façon de prendre au sérieux la force des primes socialisations dans la construction des habitudes cognitives et comportementales et des schèmes de perception, lesquels ont d'autant plus de chances d'exercer des effets durables sur les manières d'être et de percevoir ultérieures qu'elles ont été forgées précocement, dans la longue durée et dans un contexte à forte légitimité. En entrant par les écoles maternelles, on évite d'ignorer les modalités concrètes par lesquelles les enfants sont différenciés, en ne regardant les choses qu'après la « bataille », une fois les inégalités scolaires déjà cristallisées. On se donne aussi les moyens de mieux comprendre comment des différences sociales et culturelles sont instruites et légitimées dès les premiers stades de l'école, et comment ce faisant elles en viennent à constituer des principes de perception des enfants. Les autres terrains enquêtés, classes et unités pour l'inclusion scolaire et dispositifs relais, permettaient de saisir d'une position et d'un point de vue institutionnels différents, cette fois-ci après que se soient cristallisées les difficultés d'apprentissage chez les élèves et au moment de leur remédiation dans des dispositifs institutionnels spécifiques, les représentations sur la nature et les causes des difficultés rencontrées par les élèves, leur principe de construction et leurs effets sur les apprentissages.

Dix classes situées dans sept écoles maternelles différentes (trois classes de petite section, sept classes de moyenne et grande sections) ont été enquêtées, de même que cinq classes et unités localisées pour l'inclusion scolaire (CLIS et ULIS) destinés aux élèves réputés atteints de « troubles des fonctions cognitives ou mentales », et quatre dispositifs relais destinés à la prise en charge des élèves en ruptures scolaires³⁷. Trois écoles maternelles sont classées en REP, situées dans des quartiers populaires urbains et comptent, dans leur rang, une majorité d'élèves issus des milieux populaires (ouvriers, employés, inactifs), tout comme d'ailleurs les classes de CP utilisées pour les expérimentations. Les élèves des autres classes d'écoles maternelles sont en revanche principalement issus des catégories intermédiaires et

³⁴ Wilfried Lignier, Cédric Lomba, Nicolas Renahy, « La différenciation sociale des enfants », *Politix*, 99, 3, 2012.

³⁵ Bernard Lahire, Culture écrite et inégalités scolaires... op cit. ; Elisabeth Bautier, Patrick Rayou, Les inégalités d'apprentissage... op. cit.

³⁶ Mathias Millet, Daniel Thin, « Ruptures scolaires et conflits de normes », *Nouveaux Regards*, n°32, 2006, p. 12-16.

³⁷ Les données mobilisées dans le cadre des dispositifs relais ont été produites pour partie dans le cadre d'une seconde enquête : Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard, Daniel Thin, *Un temps de détour. Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique*. Rapport pour l'association régionale Rhône Alpes des Céméa, INRP, GRS, Université Lyon 2, 2009 ; pour une autre à partir de nos recherches antérieures sur les parcours de ruptures scolaires.

supérieures. Les élèves des classes et unités pour l'inclusion scolaire comme des quatre dispositifs relais sont massivement issus des milieux populaires.

Le protocole d'enquête mis en place opère à plusieurs niveaux. D'un côté, il cherche à cerner les conceptions de l'apprentissage à l'œuvre dans l'organisation et les pratiques des classes et leurs effets sur les conduites scolaires des élèves. D'un autre côté, il tente de saisir les conceptions portées par les agents institutionnels à propos de leurs élèves, dans les évaluations ou les interprétations que ceux-ci font de leurs conduites et performances scolaires. L'objectif est en outre d'identifier les conceptions que les élèves peuvent construire d'eux-mêmes en tant qu'élève, et dans quelle mesure ils sont réceptifs à ce qui les distingue³⁸.

Pour ce faire, des observations *in situ* ont été réalisées dans les classes. Ces observations permettent de saisir la façon dont les conceptions de l'apprentissage sont construites et socialisées en situation scolaire, comment elles dirigent le regard des protagonistes sur les autres et sur eux-mêmes dans l'ordinaire de la classe. Le travail d'observation s'est ainsi attaché à repérer les définitions et jugements (pratiques ou verbalisés) qui sont faits des apprentissages et des difficultés scolaires des élèves et, de façon relationnelle, qui qualifient la « facilité » ou la « réussite ». Les observations ont été conduites à chaque fois sur plusieurs demi-journées (de trois à dix demi-journées par classe selon les cas) et ont donné lieu à une prise de notes ethnographiques systématique des situations, des interactions entre les enseignants et les élèves, entre les élèves eux-mêmes. Soixante-quinze demi-journées d'observation directe ont été réalisées dans quinze classes différentes, soit environ 200 heures auxquelles s'ajoutent 12 observations de rencontres entre enseignant et parents³⁹, 4 observations des réunions d'équipe de CLIS-ULIS⁴⁰, et de nombreuses heures de présence et d'observation dans les dispositifs relais. Les enquêteurs, présents dans les classes, n'ont pas pris part aux activités scolaires de la classe et se tenaient en retrait, en position d'observateur extérieur.

Des entretiens approfondis ont par ailleurs été conduits avec les enseignants des classes observées. Ces entretiens ont été menés une fois le travail d'observation terminé, à la fois pour éviter une trop forte imposition de problématique et pour être en mesure d'appuyer les entretiens sur des exemples de situations observées et sur la connaissance des élèves. En demandant aux professionnels d'appuyer leurs propos sur des exemples, les entretiens les conduisaient à parler des différences entre leurs élèves et à caractériser celles-ci. Ils étaient l'occasion de répertorier les mots, termes, expressions, etc., qui portent les conceptions de l'apprentissage et de procéder aux repérages des indices situationnels et comportementaux

³⁸ Wilfried Lignier et *al.*, « La différenciation sociale... », *op. cit.* p. 18.

³⁹ Les enseignants des classes observées étaient sollicités pour nous inviter à assister à des rencontres qu'ils pouvaient organiser avec les parents d'élèves de leur classe. L'objectif était ici de voir les manières dont les conduites d'apprentissage des élèves étaient définies, parlées, décrites. Il s'agissait en outre de voir comment les enseignants formulaient un « diagnostic » scolaire des élèves à leurs parents et initiaient ou non, sur cette base, un travail pour faire adhérer les parents au diagnostic, contribuant ainsi à disséminer les conceptions scolaires de l'apprentissage.

⁴⁰ Les CLIS et ULIS proposant par ailleurs un dispositif scolaire spécifique, réunissant plusieurs acteurs institutionnels (pédopsychiatres, psychologues, psychomotriciennes, orthophoniste, éducateurs, enseignants) dans le cadre d'une « équipe de soin » dont les délibérations sont décisives pour la prise en charge et l'orientation des élèves, plusieurs réunions de l'équipe ont été également observées. L'intérêt était ici d'accéder aux mécanismes scolaires et institutionnels de médicalisation de « l'échec scolaire » et de voir comment se disséminent des catégories objectivées dans l'institution.

qui les sous-tendent. En additionnant les entretiens réalisés avec les enseignants des classes d'écoles maternelles observées (n = 10), des CLIS-ULIS et ceux réalisés dans le cadre de l'enquête sur les dispositifs relais, une vingtaine d'entretiens avec les enseignants ou autres institutionnels intervenant auprès des élèves (éducateurs, psychologues, enseignants spécialisés, etc.) sont exploités dans l'analyse. Sept entretiens ont également été réalisés avec certains élèves scolarisés en CLIS. Les élèves ont été invités à décrire leur rapport aux élèves des autres classes de leur établissement scolaire dans lesquels ils sont intégrés pour certaines activités (mathématiques, français, etc.), à dire les activités effectuées tantôt avec le psychologue, tantôt avec l'éducateur, tantôt avec le pédopsychiatre ou l'orthophoniste qui sont en charge des CLIS. Ils ont aussi été invités à parler de leurs goûts et dégoûts scolaires, de leurs rapports aux notes et aux évaluations, de leur parcours. À côté de ces opérations de recherche, une centaine de dossiers et bulletins scolaires ont été collectés et dépouillés en ce qu'ils sont un support central d'expression et de justification des classements et des conceptions scolaires des apprentissages et des conduites d'élèves.

Enfin des expérimentations en milieu naturel ont été conduites auprès de plus de mille quatre cents élèves du primaire (CP et CM2) et du secondaire (6^e). Une étude exploratoire reposant sur des entretiens structurés auprès de 19 élèves de CP et de 15 élèves de CM2 visait à recueillir les perceptions relatives à la difficulté scolaire, aux raisons pour lesquelles par exemple certains élèves réussissent ou échouent, ou encore la compréhension des concepts comme « intelligent », « sage », « travailleur ». Trois expérimentations conduites auprès de 1220 élèves de CM2 et 6^e ont examiné comment la comparaison implicite que la classe organise peut détériorer la performance des élèves les moins familiers avec les tâches scolaires. Deux expérimentations impliquant plus de 189 élèves de 6^e ont examiné comment la manipulation de la représentation que les élèves se font de la difficulté (*i.e.* comme le signe d'un apprentissage en train de se faire plutôt que comme le signe d'une incompétence) peut améliorer la performance à des tâches cognitives complexes. L'intérêt de ces expériences est ainsi de prolonger les analyses élaborées à partir des observations et des entretiens dans des protocoles expérimentaux permettant de tester plus particulièrement certaines variables observées.

L'OUVRAGE

Centré sur l'appréhension des conceptions scolaires de l'apprentissage et de la difficulté cognitive, sur l'objectif d'en mesurer les effets, ce livre se présente sous la forme de quatre chapitres.

Le premier chapitre examine la place des apprentissages dans les activités d'enseignement, les jugements scolaires et les représentations institutionnelles. Il montre que l'école, particulièrement dans les petites classes, postule des apprentissages qui vont sans dire ou qui se font de manière détournée (par exemple par le jeu). Or, cette occultation des apprentissages scolaires tend à rendre l'effort d'acquisition méconnaissable aux élèves, ce qui a pour conséquence d'alimenter la croyance en la naturalité des compétences scolaires. Le système scolaire entretient ainsi l'illusion de savoirs ou de compétences intrinsèques, renvoyés du côté de l'expérience personnelle. Les apprentissages y sont du coup rarement considérés pour ce qu'ils sont, à savoir comme des processus en train de se faire, provisoires, réversibles ou perfectibles ; ils sont pris au contraire comme les révélateurs

d'états profonds et durables. De ce fait, les difficultés ponctuelles ou durables, mais normales, de certains élèves tendent à être situées en dehors des apprentissages eux-mêmes, dans la nature des élèves voire les particularités de leur origine.

Le second chapitre revient sur ce qui distrait l'école de la réalité des apprentissages scolaires : la personnalisation et l'essentialisation, c'est-à-dire la tendance à situer l'origine des difficultés scolaires dans l'élève lui-même. Dans les discours comme dans les interactions dans les classes, les comportements et les performances scolaires des élèves sont assez peu rapportés à la relation d'apprentissage elle-même. Jour après jour, exercice après exercice, les apprentissages scolaires sont de moins en moins pensés comme des états transitoires d'acculturation aux savoirs scolaires, et de plus en plus perçus, à travers les « facilités » et les « difficultés » des uns ou des autres, comme les traces d'(in)capacités ou d'(in)aptitudes à apprendre. Ces conceptions de l'apprentissage portent ainsi l'idée que les performances scolaires reflètent la valeur des individus, et résultent des seules différences interindividuelles « d'aptitude », de « capacité », de « potentialité ».

Le troisième chapitre revient sur les situations qui organisent l'apprentissage précoce de la domination culturelle à l'école, à leur rôle à la fois dans la reproduction scolaire des inégalités sociales et la légitimation de l'ordre social. L'expérience des difficultés, de la lenteur, des erreurs, du décalage avec les attentes de l'école conduit à l'apprentissage douloureux de la dévalorisation de soi. Cette violence symbolique, qui frappe d'abord les moins familiers du système scolaire, passe par le fait que les élèves sont très tôt amenés à penser qu'un des enjeux de l'école est bien celui de la définition de leur valeur en tant qu'individu. En plaçant dès le plus jeune âge les élèves en situation de comparaison pluriquotidienne, en valorisant des conduites de participation fondées sur les expériences et les savoirs personnels, les classes fonctionnent comme des cadres d'apprentissage du souci de soi et de sa valeur cognitive ou morale. Ce souci pousse les élèves à vouloir bien figurer dans la classe et à obtenir la reconnaissance de l'enseignant et devient alors une véritable priorité qui, au final, les détourne des apprentissages scolaires eux-mêmes, et les amène précocement à exceller dans le décodage des indices (ton, sourire, attitude de l'enseignant et des pairs) leur permettant d'inférer ce qu'ils valent.

Enfin, le dernier chapitre montre comment les conceptions scolaires de l'apprentissage influencent la perception que les élèves se font d'eux-mêmes et au final leurs performances. La focalisation sur la valeur de soi, si elle est une condition objectivement nécessaire dans un contexte scolaire où seuls les « doués » triomphent, s'avère en réalité un puissant obstacle à l'apprentissage scolaire. Les élèves qui intègrent très tôt que l'expérience de la difficulté disqualifie témoignent d'une aversion précoce pour les situations où ils rencontrent des difficultés pourtant nécessaires à tout apprentissage. Forcés d'externaliser à leur tour les causes des difficultés d'apprentissage, ils abordent alors les situations scolaires dans la pire des dispositions, d'abord soucieux d'éviter les erreurs et les « échecs ».

Au terme de ce parcours, le livre dévoile comment les situations ordinaires de classes sont, à l'insu des enseignants, les cadres d'une violence symbolique dont l'impact psychologique et cognitif s'avère très important. Il montre que la récurrence des « échecs » sont au principe de stratégies d'évitement qui conduisent les élèves les plus en difficulté, qui sont pourtant parfaitement à leur place dans une classe dans la mesure où ils sont justement en situation d'apprentissage, à la résignation, c'est-à-dire à l'acceptation de leur infériorité et à leur dévalorisation conjointe par l'école.

Chapitre premier

Comment l'école se détourne de l'enseignement ?

« (...) ce que je mets en cause, c'est précisément l'identification des élèves en difficulté à des enfants en difficulté. Car d'imputer trop hâtivement la difficulté d'apprentissage à des troubles psychiques détourne le maître de l'attention qu'il devrait porter à sa dimension proprement intellectuelle, et l'empêche ainsi d'apporter la solution qu'elle appelle. » (Jean-Pierre Terrail, « La psychologisation de la difficulté intellectuelle, obstacle à la démocratisation scolaire ». *Le Journal des psychologues*, n°236, 2006).

« Lorsque l'« autonomie » devient une catégorie publique de perception positive des comportements et des individus, elle est du même coup productrice de stigmates (...) » (Bernard Lahire, *L'esprit sociologique*, La Découverte, Paris, 2005, p. 346).

Il est banal de penser que l'école se concentre sur la transmission des savoirs et qu'elle se montre soucieuse de lever les obstacles d'apprentissage au sein de la relation pédagogique. Cette recherche conduit pourtant au constat paradoxal d'un « mauvais » traitement scolaire des apprentissages. Il n'est pas question ici de jugement de valeur, mais de la place réservée aux apprentissages et aux difficultés scolaires dans les enseignements, les représentations institutionnelles comme les jugements scolaires portés sur les élèves. Alors qu'elle se donne pour mission d'enseigner et de transmettre l'ensemble des savoirs et techniques utiles aux jeunes générations, tout se passe comme si l'école était régulièrement distraite des questions d'apprentissage, et regardait ailleurs.

LE « MAUVAIS » TRAITEMENT DES APPRENTISSAGES

Une bonne partie des conceptions pédagogiques à l'œuvre dans les écoles maternelles repose sur l'idée d'acquisitions spontanées et naturelles chez le jeune enfant⁴¹ et contribue à mettre les apprentissages à l'arrière plan dans toute une série de contextes scolaires. Non parce que ceux-ci ne seraient pas la matière principale de l'activité scolaire (les élèves consacrent bien leur temps à réaliser des exercices), mais parce qu'ils sont loin d'être un objectif toujours déclaré du travail scolaire en train de se faire. C'est le cas, par exemple, lorsque les élèves sont placés dans des situations de jeu, de parole, de manipulation, etc., qui ne précisent ni que l'activité porte un objectif d'apprentissage ni la nature des objectifs ainsi poursuivis. Or, comme l'ont aussi montré d'autres analyses⁴², la pédagogie du « faire »

⁴¹ Basil Bernstein, « Classes et pédagogies : visibles et invisibles », in Jérôme Deauvieux, Jean-Pierre Terrail (coord.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, Paris, 2007 [1975].

⁴² Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Jean-Pierre Terrail, *La scolarisation de la France*, La Dispute, Paris, 1997, p. 105-222 ; Élisabeth Bautier (dir.), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, Chronique sociale,

— où « faire et voir se sont peu à peu substitués à apprendre, enseigner, expliquer, travailler »⁴³ — conduit souvent les élèves qui en sont les moins familiers à percevoir l'école comme une succession de choses à faire, sans cohérence ni perspective cognitives. Elle tend en outre à détourner l'école d'un travail d'enseignement des objets de savoir, et favorise ainsi le développement d'une « pédagogie invisible »⁴⁴ ou « du détour » par laquelle l'école transmet « des savoirs en ayant l'air de faire autre chose »⁴⁵. À la question « que sommes-nous en train de faire ici et maintenant ? », les élèves peuvent répondre de bien des manières différentes (« *on fait des activités* », « *on joue* », etc.) sans que la conscience du fait d'être en train d'apprendre soit toujours présente. Mais, plus étonnant sans doute, ce constat vaut aussi pour les enseignants eux-mêmes, pour qui *en pratique* la transmission des savoirs et les apprentissages scolaires ne représentent qu'une facette, et pas forcément la plus décisive, de leur métier. Invités par le fonctionnement scolaire à statuer sur les « *capacités* », les « *potentialités* », « *l'ouverture d'esprit* », « *l'équilibre* » ou la normalité psychologique, morale, sociale ou familiale des élèves, les enseignants sont en effet régulièrement détournés de la relation pédagogique au profit d'une lecture clinique des conduites scolaires⁴⁶. Les apprentissages scolaires ne sont plus alors compris pour eux-mêmes, comme des processus en train de se faire, livrant ou révélant des états provisoires, réversibles ou perfectibles d'acculturation. Ils sont au contraire souvent pensés comme un révélateur des qualités ou des états profonds des élèves. Comme si, en matière scolaire, il n'était pas d'abord question d'entraînement à des contenus culturels, des techniques et des gestes intellectuels dont l'évidence sociale s'avère très inégalement partagée. Aussi l'école consacre-t-elle une partie importante de son temps et de ses efforts à entretenir l'illusion (car il ne s'agit pas d'une action sciemment orchestrée), y compris vis-à-vis d'elle-même, que les apprentissages ne sont, en définitive, qu'à la surface des choses.

Ces mêmes conceptions pédagogiques s'accompagnent souvent de représentations qui situent les causes des difficultés scolaires en dehors de la relation scolaire. Parce qu'elles sont assez peu rapportées aux particularités de la forme scolaire d'apprentissage⁴⁷, et sont souvent renvoyées ici à des origines familiales, là à des problèmes intellectuels ou psychologiques, les difficultés scolaires des élèves ne débouchent pas toujours sur un renforcement du temps d'exposition scolaire. Dès qu'elles sont rémanentes, leur traitement tend à être externalisé, par exemple dans le cadre de prises en charge socio-éducatives, psychologiques ou médicales. C'est ainsi que les élèves dont les difficultés scolaires persistent sont souvent soustraits à tout ou partie du temps scolaire de la classe, soit dans le

Lyon, 2006 ; Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°169, 2009, p. 17-28 ; Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, Paris, 2007.

⁴³ Élisabeth Bautier, Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Presses universitaires de France, Paris, 2009.

⁴⁴ Basil Bernstein, « Classes et pédagogies... », *op. cit.*

⁴⁵ Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard, Daniel Thin, *Un temps de détour. Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais*, rapport pour l'association régionale Rhône Alpes des Céméa, INRP-GRS, Université Lyon 2, 2009, p. 78 et p. 91.

⁴⁶ Patrice Pinell, Markos Zafirooulos, *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Les éditions ouvrières, Paris, 1983 ; Francine Muel, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, 1975, p. 60-74.

⁴⁷ Guy Vincent, *L'école primaire française*, Presses universitaires de Lyon, 1980 ; Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Presses universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.

cadre de prises en charge individualisées qui les éloignent des activités collectives, soit, dans les cas les plus marqués, au profit d'orientations, durables ou transitoires, dans des classes atypiques où l'effort scolaire n'est qu'un élément d'intervention parmi d'autres⁴⁸.

Des apprentissages qui vont sans dire

Dans un texte devenu célèbre, Basil Bernstein⁴⁹ montre comment la pédagogie qu'il qualifie d'invisible⁵⁰ repose sur une théorie tacite de l'apprentissage et sur une certaine vision de l'enfance et de son développement. Valorisant « l'épanouissement » personnel de l'enfant et l'activité des élèves, l'autonomie et la spontanéité dans l'appropriation des savoirs, cette pédagogie développe une conception de l'apprentissage scolaire comme activité diffuse et discrète qui laisse aux élèves des marges d'action importantes dans la construction de leurs savoirs. Cherchant à faire que la « nature unique » de l'enfant se révèle, ces pédagogies de l'invisible définissent un cadre peu contraignant dans lequel le rôle de l'enseignant consiste à faciliter les apprentissages plutôt qu'à enseigner. Dans les classes d'écoles maternelles, par exemple, les activités scolaires sont organisées autour de rituels journaliers, alternant « temps de regroupement » autour du tableau et de l'enseignant, et ateliers de travail par petits groupes plus ou moins dirigés, censés favoriser l'expression et la créativité des élèves (où l'enseignant accompagne, commente, mais demeure en retrait)⁵¹. L'espace scolaire y est aménagé en conséquence : pas de rangées, mais plusieurs tables permettant de distribuer les élèves entre plusieurs activités en dehors des moments de regroupement « en grand groupe ». « Cette organisation spatiale de la classe en sous-espaces différenciés [permet] d'instaurer une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. Les élèves sont donc amenés à être relativement autonomes, car l'enseignant ne peut être partout à la fois »⁵². L'enseignant circule d'un groupe à l'autre, anime plus qu'il ne dispense un savoir sous forme de leçons. Les moments d'activité frontale sont réduits. Dans ce cadre, les pratiques d'enseignement se centrent sur les matières d'éveil, tendent à laisser un flou important quant aux buts poursuivis et aux moyens d'y parvenir, aménagent un contrôle lâche du travail. Les savoirs, les techniques et les prérequis sont souvent passés sous silence bien que rien ne soit jamais « plus dangereux que l'implicite en matière scolaire. (...) [Q]uand [l'école] dissimule ses procédures, ceux qui déjouent le mieux ses pièges ont mis à profit leurs acquisitions extra-scolaires »⁵³. Ce faisant, l'école s'éloigne des principes d'une pédagogie rationnelle⁵⁴.

⁴⁸ Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, Paris, 2014 ; Ugo Palheta, *La domination scolaire*, Presses universitaires de France, Paris, 2012 ; Mathias Millet, « L'orientation en dispositif relais, un glissement vers les marges », in Marie-Hélène Jacques (dir.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 307-314.

⁴⁹ Basil Bernstein, « Classes et pédagogies... », *op. cit.*

⁵⁰ Pédagogie caractéristique des pratiques d'enseignement des écoles maternelles et enfantines anglaises dès les années 1970 qui s'est ensuite largement diffusée et imposée dans les écoles françaises.

⁵¹ Élisabeth Bautier (dir.), *Apprendre à l'école...*, *op. cit.*, p. 112.

⁵² Bernard Lahire, *L'esprit sociologique*, La Découverte, Paris, 2005, p. 328.

⁵³ Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Gallimard, Paris, 1985, p. 215.

⁵⁴ La pédagogie rationnelle, imaginée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leurs travaux sur l'éducation (*Les héritiers*, Minuit, Paris, 1964), invite à mobiliser toutes les méthodes d'enseignement et d'encadrement capables de « minimiser les effets de l'héritage de classe par une redéfinition des contenus transmis (c'est-à-dire des programmes), des techniques de transmission et des manières de contrôler l'effet de

Enquêteur. — Alors, les activités, exercices, ça se fait sous quelles formes... en groupe, en commun ?

Enseignant. — Alors... au départ, quand on commence à travailler une compétence, on travaille en groupe, enfin le grand groupe classe, où on fait des manipulations, on regarde ensemble, (...) ensuite on travaille par ateliers, donc on subdivise la classe en trois ou quatre ateliers, et là, à chaque atelier, on propose un exercice différent (...). On travaille un peu sous... sous contrat. Les enfants savent que, par exemple, dans la semaine, ils doivent passer dans tous les ateliers... ça, c'est pareil, c'est une chose qu'on apprend en début d'année scolaire (...). Les ateliers sont présentés en début de semaine donc collectivement. Si, par exemple, je donne un exercice où il faut entourer trois oiseaux... faire des groupes de trois oiseaux sur une feuille, on le fait en collectif. Donc j'agrandis la feuille en A3 et... à ce moment-là... on va chacun notre tour, et on entoure des groupes de trois oiseaux. (...) Et la feuille reste aussi après en exemple, affichée au... tableau. (...) Tous les exercices ne se font pas sur feuilles aussi, ça peut être des manipulations, du tri. (*Enseignant de petite section*).

Les caractéristiques de ces pédagogies font que les apprentissages scolaires vont souvent sans dire et peuvent être ignorés en tant qu'apprentissages, c'est-à-dire demeurer largement non-conscients. Les pratiques pédagogiques insistent sur la mise en activité des élèves, censée les mobiliser, de même que sur la manipulation qui est réputée favoriser les acquisitions. Elles partent des élèves, mis au centre de l'action, et de leurs connaissances. Des choix leur sont laissés comme lors des moments d'accueil du matin durant lesquels les élèves se répartissent par eux-mêmes en ateliers libres en fonction de leurs préférences et de la tâche proposée, ou dans les temps intermédiaires de la classe lorsque par exemple ils finissent une activité avant leurs camarades. L'élève visé est un élève capable de travailler seul, sans l'aide de l'adulte. De même, les finalités réelles des actions menées avec les élèves demeurent-elles fréquemment sous-entendues. Dans les petites classes, les activités sont souvent lancées *pratiquement*, par l'explication de ce qu'il faut faire. Lors des observations, les mises en activité ne s'accompagnent qu'exceptionnellement d'explications sur les objectifs généraux des exercices proposés. Les commentaires portent davantage sur le mode opératoire (ce qu'il faut faire et comment) que sur les finalités didactiques (le savoir qui est entraîné)⁵⁵. Aussi les élèves courent-ils, peignent-ils, découpent-ils, tracent-ils, jouent-ils, etc., sans que l'objet cognitif de leur activité soit toujours explicite et compris. On trouve

la transmission. »

⁵⁵ Ces constats valent sans doute d'autant plus que l'on regarde du côté des petites classes d'écoles maternelles où l'âge des élèves et l'organisation matérielle des classes conduisent à limiter drastiquement le temps d'enseignement explicite *stricto sensu*. Cela ne veut pas dire pour autant que les enseignants procèdent tous de la même manière ou ne se questionnent pas sur leur façon d'aborder les savoirs avec leurs élèves comme le montre d'ailleurs les nombreux débats autour des différents courants pédagogiques. A n'en pas douter, une enquête qui se centrerait plus spécifiquement sur les variations dans les pratiques d'enseignement, en fonction des parcours sociaux et de formation des enseignants comme le fait Stéphane Vaquéro dans une thèse en cours sous la direction de Mathias Millet ferait apparaître des nuances significatives. L'ancien travail de Geneviève Dannepond sur les variations pédagogiques réalisée à partir de l'observation de trois écoles maternelles semble par ailleurs indiquer que des différences dans les pédagogies se construisent en fonction de la coloration sociale des classes (Geneviève Dannepond, « Pratiques pédagogiques et classes sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 3, 1979, p. 31-45). Il reste que les observations répétées dans les classes d'écoles maternelles montrent une stabilité importante de ces situations d'apprentissage. Celle-ci est sans doute orchestrée par les contraintes et les prescriptions intégrées dans l'organisation de l'espace matériel de la classe, les objectifs relativement généraux des programmes de maternelle, la formation des enseignants aux gestes pédagogiques comme au développement des jeunes enfants, etc., qui limitent objectivement l'espace des possibles didactiques.

derrière cette organisation des apprentissages par activités⁵⁶ la conception d'un apprentissage par *imprégnation* selon laquelle la mise en présence des élèves avec une activité plaisante ou un savoir est suffisante pour qu'un apprentissage se réalise⁵⁷. Une fois les élèves habitués à l'organisation par ateliers et leur cadre stabilisé, les activités scolaires fonctionnent sur un registre pratique⁵⁸, avec ses rituels et ses routines quotidiens, se font et se montrent plus qu'elles ne se réfléchissent. Les élèves sont censés apprendre par le seul fait d'être là, présents dans la classe et dans l'action.

Lors d'une séance de motricité dans une classe de petite section, l'enseignante déclare à ses élèves assis par terre face à elle, dans le calme et dans une salle vide de tout mobilier :

L'enseignante. — « On va faire les petits écureuils. (*En chantant*) Je suis assise sur mes fesses (*plusieurs fois*) (...) On joue aux petits écureuils. Tessa, Alexia, j'explique. Chut. Abdoullah, tu regardes. On va montrer le jeu avec trois enfants pour montrer comment on fait, on l'a déjà fait, mais il y a longtemps. »

Alexia (père ingénieur de recherche, mère professeur des écoles), Melvin (père soudeur, mère aide-soignante), Noan (père chercheur, mère enseignante de collège) sont désignés pour servir d'exemples visuels.

L'enseignante. — « Pour faire le jeu de l'écureuil, il faut déjà faire une cage. Vous vous tenez les mains (*Alexia et Noan se donnent les mains en face à face*). On se met à trois, on fait une cage et on met le petit écureuil dedans (*Melvin se place entre les bras d'Alexia et de Noan, dans la cage imaginaire*). Et après le petit écureuil, il sort (*Melvin sort et se met à courir en jouant le rôle du petit écureuil, ravi*)... et ensuite ? Qu'est-ce qui se passe ? Le petit écureuil ne rentre pas tout de suite dans la cage (*Melvin continue à courir à travers la salle, puis revient au centre, entre les deux enfants qui se tiennent les mains*). Les écureuils auront des anneaux rouges, pour les écureuils, et les bleus et oranges pour ceux qui font la cage. »

Suit un temps de distribution des anneaux et de mise en situation des enfants.

L'enseignante. — « Est-ce que toutes ces cages sont bien fermées ? Vous êtes prêts ? 1... 2... 3... l'écureuil sort de la cage. »

Les enfants dans le rôle de l'écureuil se mettent à courir dans toute la salle de motricité, mais aussi plusieurs dont le rôle est de fermer la cage.

L'enseignante. — « Non, non, ce sont que les petits écureuils qui doivent courir... 1... 2... 3... les écureuils doivent rentrer (*les élèves jouant le rôle de l'écureuil rentrent dans les « cages »*). Vous écoutez ? Les enfants qui ont un anneau vert deviennent écureuil. »

Même déroulement. Les élèves se mettent en place. L'enseignante compte. Les enfants se mettent à courir. Alors que Melvin devait changer de rôle et faire la cage, il persiste à courir comme « petit écureuil ».

L'enseignante. — « Non, Melvin, tu n'es plus écureuil. »

L'enseignante fait cette précision à plusieurs enfants qui semblent n'avoir pas compris, et courent en différents sens, ce qui les fait beaucoup rire. Un court moment passe, l'enseignante tape dans les mains.

⁵⁶ Élisabeth Bautier (dir.), *Apprendre à l'école...*, op. cit., p. 87-96.

⁵⁷ Fabienne Montmasson-Michel, *Les langages de l'école maternelle. Une approche sociologique de la question langagière à la petite enfance*, Mémoire de Master 2 de sociologie sous la direction de Mathias Millet, Université de Poitiers, 2011.

⁵⁸ Christophe Joigneaux, *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Jean-Yves Rochex, Université Paris 8, 2009.

L'enseignante. — « Les écureuils doivent retourner dans les cages. (...) Alors, c'est au tour maintenant des écureuils bleus. C'est que les enfants qui ont un anneau bleu. Ferme la cage Melvin. C'est Aglaé... ».

Le même scénario se met en place.

L'enseignante. — (*En tapant des mains*) « Écureuils rentrés... Dépêche-toi Yacoub... Vous vous asseyez... Martine (ATSEM⁵⁹) et moi, nous allons ramasser les anneaux, et quand on a pris les anneaux, vous vous couchez. »

Les enfants s'allongent, puis la maîtresse chante d'une voix douce pour ramener le calme.

L'enseignante. — « Vous avez couru, vous avez crié, maintenant il faut retrouver le calme. »

Un certain temps se passe avant que les enfants recouvrent le calme. Puis, la classe sort en récréation.

(*Observation d'une séance de motricité dans une classe de petite section*).

Dans une classe de moyenne et grande sections, l'enseignante demande aux élèves de se taire (« *Chut !* ») pendant qu'ils choisissent leur atelier, tenant compte des activités réalisées les jours précédents. Des élèves se tiennent face au « tableau des activités » qui indique la nature des différentes activités par atelier.

Sophie. — « Le bricolage, c'est pour faire quoi ? »

L'enseignante. — « Ce que tu veux, mais attention, à côté, il y a les copains qui peignent à la ficelle, il ne faut pas se salir... »

Lilian baisse sa feuille et l'enseignante lui suggère d'aller au « jeu du marché » (*atelier de dénombrement*)

Lilian. — « Ah non ! »

L'enseignante. — « Oui, mais c'est un atelier obligatoire... Tarama ? Fatima ? Delio ? (*sont incités à choisir leur atelier puis, à défaut, sont dirigés vers une activité*). Ciana, tu as déjà fait l'ordinateur. Sophie vas-y à sa place. Mia, Ciana, Marie-Céline, vous n'avez pas fini les perles... »

Marie-Céline. — « J'ai déjà fini le puzzle »

L'enseignante. — « Ah ! Mais il n'y a plus de place au bricolage »

Enfin les ateliers se stabilisent. Mia, Asya, Farah et Coraly sont à l'atelier perles. L'enseignante s'approche pour lancer l'atelier.

L'enseignante. — (*À Farah*) « Tu regardes bien le modèle : vert, vert, jaune. Farah, après jaune... ? »

Farah. — « Vert. »

Hervé, Marie-Céline et Ciana sont à l'atelier puzzle. Sophie et Bachir sont à l'ordinateur. Fatima, Lilian, Tarama et Delio sont au « jeu du marché. » Charline, Dao Son et Nazir sont à l'atelier bricolage et fabriquent des objets avec des pailles et des rouleaux de papier toilette.

(*Observation d'une mise en activité d'élèves par ateliers dans une classe à double niveau d'école maternelle*).

Dans une classe de moyenne et grande sections, les élèves (« les grands ») sont amenés à travailler pour la première fois sur un « vrai » cahier. Ils sont installés sur les bancs (du coin regroupement) tandis que les élèves « moyens » sont sortis de la classe avec l'ATSEM pour un atelier « catégorisation ». Dos au tableau, l'enseignante leur montre un des cahiers (à côté d'elle il y en a une pile, un par élève avec leur prénom marqué sur la couverture et avec des modèles de lettres et de mots inscrits contre la marge de la première page pour l'exercice à venir). Elle leur dit que « l'année prochaine, au CP », ils

⁵⁹ Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

travailleront sur des cahiers. Au tableau, elle trace plusieurs lignes à la craie, resserrées deux à deux. Elle montre la ligne supérieure et celle immédiatement en dessous et précise qu'elles tracent « un chemin ». Elle signale ce « chemin » et trace une sorte de parenthèse ou d'accolade qui intègre ces deux premières lignes à gauche.

Amar. — : « Une autoroute ! C'est comme une autoroute ».

L'enseignante secoue la tête. — « Non, on va dire un chemin ».

Amar. — « On dirait un pont » en montrant la parenthèse tracée par l'enseignante au début du « chemin ».

L'enseignante montre un signe d'agacement face à la remarque d'Amar (qui semble attester un malentendu face au mode de lancement de l'activité), puis passe à autre chose en traçant une ligne verticale rouge. Elle interroge Martin qui précise qu'il s'agit de « la marge ». Elle montre « le côté des élèves » (à droite) et « le côté des maîtres et des maîtresses » (à gauche de la marge). Paul lève la main et annonce après désignation de l'enseignante :

Paul. — « C'est là où ils disent oui ou non, c'est bien ou c'est pas bien ».

L'enseignante lance « le premier travail aujourd'hui ».

L'enseignante. — « Il va falloir colorier le chemin. Pourquoi ? Pour montrer qu'on sait où c'est ». Elle leur signale un point, tracé sur la première page du cahier qu'elle tient au début de « chaque chemin » en disant que c'est « le point de départ ». Elle s'adresse ensuite à Théophile.

L'enseignante. — « Et Théophile, tu fais attention. Tu te trompes souvent de point de départ ».

Jeanne surenchérit. — : « Et Zaccary... », mais Gabrielle l'interrompt.

Gabrielle. — « Et si on se trompe au CP... » (sous-entendu, est-ce que c'est grave ?).

L'enseignante approche le cahier de Jeanne qui suit le « chemin » avec son doigt et annonce :

L'enseignante. — « Et oui, c'est ça Jeanne. Hier tu t'étais trompée, tu avais écrit sur la ligne, pas entre les lignes ». Elle ajoute « Théophile, écoute moi, si tu as un problème, tu viens me voir » et lance à l'ensemble du groupe : « On s'installe bien sur sa chaise et on ne parle pas pour rester bien concentré ». Elle leur montre ensuite, au début de chaque ligne de la première page, des modèles de lettres et de mots (o, u, i et oui) qu'ils doivent reproduire sur toute la ligne.

(Observation d'une mise en activité par ateliers dans une classe à double niveau d'école maternelle).

Ce n'est évidemment pas un hasard si ces pratiques pédagogiques sont particulièrement présentes dans les classes d'école maternelle car cette dernière vise des objectifs de « socialisation » (vie en groupe, respect des règles, découvertes, etc.) au moins autant que de transmission de savoirs constitués. Mais comme le montrent les recherches de Bernard Lahire⁶⁰ dans des classes d'école primaire, ou encore d'Anne Barrère⁶¹ ou de Jérôme Deauvieu⁶² sur le travail enseignant dans le secondaire, ces pratiques sont loin de caractériser seulement l'école préélémentaire. On retrouve aussi bien à l'école primaire que dans l'enseignement secondaire, au collège et au lycée, même avec des intensités variables, cette conception d'un apprentissage « par la participation des élèves au travail scolaire » (à la fois support à la « motivation » des élèves et indice du cours réussi), par le « cours vécu », « dialogué », reprenant le mot d'ordre « d'activité maximale de l'élève » et autorisant une

⁶⁰ Bernard Lahire, *L'esprit sociologique*, op. cit.

⁶¹ Anne Barrère, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, L'Harmattan, Paris, 2002.

⁶² Jérôme Deauvieu, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, La Dispute, Paris, 2009.

« économie de l'exposition des connaissances »⁶³. À ces différents niveaux du cursus, « Le savoir n'est plus un savoir tout fait « inculqué » mais co-construit avec les élèves. L'élève est, dit-on, « acteur de ses apprentissages ». On préfère que l'élève découvre ou constate par lui-même les règles, les phénomènes ou les faits ; qu'il soit dans une démarche de recherche personnelle plutôt que dans l'écoute (...) »⁶⁴. Dans les plus petites classes, la mise en musique de ces objectifs passe d'autant plus facilement par des moments de travail moins formalisés que l'enfant, qui n'est pas encore complètement un élève, est censé y apprendre des « savoir vivre » et des « savoir faire ». Il reste que c'est la séparation, pourtant décisive au plan historique dans l'invention de la forme scolaire, entre le temps de l'exercice et celui de la pratique, entre la vie dans la classe et le hors classe⁶⁵ qui est ici non pas abolie, mais masquée ou dissimulée⁶⁶. En ne faisant pas de l'initiation aux savoirs l'objet d'un effort toujours conscient, réflexif et méthodique, distinct de la pratique ou de l'expérience, et en lui préférant l'échange « spontané », les explications pratiques ou par images, l'école contribue à rendre les objectifs et l'effort d'acquisition méconnaissables et à créer les conditions d'une « amnésie de la genèse »⁶⁷, où l'apprentissage est ignoré ou oublié comme apprentissage. Cette amnésie participe ainsi à la croyance en la naturalité des savoirs mobilisés dans la classe. Le système scolaire peut ainsi entretenir l'illusion de savoirs ou compétences intrinsèques (dépendant des capacités, du potentiel, de la personnalité ou de l'intelligence propres à l'élève), renvoyés du côté de l'expérience personnelle et privée des élèves, et relativement incommunicables.

Des apprentissages par le jeu

Il est par exemple éloquent que les activités dans lesquelles les élèves d'école maternelle sont impliquées leur soient régulièrement présentées comme des jeux dont les modalités sont, au pire, données en dehors de tout enjeu d'apprentissage (qu'est-ce que cette activité permet d'apprendre et de savoir ?), et, au mieux, associées à des objectifs ludiques qui sèment la confusion sur l'enjeu de la tâche à accomplir (avancer des pions, jeter un dé, arriver en premier, gagner, etc.).

Dans une classe de moyenne et grande sections, une enseignante déclare :
 Enseignante. — « On va faire des petits jeux. Vous savez à quoi ça sert ces jeux ? ».
 Les élèves de grande section répondent, tous en chœur. — « À aller au CP ! ».
 (*Observation dans une classe double niveau d'école maternelle*).

Dans une autre classe de maternelle, à la fin d'un atelier de dominos, l'institutrice déclare aux élèves de l'atelier :
 Enseignante. — « C'est Souad qui a gagné, mais vous avez très bien joué. C'est bien. »
 (*Observation dans une classe de moyenne et grande sections*).

⁶³ Anne Barrère, *Les enseignants au travail*, op. cit., p. 96 et sq.

⁶⁴ Bernard Lahire, *L'esprit sociologique*, op. cit., p. 332.

⁶⁵ Guy Vincent et al., « Sur l'histoire et la théorie... », op. cit.

⁶⁶ Élisabeth Bautier, « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires », in GFEN, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, Paris, 2009, p. 229-250.

⁶⁷ Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Seuil, Paris, p. 217.

Comme l'écrivent Jean-Claude Chamborédon et Jacques Prévot : « Pour voir plus et autre chose que des « enfantillages » dans ces jeux d'enfants formateurs il faut une qualification culturelle supérieure, car ces jeux d'apprentissage sont souvent fondés sur un retour savant sur les bases de la discipline, sur une réflexion sur les conditions d'acquisition des concepts, et sur les conditions plus générales de l'apprentissage psychologique »⁶⁸. C'est ainsi que les élèves, qui généralement ne disposent pas encore à cet âge de la qualification culturelle nécessaire pour prendre la distance face à ces mises en activité, se retrouvent à dire leur joie d'avoir gagné ou à pleurer d'avoir perdu à ce qui leur a été présenté non pas comme un apprentissage scolaire, mais comme un jeu dont l'enjeu était de gagner.

L'enseignante. — « Je vais prendre avec moi des moyens pour faire des jeux à la table longue. Pour jouer aux cartes. En attendant que j'arrive, vous installez les cartes. Vous savez comment faire. ».

Elle désigne pour cela quatre garçons et deux filles qui rejoignent cette table. Sur celle-ci est posé le jeu nommé Oudordodo⁶⁹. La maîtresse installe les cartes sur la table, puis dit :

L'enseignante. — « Tout le monde ferme les yeux je cache Dodo ».

Puis elle rappelle aux élèves qu'ils connaissent déjà ce jeu. Elle ne l'explique pas. Laris (moyenne section, père commerçant) pose la première question.

Laris. — « Est-ce que Dodo il est caché dans une maison qu'elle est bleue ? »

L'enseignante. — « Oui. Laris a bien compris. Donc on peut enlever toutes les maisons jaunes ».

Idabel (moyenne section, père mécanicien, mère caissière) pose la même question que Laris.

L'enseignante. — « Laris a déjà posé la question. Pour trouver Dodo il faut poser des questions. »

Mahmoud (moyenne section, père agent consulaire). — « Est-ce ce que Dodo est dans une maison avec des rayures ? »

L'enseignante. — « Mahmoud pose une bonne question. Il demande si Dodo est dans une maison avec des rayures. Non. Donc on enlève les maisons avec des rayures. ».

Elle retourne face contre table toutes les cartes ayant une maison avec des rayures.

Un autre élève. — « Est-ce que Dodo est dans une maison où il y a du soleil ? »

L'enseignante. — « Non donc on les enlève ».

Et elle retourne face contre table toutes les cartes où le soleil est représenté.

Un autre garçon repose la question de savoir si Dodo est caché dans une maison bleue.

La maîtresse répond que les maisons qui restent sont toutes bleues. Elle ajoute qu'il y a des maisons avec des souris, d'autres avec des chats. Mahmoud repose sa question avec une maison bleue. Et la maîtresse lui rétorque qu'il l'a déjà posée. Une fille demande si

⁶⁸ Jean-Claude Chamborédon, Jacques Prévot, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, volume 14, n°3, 1973, p. 295-335.

⁶⁹ Il s'agit d'un jeu de cartes qui toutes représentent une maison. Entre elles, les maisons sont distinguées par leur(s) couleur(s) et/ou par l'éventuelle présence d'un ou d'autres éléments (soleil, chat, souris, etc.). Plusieurs cartes représentant la même maison rouge peuvent ainsi être différenciées par la présence ou non du soleil, etc. Enfin, une carte unique représente un personnage : un ourson nommé Dodo. Pour jouer, le meneur de jeu étale d'abord sur la table les cartes représentant des maisons et cache sous l'une de celles-ci la carte représentant l'ourson. Ensuite, les joueurs, chacun leur tour, posent une seule question afin de retrouver Dodo. Par exemple : « *Dodo est-il caché dans une maison bleue* ». Si la carte de l'ourson est cachée sous une carte de maison bleue, le meneur de jeu retourne face contre table toutes les cartes dont la maison n'est pas bleue. Et inversement, si Dodo n'est pas caché sous une maison bleue, il faut retourner face contre table toutes les cartes contenant une maison bleue. Le jeu consiste donc à retrouver l'ourson par élimination.

Dodo est dans une maison avec une poule. La maîtresse répond négativement et enlève les cartes portant une maison bleue et une poule. Alors qu'il ne reste plus que trois cartes sur la table, la maîtresse regarde l'enquêteur et lui dit :

L'enseignante. — « C'est pas la première fois qu'on joue, mais c'est pas facile. » (...)

Lorsque la maîtresse entame une seconde partie, l'enquêteur constate que Mahmoud pleure, car il n'a pas trouvé l'ourson lors de la première partie.

(*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

Dans une autre classe de moyenne et grande sections, l'enseignante demande qui connaît les règles du jeu de la balle-assise⁷⁰. Gabriel (père régisseur d'événements culturels, mère chargée de mission) donne des éléments de réponse et l'enseignante le félicite (« *bien* »). Paul (parents enseignants) donne un autre élément (« *on fait des équipes* ») que l'enseignante valide (« *C'est Paul qui a raison* »). L'enseignante continue à interroger les élèves au sujet des règles de la balle-assise. Paul se lève pour répondre à nouveau, Abdel (mère femme de ménage) fait de même sans lever le doigt.

L'enseignante. — « Je donne la parole à quelqu'un qui lève la main. Léo (père artiste, mère conservateur) ! »

Celui-ci donne une réponse non satisfaisante (« *on l'a déjà dit* ») puis Victoria (père technico-commercial, mère conseillère en vente) donne une réponse correcte (« *Elle a raison Victoria, il faut des dossards ou des rubans* »). L'enseignante répartit ensuite les élèves en équipes. Alexandre regarde les membres de son équipe et note qu'il « *y a beaucoup de filles !* » Le jeu commence. Rapidement Julien (père cadre, mère coiffeuse) se fait toucher par le ballon et doit s'asseoir. Julien fait la tête. L'enseignante s'approche de lui.

L'enseignante. — « T'as bien joué, t'as été touché et tu t'es assis ».

À l'occasion d'une nouvelle partie, c'est au tour de Julien de lancer la balle. Il lance le ballon sur Nina qui est touchée à la tête (*ce qui est interdit*). L'enseignante le signale à Julien et lui demande de s'asseoir (*signe dans le jeu que l'on a perdu*). Il s'exécute de mauvaise grâce puis se lève.

Julien. — « Je veux plus m'asseoir ».

L'enseignante s'approche de lui et lui parle très calmement. Il s'assoit à nouveau la mine boudeuse. Quelques minutes plus tard, Julien pleure, c'est le dernier de son équipe à être touché et conteste. L'enseignante lui donne le droit de remettre la balle en jeu. Il prend le ballon et poursuit l'autre élève en souriant, ravi, le vise à la tête et sort du jeu. Il part en pleurant dans les vestiaires. L'enseignante le rappelle à l'ordre et le remet dans le jeu. Julien est immédiatement touché. Il pleure, râle puis boude en s'asseyant. Il se relève rapidement et tend les mains vers le ballon. L'enseignante reprend un élève qui s'apprête à lui passer.

L'enseignante. — « Non, Julien, il est assis. »

Julien s'enfuit vers les vestiaires où l'ATSEM le rejoint. Il revient et pleure en parlant à l'enseignante. Puis il reste debout à côté d'elle et saute en l'air quand quelqu'un de son équipe gagne. Lorsque l'enseignante donne le signal de la fin de la dernière partie, Julien pleure.

Julien. — « Moi je veux encore jouer ».

(*Observation d'une classe double niveau d'école maternelle*).

⁷⁰ Le jeu de la balle-assise compte un chasseur et des chassés. Pour éliminer les joueurs, le chasseur vise les autres joueurs avec la balle en essayant de les toucher. Le joueur touché doit s'asseoir, ne peut plus courir et ne conserve que le droit de bouger les bras. Il doit attendre de se délivrer soit en récupérant le ballon soit en le touchant à son passage.

Mieux, c'est l'idée d'un apprentissage sans effort qui semble portée par ces conceptions pédagogiques. L'idée de jeu renvoie à l'idée d'un apprentissage par le faire, mais aussi par le divertissement. Pour faire apprendre sans leçons, le jeu est érigé en horizon naturel de la classe et fonde le travail scolaire des élèves sur le plaisir et la « motivation » (une enseignante déclare par exemple que « *l'apprentissage doit rester un plaisir* »). Dans ces conditions, réussir son apprentissage se transforme parfois, pour l'élève, en un « *j'ai gagné* » ou, pour l'enseignant, en un « *qui va gagner ?* », ce qui laisse entendre qu'il faut gagner pour réussir, et que perdre revient à échouer. C'est ainsi qu'une enseignante de maternelle explique en entretien que « *les règles de vie de la classe, elles sont parfois... difficiles... que vivre avec les autres, c'est pas toujours simple, mais qu'il faut apprendre à... attendre son tour, à accepter de perdre.* »

Dans une classe à double niveau, des élèves de moyenne et grande sections écoutent la maîtresse leur expliquer le principe du jeu sur les sons qui doit les occuper.

L'enseignante. — « C'est un parcours d'images où il faut entendre le son « cheu ». Alors on prend un pion et on se déplace avec un dé. Les mots sont : « chien », « chocolat », « narcisse », « parapluie »⁷¹. Celui qui a le plus de pions a gagné. Le but du jeu n'est pas d'arriver à la fin le premier, mais d'être tombé sur le son « cheu » et ainsi de ramasser un pion. »

Une élève lance son dé, obtient le chiffre 3, et avance de trois cases. La case en question ne présente pas une image-mot où s'entend le son « cheu ». L'institutrice intervient :

L'enseignante. — « Quel est le but du jeu ? »

Un élève répond doucement. — « Celui qui a le plus de pions. »

L'institutrice répond que ce n'est pas cela. Puis elle ajoute :

L'enseignante. — « Quand est-ce terminé ? »

Aucune réponse des élèves.

L'enseignante. — « Le jeu est terminé quand tout le monde est arrivé au bout, mais ce n'est pas une course ! Si on a fini le premier, a-t-on gagné Alfonse ? »

Alfonse (parents responsables marketing). — « Non, car il y a des images où on n'entend pas « cheu. » »

L'enseignante. — « Oui, c'est bien. Donc vous devez tous vous surveiller pour jouer ».

(*Observation d'une classe double niveau d'école maternelle*).

UNE PETITE ENFANCE ENTRE NATURE ET CHRONOMÈTRE

Derrière ces pratiques pédagogiques se trouve une idéologie éducative d'où émerge un système de croyances sur la façon dont les apprentissages se font et dont l'enfant se développe. Comme l'ont montré Jean-Claude Chamborédon et Jacques Prévot⁷² ou Jean-Noël Luc⁷³, l'invention d'un enseignement de la petite enfance, tout comme celle du souci de la particularité enfantine⁷⁴, est liée à des transformations dans l'histoire sociale des mentalités. Là où la prime enfance fut longtemps une période mal identifiée et peu divisée, appelant des soins physiologiques et affectifs, les transformations de sa définition sociale

⁷¹ Contrairement à ce que dit l'institutrice, il ne s'agit pas de mots, mais d'images représentant les objets désignés par les mots « chien », « chocolat », etc.

⁷² Jean-Claude Chamborédon, Jacques Prévot, « Le "métier d'enfant"... », *op. cit.*

⁷³ Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Belin, Paris, 1997.

⁷⁴ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris, 1973.

l'ont progressivement construite comme une période à part, nécessitant des soins culturels adaptés. Elles conduisirent ainsi à faire de la prime enfance un objet pédagogique, c'est-à-dire un « âge particulier occupant une position déterminée dans le cursus scolaire (...) »⁷⁵. La spécialisation qui contribua à séparer l'enfance de l'âge adulte, puis à diviser celle-ci en périodes différentes⁷⁶, recula peu à peu vers la prime enfance. L'idée s'est ainsi imposée d'un tout jeune enfant « apprenti intellectuel », capable d'activités culturelles. De fait, l'école maternelle est bien aujourd'hui ce lieu où le petit enfant est l'objet d'une double préoccupation, liée aux représentations de cette période de l'existence comme période de l'entre-deux : d'une attention culturelle et pédagogique préparant aux âges plus avancés de la vie ; d'une préoccupation « maternelle » où le jeune enfant est encore perçu comme proche de l'état de nature.

Apprentissages scolaires et temps de passage

Comme en atteste la généralisation de l'école maternelle à l'ensemble des enfants dès l'âge de 3 ans, le jeune élève est aujourd'hui l'objet d'une attention pédagogique et culturelle. Période des premiers apprentissages, la prime enfance est la cible d'un modelage physique, moral et intellectuel censé préparer son entrée dans la vie et la scolarité (élémentaire) à venir. Dès les petites classes de maternelle, des objectifs cognitifs et « sociaux » sont cadrés par les programmes scolaires. De la petite à la grande section, les élèves doivent s'approprier le langage (savoir échanger, s'exprimer, comprendre), découvrir l'écrit (ses différents supports et différentes fonctions, le principe alphabétique, les gestes de l'écriture, etc.), devenir élève (apprendre à respecter les règles de vie, coopérer et devenir autonome, savoir ce qui est appris), agir et s'exprimer avec le corps (repérages et déplacements dans l'espace, expression des émotions, respect des contraintes collectives), découvrir le monde (objets, matière, vivant, formes et grandeurs, quantités et nombres, temps, espace), percevoir, sentir, imaginer et créer⁷⁷. Ces objectifs généraux se déclinent différemment selon les âges et les classes, l'organisation des apprentissages scolaires cherchant à respecter, dès l'école maternelle, non seulement une certaine progressivité (du plus simple au plus complexe), mais à s'adapter également aux « capacités » des enfants, c'est-à-dire à ce qui est perçu comme des limites liées à l'âge biologique, des stades de développement cognitif, psychologique, affectif différents.

Si l'on suit les descriptions des enseignants enquêtés, les objectifs de petite section sont « au départ (...) de socialiser les enfants, donc d'apprendre à vivre en groupe, à partager ». « En langage, c'est que chaque enfant prenne la parole, communique avec les autres enfants et avec l'adulte, fasse des phrases élaborées, des phrases de plus de trois mots, utilise le « Je » ». Il y a aussi tout l'aspect « devenir élève, qu'ils comprennent ce que c'est que la classe, qu'on est là pour apprendre, qu'il y a des règles pour pouvoir vivre ensemble », et puis ce qui concerne le développement de « l'autonomie, donc apprendre à travailler seul, à gérer seul la partie toilettes, etc. » De même, « il faut que les enfants en fin d'année reconnaissent leur prénom sur des étiquettes, donc au porte-manteau, les étiquettes de présence le matin, reconnaissent aussi un certain nombre de

⁷⁵ Jean-Claude Chamborédon, Jacques Prévot, « Le "métier d'enfant"... », *op. cit.*, p. 295.

⁷⁶ Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia, *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, SEDES, Paris, 1976 ; Christophe Joigneaux, *Des processus de différenciation...*, *op. cit.*

⁷⁷ Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008, 6 pages.

prénoms des copains, (...) les étiquettes jour ». Il y a encore des objectifs de « motricité globale » et de « motricité fine » avec des « gestes beaucoup plus fins, quand on enfle des perles », « au niveau du graphisme », de « la préparation (...) de l'écriture », « les lignes, les ronds (...) respecter un espace », « reconnaissance de lettres ». L'apprentissage du « respect du livre » est aussi mentionné, « comment on fait pour pas l'abîmer », « reconnaître des personnages », « raconter le récit une fois qu'il a été lu », « retrouver les étapes » d'une histoire. En numération, « on est vraiment dans la construction du nombre », « l'aspect dénombrement », et puis dans des objectifs de structuration du temps : « normalement, l'objectif de petite section, c'est de se repérer... au moins sur la matinée », « ce qu'on fait sur la semaine, c'est de l'imprégnation. »

Les exigences de moyenne section vont dans le même sens, mais sont plus élevées. « Au niveau numération », les élèves doivent savoir « compter jusqu'à minimum quinze. (...) Ensuite au niveau dénombrement, c'est vraiment par exemple quand on prend des pions, qu'ils sachent compter combien il y en a, ça peut être avec les dés, ça peut être sous toutes les formes, il faut qu'ils reconnaissent les nombres jusqu'à 6. » « Après, au niveau écriture, enfin tout ce qui est graphisme, c'est la reproduction des graphismes simples. Donc (...) le plus difficile, ça va être les boucles. (...) On a fait cette année les boucles, on a fait les spirales, on a fait les vagues. On a fait des lignes brisées, on a fait les pics, après il y a les ronds. » « (...) Qu'ils sachent écrire leur prénom, en lettres bâtons, et aussi quelques mots usuels. » « Au niveau désignation visuelle, l'objectif, c'est vraiment qu'ils arrivent à reconnaître tous les mots usuels de la classe. Tous les prénoms, (...) tous les jours de la semaine, les mois (...) donc toujours les mots affichés dans la classe. » « Après ça va être sur les couvertures d'albums, quand ils travaillent sur un album, je répète souvent le titre. Puis des fois (...) je leur dis : « mais qu'est-ce qui est écrit, là ? » « Ensuite au niveau moteur, qu'ils soient assez (...) autonomes. Donc là le souci c'est l'équilibre, parce que à cet âge-là l'équilibre c'est pas encore au top. Par exemple, de monter sur une poutre, on les monte au fur et à mesure dans l'année... et qu'ils arrivent à se tenir debout dessus, ils traversent, la poutre avec obstacle à la fin. » Au niveau des sciences, « on a travaillé pour mettre des plantations, (...) dans le champ de développement d'une plante, le rythme de vie, au bout de 5 mois, elle grandit, tout ça. » « Au niveau des chants », il faut « acquérir une comptine. Par rapport aux histoires, qu'ils sachent raconter une histoire, enfin une histoire longue, comme par exemple les trois petits cochons. »

Quant aux objectifs de grande section, « ce qu'il y a de pratique entre guillemets (...) c'est que dans tous ces programmes on a des compétences à atteindre, enfin les enfants ont des compétences à acquérir et nous, en fin de grande section, on sait que globalement, dans tous les domaines, il y a cinq domaines (...) Ils sont censés à peu près avoir acquis tout ce qui est marqué dans le livret. (...) On a le cadre des compétences qui sont dans le programme, ça c'est vraiment le canevas, tout ce qui concerne l'écrit, préparation à la lecture, et le langage. Après tu as le bloc qui concerne tout ce qui est entre guillemets mathématiques, espace, etc., avec les numérations, et découverte de la matière, science ! Après, tu as tout ce qui concerne le corps, après tu as le bloc artistique, et puis le vivre ensemble. » « Donc à la limite, à ce niveau-là, au niveau des objectifs, la grande section c'est assez simple, les choses sont bien balisées. (...) On est sur les mêmes... thématiques (que la moyenne section), les mêmes domaines, mais avec un niveau de difficulté en plus ». « Par exemple ils doivent sortir de grande section en connaissant toutes les lettres » « Ce qui a pris aussi le pas, c'est plus une sorte de demande de préparer les enfants au CP, en terme de lecture et de développement de la conscience phonologique, scander les syllabes, savoir retirer la syllabe d'un mot, savoir

identifier la syllabe qui manque... Je le fais en grande section sous forme ludique. (...)
Moi, je casse pas les pieds aux enfants avec ça en moyenne section. »

(Extraits d'entretiens avec les enseignants d'école maternelle).

On trouve ainsi, dès l'école maternelle, dans cette organisation progressive et différenciée des apprentissages, une pensée par « classes d'âge scolaire » qui résulte de la diffusion progressive, vers la petite enfance, du modèle de l'enfance chronométrique⁷⁸ que la forme scolaire a largement instruit dans son évidence historique (nous y reviendrons)⁷⁹. Cette conception d'une enfance chronométrique, si caractéristique de l'époque, est celle d'une enfance chronologiquement normée, dont les propriétés intellectuelles, psychologiques, affectives sont étroitement liées à l'âge, d'une enfance pensée en périodes successives et chronologiquement ordonnées, articulant « capacités », « niveau scolaire » et « âge biologique ». Ces conceptions conduisent à penser les apprentissages scolaires en fonction de temps de passage (le trimestre, le semestre, l'année scolaire) à partir desquels les performances sont jugées et les élèves classés comme étant à l'heure (donc « normaux »), en avance (donc « précoces ») ou en retard (donc en « échec »). Même si la chronométrie des classes d'école maternelle montre de la souplesse, un élève dont les acquis sont très en deçà des objectifs à atteindre suscite immédiatement une série d'interrogations et d'inquiétudes chez les enseignants qui y voient les signes d'un potentiel « trouble » de l'apprentissage à dépister (cf. *infra*).

Apprentissages et nature infantine

Devenue l'objet d'une attention pédagogique et culturelle spécifique, la petite enfance est simultanément l'objet d'une attention « maternelle »⁸⁰. L'invention historique du jeune enfant comme sujet culturel n'a en effet pas totalement aboli la perception d'un petit enfant qui, par constitution, reste proche d'une enfance organique où les besoins physiologiques, biologiques, mais aussi affectifs sont encore prégnants au point de faire irruption (et ce d'autant plus que l'enfant est jeune) dans les activités sociales et culturelles qui sont aménagées pour elle. Pour s'en convaincre, il suffit de penser à l'importance que revêt, dans l'emploi du temps scolaire des petites classes, le passage aux toilettes, à la durée des activités calée sur des temps de concentration courts, et aussi aux discours communs sur les rythmes naturels de l'enfant ou même savants, comme la chronobiologie, dans la définition et l'organisation des rythmes scolaires⁸¹. Les processus d'apprentissage des jeunes enfants sont d'autant plus facilement naturalisés qu'ils semblent dépendre de facteurs extérieurs à la formation, liés à l'enchâssement de la petite enfance dans l'ordre des nécessités naturelles. Tout se passe par exemple comme si, pour les enseignants enquêtés, l'apprentissage chez le jeune enfant ne pouvait être totalement maîtrisé compte tenu des contraintes de son développement naturel, fait de potentialités présentes et à venir. En ce sens, il est davantage question de cultiver la nature des enfants que d'enseigner, de conduire le jeune enfant vers le monde socialisé des règles pour l'extirper de l'état de nature

⁷⁸ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, La Découverte, Paris, 2012.

⁷⁹ André Petitat, *Production de l'école, production de la société*, Droz, Genève, 1999 ; Christophe Joigneaux, *Des processus de différenciation...*, op. cit.

⁸⁰ Fabienne Montmasson-Michel, *Les langages de l'école maternelle*, op. cit.

⁸¹ François Testu, *Chronopsychologie et rythmes scolaires*, Masson, Paris, 2000.

où il se trouve encore et faire éclore chez lui le « sujet culturel » en gestation. Les enseignants d'écoles maternelles sont un peu face aux jeunes élèves comme les paludiers décrits par Geneviève Delbos et Paul Jorion⁸² face au sel : un élément catalyseur parmi d'autres. Pour fabriquer le sel, le paludier doit faire comme l'enseignant avec le petit élève : avec les signes que lui offre la nature. Seul compte, dans cette logique, « [...] la coïncidence reconnue entre son propre travail [...] et les différentes phases du processus de travail de la nature [qui] conditionne l'efficacité pratique »⁸³. Dès qu'ils s'expriment à propos des manières dont apprennent leurs élèves, les enseignants d'école maternelle livrent des considérations qui souvent relèvent davantage d'une science du *kairos*⁸⁴, c'est-à-dire du moment opportun ou de l'occasion, que de la stratégie didactique. « *Un enfant de maternelle, c'est hyper volatile* ». « *Ça pénètre ou ça pénètre pas* », « *ça progresse* », « *ça travaille là-dessus* », « *les choses, ça passait* ». Petit à petit, on « *sent bien que ça s'installe* », « *ça commence à arriver* », « *ça peut très bien se débloquer* », « *on voit comment l'enfant répond* », « *on voit si ça prend ou ça prend pas, si ça suscite l'appétit chez eux ou pas* ». Les métaphores jardinières et nourricières sont nombreuses : il faut savoir « *laisser mûrir* », avoir « *envie de voir les pousses que t'as semées* ». « *Y en a, faut vraiment alimenter sur des choses plus difficiles* ». Celui-ci, « *il fallait le nourrir plus que les autres* », c'est « *comme ça qu'il était fait* ». Ils ont des « *besoins* » (moteurs, physiologiques, affectifs), tous ne sont pas « *entrés dans les apprentissages* », « *faut que ça se développe* ». Paraphrasant encore Geneviève Delbos, on pourrait dire que l'enseignant est ici « celui qui a le don de voyance, au sens propre du terme, non pas voir au-delà des apparences, mais voir les apparences [...] »⁸⁵.

Enquêteur. — Et là, du coup, c'est en fonction de quoi, que tu dis : « il faut que tu continues à travailler la majuscule, ou là, tu peux passer directement à »...

Enseignante. — Et ben... par exemple, pour l'écriture, il y a des enfants déjà, suivant l'intérêt qu'ils manifestent à l'écrit (...) dans les cours doubles, on a moyens et grands, quand ils voient les grands écrire des histoires, écrire en attachées, on voit si ça prend ou ça prend pas, si... si ça suscite de l'appétit chez eux ou pas et quand ça en suscite, ben... moi j leur propose : « Est-ce que tu veux qu'on écrive ton prénom en attachées ? Je peux t'aider. Puis si ça marche pas, c'est pas grave, on s'arrêtera, puis si ça marche, ben c'est... c'est drôlement bien. » Et on voit comment l'enfant répond à ça. (...) C'est pareil dans le domaine mathématiques (...) Moi, perso, je sais même pas comment ça se construit la comptine numérique. Si ce n'est que tous les jours, on compte les présents et les absents, donc je me dis que les enfants ben comprennent au bout d'un moment comment ça fonctionne, mais, il y a des choses qui se développent, les enfants ils progressent dans ce truc-là, moi je serais incapable de dire comment. (...) Enfin moi je sais pas comment, enfin dire c'est... c'est cette activité-là, ou c'est ce truc-là qui a permis aux gamins de progresser. Après, je sais que proposer un maximum de choses dans la classe où on compte, où on entend compter, euh ça, ça contribue certainement, mais je saurais pas cibler vraiment sur le truc qui... qui dira : « Ah ceux qu'ont du mal à apprendre la comptine numérique, il faut tirer sur cette ficelle. » Ça, je saurais pas. (*Entretien avec l'enseignante d'une classe de moyenne et grande sections*).

⁸² Geneviève Delbos, Paul Jorion, *La transmission des savoirs*, Maison des sciences de l'homme, Paris, 2014.

⁸³ Geneviève Delbos, « Savoir du sel, sel du savoir », *Terrain*, n°1, 1983, p. 19.

⁸⁴ Marcel Détienne, Jean-Pierre Vernant, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*, Flammarion, Paris, 1974.

⁸⁵ Geneviève Delbos, « Savoir du sel... », *op. cit.*, p. 15.

Enseignante. — Jérôme (grande section, père cadre dirigeant, mère chef de produit), ça commence à arriver, là je sens que bon. Je sens que l'année prochaine, il y arrivera. Solène (grande section, père machiniste, mère formatrice), ça... là, je pense que c'est au niveau moteur quoi. Jérôme et Solène, ils ont encore la... rien que la tenue du crayon, du stylo, c'est... enfin, je sais pas comment vous expliquer. On sent que la maturité au niveau moteur, elle n'est pas encore là, quoi. (*Entretien avec l'enseignante d'une classe de moyenne et grande sections*).

Enseignante. — Il y a des enfants qui vont apprendre par paliers. Donc euh pendant un moment, ils vont stagner, on a l'impression qu'ils... qu'ils emmagasinent rien, enfin. Disons que... on n'a pas l'impression qu'il y a un grand progrès, puis d'un seul coup, paf, ils déballetent (sourire) tout ce qu'ils ont appris. Et puis il y en a d'autres qui ont, qui ont une avancée plus progressive, ouais. (*Entretien avec l'enseignante d'une classe de moyenne et grande sections*).

Enseignante. — En maternelle, moi je trouve que... enfin remarque, c'est à peu près valable dans les niveaux de l'école primaire, mais... il y a vraiment des écarts de niveau importants. Enfin, c'est même pas des écarts de niveau. C'est-à-dire qu'il y a... une maturité chez des enfants qu'est pas la même... Il y en a qui sont prêts pour des choses, d'autres qui ne sont pas prêts. Et, ils avancent chacun à leur rythme. Donc, on est obligé de euh... de faire avec, voilà, le rythme et les difficultés de chacun, mais... on doit aussi les emmener tous, plus ou moins, au même endroit pour qu'ils soient prêts. (*Entretien avec l'enseignante d'une classe de moyenne et grande sections*).

À la différence du savoir du sel, celui de la petite enfance fait du jeune enfant un apprenti intellectuel dont la formation est programmée au sein d'un *curriculum* officiel ; mais à la différence des autres niveaux de scolarisation, les apprentissages du petit élève sont aussi associés à l'idée d'un développement naturel de l'enfant, appuyé sur des acquisitions par imprégnation ou maturation, qui masque pour partie (et d'abord aux yeux des enseignants) les efforts et le travail qui sont à leur principe. Dans ces conditions, « Il existe un seuil, arbitrairement fixé et donc variable selon les époques et les contextes locaux, qui sépare les connaissances présentées comme universellement assimilables (apprendre à lire et à écrire aujourd'hui) et celle qui nécessitent des compétences particulières (des « dons ») inégalement réparties entre les élèves (obtenir un baccalauréat scientifique). En deçà de ce seuil, les élèves qui ne parviennent pas à acquérir les savoirs fondamentaux tendent à être perçus comme « inadaptés », voire « handicapés » (...) »⁸⁶.

C'est ainsi qu'à la fin d'une observation effectuée dans une classe de petite section de maternelle, l'enseignante, qui m'explique le besoin de cadre pour les tous petits qui sinon sont vite perdus, me dit : « c'est pour Abdoul (profession des parents inconnue) que je me fais du souci. » Puis elle argumente : Abdoul n'a toujours pas compris les rituels que les élèves de sa classe font depuis le début de l'année (nous sommes en mai). Il ne sait toujours pas se situer dans la « chaîne temporelle » (les jours, les activités de la journée) alors que ces dimensions sont répétées jour après jour en regroupement dans la classe (quel jour sommes-nous ? quel temps fait-il ? etc.) et que certains élèves les ont d'ores et déjà acquises. L'enseignante évoque notamment Tessa (père technicien de laboratoire, mère documentaliste), Alexia (père ingénieur de recherche, mère professeur des écoles), Aglaée (père documentaliste à l'université, mère secrétaire au Rectorat), tous trois désignés comme d'excellentes élèves. Puis elle précise : « Je me

⁸⁶ Stanislas Morel, *L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, Thèse de doctorat de sociologie sous la direction de Gérard Mauger, EHESS, Paris, 2010, p. 321.

demande s'il n'y a pas un déficit parce qu'au bout d'un an quand même, il n'est pas du tout là-dedans, il n'a pas du tout compris. Des enfants, au bout d'un an, à force de répétition, ils assimilent. »

Cette perspective associe l'apprentissage à la simple présence de l'élève face à l'activité. Elle conduit l'enseignante à ne pas comprendre ce qui, au final, fait la différence entre Abdoul qui, malgré la répétition, ne maîtrise toujours pas les rituels temporels journaliers, et les autres élèves du même âge qui finissent par les « assimiler » semble-t-il naturellement. Il en résulte une suspicion d'anomalie pour l(es) élève(s) qui s'écarte(nt) de cette conception implicite de l'apprentissage, laquelle devient une hypothèse plausible d'interprétation des difficultés d'Abdoul vis-à-vis du repérage dans le temps, mais aussi d'autres domaines comme le langage scolaire.

L'école maternelle est ainsi perçue comme ce lieu où s'opèrent « librement des processus de maturation et de développement »⁸⁷, et cette conception de l'enfant comme objet pédagogique enchâssé dans l'ordre des nécessités naturelles a partie liée avec une tendance à l'essentialisation des apprentissages. Centrée sur l'élève, ses caractéristiques psychologiques et physiologiques, sa créativité et son jugement⁸⁸, cette pédagogie invisible ou de l'autonomie aujourd'hui dominante⁸⁹ porte toute une idéologie scolaire, une théorie naïve du sujet et de l'apprentissage, qui conduit à insister davantage sur l'activité des élèves, censée révéler leurs « capacités », que sur « la transmission et l'acquisition de savoirs (...) ». « D'une part à partir du comportement de l'enfant qu'il observe, le maître infère le *stade de développement* qu'a atteint l'enfant, ce qui conduit à une définition en termes de capacité. Le deuxième aspect, qui concerne le comportement extérieur de l'enfant est appréhendé par l'enseignant grâce au concept d'*activité* ("busyness") : on attend de l'enfant qu'il soit actif, occupé à faire des choses. Ces deux aspects, interne ("capacité") et externe ("activité") peuvent être subsumés par le concept de "disposition à faire". Le maître déduit de ce que fait l'enfant le niveau de capacité qu'il a atteint : ce niveau est à la fois ce que l'activité présente révèle et ce qui permet de pronostiquer l'activité future »⁹⁰. En présupposant des apprentissages spontanés et par l'activité, ces conceptions pédagogiques favorisent les faibles niveaux de contrainte et d'explicitation, et l'idée selon laquelle les écarts scolaires révèlent et relèvent de différences purement interindividuelles (motivation, aptitude, intelligence, personnalité, etc.).

LES CLASSES POUR L'INCLUSION SCOLAIRE ET LES DISPOSITIFS RELAIS

Loin de valoir seulement pour les activités scolaires d'écoles maternelles où elles sont effectivement très présentes, ces conceptions de l'apprentissage prédominent encore dans les dispositifs de remédiation pour élèves en difficulté comme les dispositifs relais⁹¹ ou encore les CLIS ou les ULIS⁹² (Unité localisée d'intégration scolaire) enquêtés ici. S'y greffe

⁸⁷ Jean-Claude Chamborédon, Jacques Prévot, « Le "métier d'enfant"... », *op. cit.*, note 52 p. 322.

⁸⁸ Martine Kherroubi, Eric Plaisance, « Les évolutions de l'enseignement du premier degré en France », in Agnès Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 2000, p. 26-34.

⁸⁹ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002.

⁹⁰ Basil Bernstein, « Classes et pédagogies... », *op. cit.*, p. 86.

⁹¹ Gaële Henri-Panabière et al., *Un temps de détour...*, *op. cit.*

⁹² Chloé Raffele, *La construction scolaire du « handicap mental ». Les ULIS comme cas particulier d'assignation scolaire à l'« anormalité »*, Mémoire de Master 2 sociologie, sous la direction de Mathias Millet, Université de Poitiers, 2011.

alors l'idée d'un nécessaire abaissement du niveau d'exigence et du temps d'exposition scolaire des élèves pris en charge, soit parce qu'il est admis que leurs difficultés scolaires entravent leurs capacités à comprendre et à se saisir de contenus complexes (il faut donc simplifier ou en demander moins)⁹³, soit parce qu'il est admis que la défiance des élèves pris en charge vis-à-vis des apprentissages scolaires est telle qu'elle suppose, pour être combattue, un temps de détour cognitif.

Dans les classes et unités pour l'inclusion scolaire (CLIS-ULIS) pour élèves considérés comme atteints dans leurs fonctions cognitives⁹⁴, la baisse des exigences scolaires est justifiée par la délimitation institutionnelle d'une « situation de handicap ». C'est ainsi que lors d'une entrevue, alors que nous parlons de sa classe et de ses élèves, une enseignante de CLIS évoque le handicap de ses élèves à plusieurs reprises. Elle explique « *qu'avec une CLIS on est dans le handicap, qu'il y a des tests de QI qui sont faits par la psychologue avec les enfants et qui décident de leur orientation.* » En fonction des résultats obtenus à ces tests, en dessous ou en dessus d'un certain seuil, les enfants sont classés en « retard mental profond » (RMP), « retard mental moyen » (RMM) ou « retard mental léger » (RML). Dans sa classe, explique-t-elle encore, « *il n'y a que des débiles légers* ». L'enseignante décrit ainsi ses élèves : « *ils peuvent dire parfois des choses aberrantes* » ou « *étranges* » parce qu'ils sont « *à côté* ». Elle utilise la métaphore du poisson rouge : « *vous savez dans le bocal* ». « *On leur dit les choses puis ils les oublient, donc ils reposent les mêmes questions plusieurs fois.* » Elle évoque aussi cet élève qui, chaque fois que l'interphone de la classe sonne, dit, marquant l'étonnement : « *Han ?! Maîtresse, ça sonne, le téléphone* » alors qu'il sait que ça n'est pas le téléphone ; ou encore cette élève qui, durant le kidnapping d'Ingrid Betancourt⁹⁵, était obnubilée par cette affaire et lui rapportait n'importe quel événement. Les difficultés cognitives imputées à ces élèves, certifiées par leurs échecs scolaires et les tests psychométriques, font qu'ils ne sont pas censés pouvoir suivre une scolarité dans une classe « ordinaire ». De fait, aucun programme scolaire n'est imposé par l'institution. En ULIS par exemple, l'emploi du temps ne compte que quatre jours par semaine de présence au collège, et une bonne partie du temps des élèves est consacrée aux remédiations médico-psychologiques qui les conduisent à devoir sortir régulièrement de leur classe pour s'y consacrer⁹⁶.

Enseignante. — En moyenne, Retard Mental Léger, ils ont deux ans de retard... c'est-à-dire qu'au lieu d'apprendre à lire à... six ans et demi, ils vont apprendre à lire à huit ans et demi, mais ils vont apprendre à lire. Retard Mental Moyen... ils peuvent ne pas apprendre à lire (...) il y a des opérations mentales qui sont pas possibles... Par exemple là... moi les miens ils ont accès à l'abstraction, mais c'est très difficile. Retard Mental Moyen, ils n'ont pas du tout accès à l'abs... à l'abstraction. (...) C'est-à-dire que, en gros, on va viser des activités de grande section avec des enfants de huit, neuf ans, quoi euh nommer le vocabulaire de la maison, faire une phrase avec, dire « Je », dire « Je vais à l'école ce matin », enfin « Je suis à l'école », des choses comme ça, c'est ce type d'apprentissages là, qui sont intuitifs euh pour les autres enfants, qu'ils font sans l'adulte. Là, il y a besoin de l'adulte pour tout. (...) Ils arrivent avec un niveau de CE2 à l'âge où ils devraient être en CM2. Après, il y a aussi le fait que en CM1, CM2, il y a

⁹³ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002.

⁹⁴ Diagnostiqués comme ayant un « retard mental léger ».

⁹⁵ Ingrid Betancourt est une femme politique franco-colombienne. Lors de l'élection présidentielle colombienne de 2002 à laquelle elle participe comme candidate, elle est enlevée par les Forces armées révolutionnaires de Colombie (FARC) et maintenue en captivité plusieurs années durant. Sa situation est alors très médiatisée.

⁹⁶ Chloé Raffele, *La construction scolaire du « handicap mental »...*, op. cit., p. 14.

beaucoup d'opérations abstraites et que leur capacité à... à l'abstraction est... est limitée par rapport aux autres enfants... Il y a des choses auxquelles ils n'ont pas accès... des opérations mentales, comment dire ? La catégorisation. (...) toutes les activités de tri, c'est très compliqué. Un mot, c'est un mot. Une explication, c'est une explication. Les catégories qu'ils font, elles vont être concrètes, c'est à dire euh mettre du bleu avec du bleu, du rouge avec du rouge. (...)

Enquêteur. — OK. Et donc il n'y a pas de programme en fait.

L'enseignante. — Nan ! (...) Oui, il n'y a pas de programme. Si je voulais faire une année sur les dinosaures, je pourrais. Alors... évidemment, je vais pas le faire, parce que c'est pas le but, mais ça c'est la souplesse quand même qu'on a, c'est-à-dire dire... aussi que, nous, on n'a pas ce stress du temps parce que le rapport au temps, (...) il est complètement biaisé ici, puisque il a pas... les enfants vont pas au même rythme. Il y en a qui vont avoir besoin d'une heure pour faire quelque chose, d'autre ça va prendre deux jours, tout ça, donc euh... Heureusement, on n'a pas d'programme. Après, moi, en tant qu'enseignante, j'ai besoin de repères. Donc je me fixe des objectifs... s'ils ne sont pas atteints, et ben je les reporte à la période d'après, c'est pas grave. Mais bon, voilà. Moi, je me fixe quand même... par exemple pour les enfants pour qui on vise la SEGPA, il faut qu'ils aient des notions quand même de conjugaison, des notions d'histoire-géo, des notions... qu'ils arrivent pas avec rien... mais sinon, non, on n'a pas de programme. »

Enquêteur. — Mais ça, vous l'avez pas en début

Enseignante. — Nan, on le sait pas en début, mais on le sent quand même (silence)...
(Extrait d'entretien avec une enseignante de CLIS).

A côté des apprentissages fondamentaux (mathématiques, français, histoire-géographie, sciences) quotidiennement proposés aux élèves, et d'enseignements autour de la consultation des informations nationales, de la préparation à l'attestation scolaire de sécurité routière, du théâtre, de l'art plastique, de l'informatique, etc., les CLIS-ULIS organisent les activités de leurs élèves autour de temps d'intégration scolaire réguliers dans les classes ordinaires. Durant ces temps d'intégration, les élèves doivent suivre, dans les conditions d'une classe ordinaire, un apprentissage pour lequel ils sont censés avoir le niveau (pour les uns, cela peut-être l'enseignement de mathématiques, pour d'autres le sport, etc.). Les activités de ces élèves sont par ailleurs organisées autour de prises en charge médico-psychologiques réalisées par l'équipe de soins. Ces équipes, affectées aux classes et unités d'inclusion scolaire, composées à la fois de psychologues, de pédopsychiatres, d'éducateurs, de psychomotriciens, d'orthophonistes, sont en charge du projet individuel de formation des élèves (à quoi les prépare-t-on, quelle orientation prévoir) et de la « problématique » médico-psychologique de l'élève (sur quelles dimensions faut-il travailler). Aussi les élèves sont-ils conduits à sortir régulièrement de leur classe et à couper avec les activités qui y sont conduites, tantôt pour une entrevue avec un personnel soignant, pour faire le point avec le psychologue, pour participer à un atelier avec l'éducateur, etc., tantôt pour intégrer une classe ordinaire le temps d'un apprentissage donné. Les classes et unités d'inclusions scolaires proposent ainsi un mode de scolarisation très particulier aux élèves qu'elles reçoivent. Il ne s'agit pas d'une remise à niveau scolaire, mais d'un accompagnement éducatif et thérapeutique mis en place pour les aider à se maintenir dans un milieu scolaire. L'aide ainsi apportée a pour conséquence une baisse très significative de l'exposition et du niveau d'exigence scolaire. Les enseignants des CLIS-ULIS n'ont que très rarement l'ensemble de leurs élèves réunis dans leur classe. L'emploi du temps de chacun d'eux s'articule en fonction des prises en charge et des inclusions scolaires dans les classes « ordinaires ».

Enfin, sur un autre registre, mais de manière comparable, les prises en charge qui prévalent dans les dispositifs relais contribuent à alléger le temps de travail scolaire et à éloigner durablement les élèves des programmes des classes générales de collèges, ceci au profit d'activités de type socio-éducatif⁹⁷. La prise en charge conduit les élèves des dispositifs à suivre des activités dont le niveau scolaire est très éloigné des classes ordinaires des collèges, avec des contenus scolaires amputés de nombreuses matières, un emploi du temps souvent allégé sur deux ou trois jours et dont une partie importante est consacrée au travail de remédiation, recherche de stage, travail sur soi et son parcours, construction d'un projet, etc. La coloration socio-éducative de nombreuses activités mises en place par les dispositifs relais, centrées sur la transformation des pratiques et manières d'être des collégiens, se fait au détriment du temps scolaire d'apprentissage *stricto sensu*. Les activités qui privilégient l'apprentissage dans les différentes matières, et qui consistent en un effort de rattrapage scolaire, n'y sont qu'un type d'activité parmi d'autres. La priorité accordée à l'action de « resocialisation », c'est-à-dire à l'action pour transformer les pratiques et les dispositions des collégiens les moins conformes aux exigences scolaires et aux normes éducatives, vient ainsi objectivement concurrencer le temps d'apprentissage scolaire. Les emplois du temps des dispositifs relais multiplient en effet les temps morts, les journées qui commencent à neuf heures trente ou ne durent qu'une demi-journée, les pauses ou moments passés à discuter, à boire un café, à faire des courses pour acheter à manger, etc., et qui font partie intégrante du travail éducatif effectué avec les élèves. Par ailleurs, les activités mises en place (qui passent par l'usage d'ordinateurs, le dessin, des jeux, etc.) tiennent compte de la relation souvent négative que ces élèves entretiennent vis-à-vis des matières scolaires et proposent des apprentissages susceptibles de redonner confiance aux élèves, dans des formes pédagogiques détournées, ludiques, censées moins rébarbatives, mais aussi très éloignées des canons scolaires ordinaires⁹⁸.

LA STIGMATISATION DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Les observations réalisées dans les classes et les entretiens conduits avec les enseignants montrent que les difficultés d'apprentissage font souvent figure de problème, au sens bien sûr de problème (didactique) à résoudre (il faut aider l'élève), mais aussi au sens d'accroc ou de contrariété. Alors qu'on s'attendrait à ce qu'elles soient valorisées, perçues comme des moments nécessaires à l'appropriation des savoirs scolaires, les difficultés scolaires s'avèrent souvent réprochées au point d'apparaître parfois comme une entrave à l'action pédagogique et d'être désignées comme des signes d'infériorité individuelle.

Des difficultés scolaires réprochées

Les difficultés d'apprentissage sont d'abord perçues comme un obstacle à surmonter, impliquant des interventions didactiques plus ou moins ciblées, lesquelles peuvent prendre la forme d'une « simple » remédiation ponctuelle ou d'une correction plus approfondie.

⁹⁷ Gaële Henri-Panabière et al., *Un temps de détour...*, op. cit.

⁹⁸ Martine Kherroubi, Mathias Millet, Daniel Thin, *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*, Pétra, Paris, 2015.

Mais dès lors qu'elles persistent, elles sont aussi une gêne didactique plus importante qui interrompt, ralentit, contrarie l'action pédagogique. Dès lors qu'elles se voient (bruits, sollicitations, mouvements, interruptions, etc.) et contribuent à travestir les objectifs de la tâche scolaire, les difficultés dérangent voire irritent et peuvent conduire à des réprobations ainsi qu'en témoignent les deux observations suivantes.

Dans une classe de petite section, au retour de récréation, plusieurs ateliers parallèles sont mis en place. Parmi ceux-là, un atelier découverte est proposé à plusieurs élèves dans l'objectif de leur apprendre à identifier des fruits par le touché, l'odorat et le goût. Abdoullah (mère sans emploi) est un élève identifié dans la classe comme en difficulté. Il fait partie des élèves immédiatement repérables par l'enquêteur : l'enseignante multiplie les interventions en sa direction, pour l'aider, le corriger, le rappeler à l'ordre... Dans le cas présent, ses difficultés à se conformer aux attentes de l'atelier suscitent des reprises de plus en plus agacées de l'enseignante qui perd d'autant plus patience qu'Abdoullah persiste dans l'erreur et que celle-ci dérange objectivement les objectifs pédagogiques.

L'enseignante. — « *(Elle pose une corbeille de fruits sur la table)* Abdoullah, tu ne touches pas le matériel. Aujourd'hui, on va apprendre à reconnaître les fruits en les regardant, en les touchant, et en les goûtant. » « Abdoullah, si tu n'écoutes pas les consignes, tu ne peux pas travailler avec nous, ce n'est pas possible Abdoullah. Pour savoir, il faut savoir ce qu'on doit faire et écouter. »

L'enseignante fait parler les élèves présents sur les fruits, fait désigner et reconnaître des fruits en plastique, puis de vrais fruits (*d'abord un citron, puis des poires et des oranges*). Les élèves donnent leur avis.

L'enseignante. — « Voilà, c'est ça. Alors donne ce que tu as dans les mains, qu'est-ce que c'est ça ? »

Un élève. — « Un citron »

L'enseignante. — « Oui, un citron. Tu ne mets pas dans la bouche Abdoullah. J'ai dit qu'on reconnaissait avec les yeux. (...) Je vais le faire passer dans la petite assiette. Alors, pour bien sentir, il faut fermer les yeux. *(Les enfants ferment les yeux, puis s'approchant des uns et des autres)* : Voilà, et tu sens avec ton nez et quand tu as fini tu fais passer à Jonas... Tu as bien senti Jonas ? Tu ne mets pas dans la bouche Abdoullah, on sent avec le nez, non ! Abdoullah non !! Abdoullah *(qui est en train de manger un bout de poire)* !!! »

L'enseignante intervient physiquement pour arrêter Abdoullah. Les élèves sentent le citron, puis l'orange, puis la banane. L'enseignante leur bande les yeux.

L'enseignante. — « *(S'approchant d'Abdoullah)* Je vais lui faire deviner, en le sentant, il doit deviner. Qu'est-ce que c'est ? Attends, Abdoullah, tu as senti ? Tiens, essaie Abdoullah. Tiens, mets-le sur tes yeux *(le bandeau)*. Qu'est-ce que c'était ? »

Damian reconnaît l'orange les yeux bandés.

L'enseignante. — « De l'orange, très bien. Noan tu veux sentir ? »

Noan. — « Non ! »

D'autres enfants essaient. (...)

L'enseignante. — « Tu le passes à Jonas. Ça c'est la banane. Non, Abdoullah, c'est pour goûter, tu ne manges pas tout, tu passes à ton voisin. Alors, le citron, c'est... A-CI-DE. Vous en goûtez un tout petit morceau. C'est A-CI-DE, ça pique un peu. Alors Abdoullah, c'est pas la peine parce qu'il fait n'importe quoi *(il mange les fruits qui passent)* ». « On a trouvé des pépins dans le citron, dans l'orange et regarde là. Dans la poire aussi, et dans la pomme ? *(Les enfants continuent à goûter de petits morceaux)* (...) *(Mais Abdoullah mange les fruits à pleine bouche)* Abdoullah !!! Abdoullah !!! Tu arrêtes !!! Alexia, qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que c'est ? »

Alexia. — « De la pomme. »

L'enseignante. — « De la pomme, oui, c'est bien. Abdoullah, tu veux essayer ? C'est pas bon l'assiette (*alors qu'il met l'assiette à la bouche*). Qu'est-ce que c'était Abdoullah ? »

Abdoullah. — « Une pomme. »

L'enseignante. — « Non »

Abdoullah. — « Une banane. »

L'enseignante. — « Oui. Irfane, tu veux essayer ? »

L'atelier se termine.

(*Observation d'une séance de petite section*).

Dans une autre classe de moyenne et grande sections, Barak (mère au chômage) pose problème à l'enseignante. La répétition de ses difficultés la conduit à multiplier les interventions qui se soldent souvent par un agacement, une demande de reprise, et en l'occurrence par la destruction du travail effectué. Voyant Barak se lever une énième fois de l'atelier d'écriture où il doit s'entraîner à tracer des lettres, l'enseignante intervient vivement par la voix et le geste : « *Non, non non !* ». Elle prend la feuille d'écriture de Barak (qui ne correspond pas à ses attentes), la chiffonne et lui en donne une nouvelle, vierge. Tout en remettant Barak face à la table d'écriture, elle lui indique sèchement : « *Mets tes pieds sous la table !* ». Les enfants qui sont à l'atelier « perle », juste à côté de l'atelier d'écriture, parlent assez fort au sujet des perles qu'ils doivent enfiler. Barak et Bachir se laissent déconcentrer et tournent la tête pour observer les échanges. L'enseignante reprend Barak : « *Tu sais, j'ai préparé plein de modèles (c'est-à-dire des feuilles avec lignes), s'il faut, je redéchire (ta feuille)...* » Immédiatement après, elle félicite Bachir (profession des parents inconnue) : « *Très bien Bachir, maintenant, le "p" de papa.* » Barak s'applique sur sa feuille. Quelques instants plus tard, l'enseignante reprend Barak qui a les yeux en l'air : « *Tu as encore des choses à faire...* », puis s'installe à la table d'un autre atelier. À l'atelier écriture, Barak écrit puis gomme ses lettres comme il fait depuis le début. L'enseignante jette des coups d'œil régulier à son travail. Estimant le travail encore mal fait, elle lui attrape sa feuille et la froisse pour lui en donner une nouvelle... Barak restera seul dans la classe le temps de la récréation pour finir son travail. (*Observation dans une classe à double niveau d'école maternelle*).

Il en va des difficultés de certains élèves face aux tâches scolaires comme des demandes d'aide formulées aux enseignants. Lorsqu'elles sont insistantes, ces demandes sont parfois reçues comme des sur-sollicitations. Pour les uns, elles signent un trop grand besoin du « regard de l'adulte » tandis que, pour les autres, elles témoignent d'un manque d'autonomie, d'un refus de travailler ou d'un manque de maturité. Les sollicitations des élèves, y compris les plus courantes, semblent ainsi constituer un caillou dans la chaussure pédagogique des enseignants. Lors d'une entrevue avec des parents, une enseignante de grande section déplore qu'Augustin (père professeur d'histoire géographie, mère ingénieur) lui demande trop souvent de l'aide, en particulier en mathématiques, dans la mesure où, juge-t-elle, il n'essaie pas assez de faire seul et où elle ne peut en permanence s'occuper de lui. Le reproche porte ainsi sur la fréquence de la demande (il faudrait solliciter la maîtresse moins souvent), sur le fait qu'Augustin ne cherche pas assez à faire les exercices seul (il accapare l'enseignant), et sur les interruptions générées par ses interventions qui perturbent une enseignante en charge par ailleurs de 30 élèves dans la classe. Durant l'échange, l'institutrice interprète les difficultés d'Augustin comme la conséquence de difficultés à faire les apprentissages scolaires, un manque d'autonomie, mais aussi comme le résultat de « caprices » et d'écarts encombrants qui la conduisent à définir Augustin comme un élève « dur ».

Lors de cette même entrevue, la maman d'Augustin demande comment est la classe en général. L'enseignante répond que jusqu'au mois de février, seuls Augustin et un autre petit garçon étaient « *durs* », mais que, depuis, une petite fille sourde avait rejoint la classe, qu'elle ne comprenait rien et qu'il fallait beaucoup l'aider. Elle ajoute qu'un autre petit garçon, dont les parents sont ouvriers (Augustin, lors d'un échange avec l'enquêteur dans la classe, le définit lui-même négativement en disant : il fait « *n'importe quoi* » et « *n'écoute jamais* »), était également arrivé en février. Elle précise que « *là, c'est autre chose, c'est de l'opposition systématique* » ; à côté, Augustin et l'autre garçon, « *eux, étaient durs, mais intéressants* ». Elle évoque enfin un autre petit garçon « *complètement immature* » qu'elle remettrait directement en petite section si elle pouvait. (*Observation d'une rencontre entre la mère d'Augustin et son institutrice, classe de moyenne section*).

Enseignante. — Il y en a qui ont du mal à travailler seuls parce qu'ils ont toujours besoin d'avoir le regard de l'adulte. Donc, même sur un truc qu'ils savent faire tout seul, ils vont quand même aller demander... ne serait-ce que même un travail sur fiche, ils vont faire la fiche et puis ils vont aller me voir toutes les trois minutes pour dire : « C'est vrai maîtresse ? C'est bon maîtresse ? », alors que bon... mais c'est pas prévu dans le... dans le contrat (rire) normalement. (...) Juste histoire de... d'attirer mon attention (sourire) pour... parce qu'ils ont... justement, ils ont l'impression que comme je travaille avec l'autre groupe, je les regarde pas. (*Entretien avec l'enseignante d'une classe de moyenne et grande sections*).

On retrouve ici l'idée selon laquelle certains élèves accaparent l'attention de l'enseignant faute de « *maturité* » (ce sont « *de gros bébés* »), par souci de tout rapporter à eux, pour être au centre de la classe. Pourtant, comme on l'a montré ailleurs⁹⁹, ces conduites perçues comme accaparantes par les enseignants¹⁰⁰, qui d'ailleurs ne sont pas le fait exclusif des tout petits puisqu'on les retrouve dénoncées comme telles à propos de collégiens¹⁰¹, révèlent souvent une difficulté à adopter les conduites d'autocontrainte et d'autonomie attendues dans les classes. Les descriptions de ces élèves qui ne travaillent que sous l'effet d'une présence directe de l'adulte (« *il faut tout le temps être sur leur dos* », « *il faut que je sois derrière lui pour qu'il travaille* ») pointent une contradiction entre un fonctionnement scolaire qui attend des élèves qu'ils s'autorégulent (autonomie face à la tâche, travail en silence, persistance dans l'effort), et des élèves « qui n'ont pas fait leurs (auto) lois (nomos) scolaires en tant que manières de se comporter et manières de penser »¹⁰². Or si, en ce domaine, on suit les analyses de Vygotski¹⁰³, de Bruner¹⁰⁴ ou Bakhtine¹⁰⁵, l'autonomie face au savoir et au travail scolaire (se débrouiller seul d'un énoncé, résoudre un problème en silence, ne pas avoir besoin de précision, etc.) est le produit de l'intériorisation ou de

⁹⁹ Mathias Millet, Daniel Thin, « Remarques provisoires sur les ruptures scolaires de collégiens de familles populaires », *Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n°1, 2003, p. 109-129.

¹⁰⁰ Et il ne s'agit pas de dire qu'elles ne le sont pas pour un enseignant dans une classe de plusieurs dizaines d'élèves.

¹⁰¹ Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, coll. Le lien social, Paris, 2012 [2005].

¹⁰² Bernard Lahire, *L'esprit sociologique...*, op. cit., p. 54-55.

¹⁰³ Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, Editions sociales, Paris, 1985.

¹⁰⁴ Jérôme S. Bruner, *Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*, Presses universitaires de France, Paris, 1991.

¹⁰⁵ Mikhaël Bakhtine, *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Minit, Paris, 1977.

l'individualisation d'un acte intersubjectif¹⁰⁶, c'est-à-dire d'un acte appris dans la relation (d'aide) avec autrui. « Pour effectuer seul certaines activités encore faut-il avoir intériorisé des schémas de comportements qui ne s'apprennent que sous la conduite de l'adulte »¹⁰⁷. Il y a donc tout lieu de penser qu'un certain nombre d'élèves se voient reprocher, dès l'école maternelle, le fait de rechercher cet acte intersubjectif qui constitue pourtant la condition d'une appropriation des savoirs et postures scolaires.

Les difficultés comme « déviance »

Loin d'être toujours interprétées comme un passage obligé de l'apprentissage, les difficultés scolaires sont souvent traitées comme un indice de « déviance » (manque d'envie ou d'intérêt, relâchement, incapacité à faire, défaut d'écoute ou d'attention, etc.). Si l'on se souvient que l'ordre scolaire de la classe repose sur un ensemble de présavoirs temporels (ponctualité, autonomie, prévision)¹⁰⁸, corporels (immobilité, maintien dans la tâche, déplacements réglés)¹⁰⁹, langagiers (attendre son tour de parole, interaction réglée)¹¹⁰ inégalement partagés, on comprend que les difficultés des élèves qui résultent de l'insuffisante maîtrise de ces présavoirs (et se traduisent concrètement par des mouvements ou des prises de parole non réglées dans les classes) puissent être une perturbation des activités pédagogiques jugée d'autant plus dérangeante par les enseignants qu'ils n'en perçoivent que l'aspect comportemental.

Les observations réalisées dans les classes témoignent de l'importance de la recherche et de la construction scolaire d'un corps docile¹¹¹ : à la fois silencieux, tenu, bien assis, calme, attentif. Ce corps docile est sans cesse présenté aux élèves comme une condition du « bien travailler » : « *Si on n'est pas bien assis, on peut pas bien travailler* » ; « *Pour travailler on se tient comme il faut* » ; « *Tu es mal assise pour travailler* » ; « *Assieds-toi correctement* » ; « *Vous devez être assis* » ; « *On fait le silence* » ; « *Tu sors et tu reviendras quand tu seras calme* » ; « *Tu es très mal assis* » ; « *Assieds-toi comme il faut pour travailler !* » ; « *Je ne veux plus de bruit* » ; « *Vous faites trop de bruit ce matin. Je ne suis pas très contente. Il y a des choses qui tombent, des choses qui claquent* » ; « *On lève la main pour répondre.* » De fait, les élèves qui sont repris le sont en raison de leur « agitation » ou du bruit qu'ils génèrent. C'est alors le « mauvais » comportement qui est dénoncé par l'école dans la mesure où le comportement y est pensé comme une réalité indépendante des apprentissages scolaires. Or, rester à l'écoute, travailler silencieusement, maintenir son corps en éveil, etc., sont autant de postures cognitivement structurées, c'est-à-dire de dispositions à la fois cognitives et comportementales. Ce qui peut être perçu du point de vue d'un enseignant comme un relâchement inexcusable ou comme de l'indiscipline (ne pas faire son travail, ne pas rester à

¹⁰⁶ Apprendre à faire parler un texte en lui posant des questions avec l'aide de quelqu'un, puis peu à peu seul ; savoir opérationnaliser une consigne en le faisant avec autrui, puis progressivement seul, etc.

¹⁰⁷ Bernard Lahire, *L'esprit sociologique...*, op. cit.

¹⁰⁸ Michel Verret, *Le temps des études*, H. Champion, Lille, 1975.

¹⁰⁹ Sylvia Faure, Marie-Carmen Garcia, « Le corps dans l'enseignement scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°144, 2003, pp. 85-94 ; Mathias Millet, Daniel Thin, « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°3, 2007.

¹¹⁰ Guy Vincent, *L'école primaire...*, op. cit.

¹¹¹ Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 1975. *Docilis* signifie qu'on manie aisément mais aussi qui apprend facilement.

sa (en) place, ne pas attendre son tour de parole, ne pas participer) implique au moins autant un rapport au corps, au langage et à la règle particulier, à distance des présavoirs scolaires.

Or, dans les entretiens avec les enseignants, et surtout lors de nos observations dans les classes, l'appréhension des conduites scolairement inappropriées « par les (mauvais) comportements » semble prévaloir sur l'interprétation par les apprentissages. L'idée généralement présente, dès la petite section, est que les difficultés dans les apprentissages découlent de comportements inappropriés, et non que les comportements inappropriés peuvent être la conséquence de difficultés à maîtriser la forme scolaire des apprentissages¹¹², comme si la classe offrait, par essence, les conditions de la réussite pour tous. Cette grille de lecture des réalités scolaires explique pourquoi les difficultés d'apprentissage semblent parfois « impertinentes » aux enseignants, au sens où elles leur apparaissent à la fois décalées et déplacées (ou indociles). D'un côté, elles passent par des conduites qui perturbent objectivement le cours normal de l'activité pédagogique (interruption, interférence, décalage). D'un autre côté, elles semblent le résultat d'attitudes que les enseignants jugent coupables (manquements scolaires, manque d'investissement, dispersion, défaut d'écoute, de concentration ou de rigueur, refus de travailler). Par un paradoxe évident, cette lecture des réalités scolaires rend la difficulté d'apprentissage irritante et condamnable. C'est alors un processus en trois temps qui se fait jour. La difficulté est dénigrée. Elle est dénoncée au mieux comme une erreur, au pire comme une faute. On glisse enfin de la difficulté d'apprentissage à l'élève lui-même qui devient, à travers elle, la source du problème.

Fatima se dirige vers l'atelier perle. Fatima prend son fil de perles qui est piqué dans un tableau en polystyrène, mais se fait reprendre énergiquement par l'enseignante : « Non ! C'est la 3^e fois que tu fais cet atelier ! Et j'ai déjà dit qu'il ne fallait pas prendre les fils sur ce tableau. » « Non, tu n'es pas dans cet atelier ! » Elle la prend par le bras et la conduit devant le tableau où les ateliers sont choisis. Elle termine, agacée : « C'est comme ça tous les jours ! » (*Fatima, mère femme de ménage ; observation dans une classe de moyenne et grande sections*).

Lors d'un atelier bibliothèque en classe de petite section, les élèves doivent rapporter le livre dernièrement emprunté et en choisir un nouveau. Le choix du livre est effectué à partir de la consultation d'ouvrages exposés sur un ensemble d'étagères réparties tout autour de la pièce. Une fois leur livre choisi, les élèves doivent retirer de l'ouvrage la photocopie de la première de couverture et la donner à l'enseignante avant de placer le livre dans leur sac. Plusieurs élèves ont dû mal à réaliser l'opération, à choisir un ouvrage, le prendre tout en pensant à en extraire la photocopie pour la donner à la maîtresse. C'est le cas de Saïd (profession des parents inconnue). Saïd est très méticuleux dans ses gestes, va doucement, ne parle presque pas. Il est appelé plusieurs fois par l'enseignante pour qu'il range son livre dans son sac.

L'enseignante. — « Saïd, tu donnes la photocopie avant de mettre le livre dans ton sac. Il me faut la photocopie avant le livre. Tu vas la chercher. »

Comme il ne semble pas bien comprendre, l'enseignante demande à une élève de lui expliquer ce qu'il doit faire. Saïd reprend ce qui lui est expliqué en verbalisant ce qu'il faut faire. Il persiste pourtant dans l'erreur et ne sait pas quoi faire de la photocopie récupérée dans l'ouvrage.

¹¹² C'est un constat que nous avons déjà fait dans : Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires...*, *op. cit.*

L'enseignante. — « (Sèchement) Tu t'es trompé ! Ce n'est pas ce que je t'ai demandé exactement ! Kamil (mère étudiante) va lui montrer. »
(*Observation d'une classe de petite section*).

C'est ainsi que « *si l'on se trompe, c'est qu'on n'a pas bien regardé* », que « *si elle boudait moins, [Ada] (mère sans emploi) pourrait davantage progresser* », que Paulin (père directeur commercial, mère étudiante en psychologie) fait mal ses exercices parce qu'il n'est « *pas soigneux* » et ne pense qu'à « *aller jouer* », que « *pour savoir, il faut savoir ce qu'on doit faire et écouter* », qu'Abdel (père sans emploi, mère femme de ménage) a tout mélangé parce qu'il a discuté et s'est agité au lieu de faire son travail, que c'est par « *mauvaise volonté* » si Mohammed (père électricien, mère agent de service) avance lentement dans son exercice, que Mathis (père consultant, mère responsable d'agence) ne sait pas faire parce qu'il « *papote* » avec ses voisines, que Barak (mère au chômage) n'y arrive pas parce qu'il n'est pas assez concentré et « *fait n'importe quoi* », que Johnny (père en congé parental, mère aide-soignante) dit « *tout ce qui lui passe par la tête* », mais « *ne réfléchit pas à la consigne* », qu'Ambre (père technicien informatique, mère conseillère clientèle) et Amar (père ouvrier, mère femme de ménage) ont « *mis beaucoup de temps pour faire (leur) travail* » parce qu'ils se sont laissés distraire par d'autres élèves. De même, Coraly (mère sans emploi) « *n'articule pas* » suffisamment son histoire à laquelle sa maîtresse déclare qu'« *on ne comprend rien* » ; Barak (mère au chômage) va au coin pour avoir colorié sa feuille au lieu d'y écrire son prénom ; Amine (père retraité, mère sans emploi) n'a pas terminé son coloriage avant d'aller jouer au coin-dînette. Julian (père charpentier couvreur, mère hôtesse de caisse), scolarisé en CLIS, explique encore à propos de son ancienne maîtresse : « *elle nous engueulait, on faisait le travail trop lent* ».

L'enseignante. — « Yvan tu es bien en train d'écouter là ? ». Sur un ton ferme, elle ajoute aussitôt : « Non ça me fait pas rire ! ». « Yvan, comment on fait pour écrire « un » ? ».

L'élève ne répond pas.

L'enseignante. — « Hé oui, tu papotes avec Solène (père machiniste, mère formatrice) alors tu n'as pas écouté et tu ne sais pas ».

(*Yvan, grande section, père responsable d'exploitation ; observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

Se tournant vers deux élèves, l'enseignante déclare : « Je voudrais parler à Ambre (père technicien informatique, mère conseillère clientèle) et à Amar (père ouvrier, mère femme de ménage). Vous avez mis beaucoup de temps pour faire votre travail. Je voudrais qu'on comprenne pourquoi c'est comme ça. Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui ne va pas ? Vous aviez trouvé et après c'était tout mélangé. »

Amar commence à parler (« *parce que...* ») puis se fait couper la parole par Ambre : « J'étais en train de me concentrer et les autres ils me font parler. »

L'enseignante. — « Maintenant c'est à toi de décider. Tu finis ton travail. »

Puis, se tournant successivement vers deux autres élèves...

L'enseignante. — « Théophile (père graphiste, mère commerçante), quand t'as un problème, il faut que tu viennes me faire voir, sinon tu n'avances pas. Abdel (père sans emploi, mère femme de ménage), et toi ? ».

Abdel répond quelque chose que l'enseignante approuve.

L'enseignante. — « Oui, tu as discuté, tu t'es agité et ça a tout mélangé. »

(*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

Lors d'une interaction dans la classe, l'enquêteur dit en aparté à l'enseignant que Mohammed (grande section, père électricien, mère agent de service) « Il avance lentement, mais a bien compris. »

L'enseignante. — « Ils y sont depuis ce matin. C'est de la mauvaise volonté ». Et ajoute : « Ils ne sont pas motivés par l'activité. C'est comme de la résistance passive », « Ce n'est pas des enfants en difficulté », « Trois collages en une demi-heure ! Alors qu'il y a des enfants en difficulté, on les aide et ils sont motivés. »

(*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

Comme ces exemples en attestent, l'école peut reprocher à ses élèves de rencontrer des difficultés dans la réalisation des exercices ou dans la maîtrise des situations scolaires. Si elle le fait, c'est à la fois parce qu'elle considère que les conditions de la réussite pour tous sont réunies et que les conduites scolairement non conformes renvoient davantage à des causes morales et comportementales que cognitives (inapplication, inattention, dispersion, désobéissance, étourderies, non-respect des consignes). Cette perception éclaire le fait, en apparence paradoxal s'agissant d'apprentissages en train de se faire, que les erreurs ou les difficultés puissent donner lieu aussi régulièrement à des remontrances. Dans bien des cas, il semble admis que les élèves font des erreurs parce qu'ils le veulent bien. Un tel sentiment construit logiquement les difficultés scolaires comme un objet de mécontentement et comme une source de condamnations. Et dans les faits, l'« échec » à un exercice est rarement présenté comme un événement positif, y compris dans les plus petites classes d'école maternelle.

Les difficultés comme infériorité

Pointées ou grondées comme des fautes, les difficultés scolaires sont en outre souvent perçues comme une défaillance, portant le discrédit sur celui ou celle qui en fait l'expérience et son entourage. D'un côté, l'idée est régulièrement admise que les difficultés scolaires de certains élèves attestent un déficit socioculturel (verbal, affectif, culturel)¹¹³ ou une défaillance des pratiques familiales. « Cela est si vrai que l'échec scolaire est devenu un des indices objectifs (et subjectifs) de toutes les défaillances familiales et sociales, notamment des familles populaires, mais aussi des familles de toutes les catégories sociales »¹¹⁴. Les performances scolaires sont alors l'occasion d'interpréter la consistance éducative des pratiques familiales. Ainsi Émy (parents commerçants) aurait-elle des difficultés scolaires « parce qu'elle est issue d'une famille chinoise » et que ses parents ne lui parlent pas français ; Dylan (mère aide-soignante) en raison d'une souffrance affective liée à l'absence du père ; Coraly (mère sans emploi) à cause d'un déficit langagier familial et de mœurs familiales décalées. De même, Melvin (père soudeur, mère agent de service hospitalier) a-t-il des problèmes de concentration en raison de l'instabilité résidentielle de sa famille ; Amélie (père façadier, mère postière) peine à trouver sa place dans le groupe en raison d'un rapport fusionnel à sa mère ; Salif (profession des parents inconnue) a des problèmes psychologiques qui résultent de la déprime de sa mère ; Damian (parents sans emploi) et Abdoul (profession des parents inconnue) ne sont pas intéressés par les apprentissages et manquent de stimulation familiale (« le papa a l'air limité »). Maélys (père peintre, mère

¹¹³ Patrick Bouveau, Jean-Yves Rochex, *Les ZEP, entre école et société*, Hachette/CNDP, Paris, 1997.

¹¹⁴ Rémi Lenoir, *Généalogie de la morale familiale*, Seuil, Paris, 2003, p. 415.

sans emploi) rencontre des difficultés en raison de l'irrégularité de sa scolarisation et du manque de confiance de la mère ; Marine (parents ouvriers) parce qu'elle se défoule en classe des règles trop strictes imposées à la maison. Le manque de sommeil, la langue parlée à la maison, des parents qui ne vivent pas à l'occidentale, les enfants vierges de toutes habitudes scolaires, l'anxiété des parents qui rejaillit sur l'enfant, la taille des fratries, ces mères au foyer qui s'accrochent à leur enfant, ces élèves dont les problèmes familiaux les rendent indisponibles aux apprentissages, etc., font partie des catégories scolaires ordinaires d'appréhension des difficultés scolaires des élèves. « Les parents apparaissent ici en creux comme les responsables, au sens fort, de l'éducation des enfants (les enfants sont ce que les parents en ont fait) »¹¹⁵. Et comme le rappellent Jean-Claude Chamborédon et Jean Prévot, « Le jugement, explicite ou en acte, sur l'enfant est très directement jugement sur les méthodes d'éducation et les éducateurs qui l'ont « produit » »¹¹⁶.

Enseignant. — Les mamans exercent la même profession... mais bon... on sent que dans une des deux familles, la famille d'Ursula (père technicien, mère aide-soignante), bon ben... c'est plus tenu... et quand on parle avec la maman, c'est plus réceptif aussi, alors que la maman de Dylan (mère aide-soignante)... quand on lui parle de son fils... on sent qu'elle est un peu démunie et puis bon elle essaie de prendre ça un peu à la dérision, je pense que c'est pour se protéger aussi, mais... et c'est plus difficile. (...) Je pense que Dylan fait marcher sa maman par le bout du nez, quoi, et sa maman cède à chaque fois pour avoir quelque part un peu la paix, certainement et... et voilà quoi. Et donc, après, lui, il retransmet ce comportement à l'école. Bon, après, c'est à nous de vite... régler les choses en disant : « Bon, ici... ça se passe pas comme ça, maintenant, ici c'est moi qui commande et... quand je te demande de ranger, tu ranges, et c'est tout, et... y'a pas à discuter » (*Entretien avec un enseignant de petite section*).

Enseignante. — Alors Emy (parents commerçants), elle, sa difficulté ben c'est qu'elle est issue de... de famille chinoise, et à la maison on ne parle que chinois, que le papa parle un peu français, et la maman pas du tout. Donc c'est vrai que pour la petite... c'est pas évident quoi, ça, c'est... un problème hein. (...) Le papa... parle pas mal, lui ça va, mais... dès qu'il est avec elle, il parle en chinois quoi, et donc, bon plusieurs fois, on lui a dit... bon de parler français avec elle (*Entretien avec une enseignante de petite section*).

Enseignante. — Cet enfant, moi, quand je l'ai accueilli en début de grande section, eh ben je pense que c'était un enfant qui pouvait... qui avait les qualités, mais qui pouvait bien aller, qui pouvait... tu vois ? Sauf que sa... parce qu'il était dans une situation personnelle, familiale... très difficile, avec une maman très jeune... qui tombait en déprime... occupée... alors à part lui acheter des trucs, elle le sort jamais. Lui, c'est le père, enfin il lui sert de mari, de père, de machin, de truc... enfin après c'est une histoire psychologique si tu veux... (*Entretien avec une enseignante de moyenne et grande sections*).

Aussi, le constat effectué dans les années 1990 par Alain Léger et Maryse Tripier reste-t-il d'actualité : « Le discours qui est tenu par les enseignants aux parents et aux autres partenaires locaux peut donc très clairement être traduit ainsi : l'échec de vos enfants n'a pas sa source dans l'école. (...) Ce sont vos conditions de logement et de travail ainsi que l'état de votre quartier qu'il faut changer. C'est la multiplicité des nationalités qui est à mettre en cause. C'est votre niveau culturel qui est trop faible et retentit sur celui de vos

¹¹⁵ Muriel Darmon, « La socialisation entre famille et école : observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et représentations*, n°11, 2001, p. 520.

¹¹⁶ Jean-Claude Chamborédon, Jacques Prévot, « Le "métier d'enfant"... », *op. cit.*, note 56 p. 324.

enfants. Ce sont vos attitudes éducatives qui sont néfastes et notamment votre propension à les laisser regarder du matin au soir la télévision, ou votre désintérêt pour le travail scolaire. C'est enfin le climat de votre vie familiale qui est perturbé. Rien d'étonnant alors si vos enfants ont un langage pauvre, des insuffisances d'ordre intellectuel et un comportement agité, voire pré-délinquant »¹¹⁷.

Mais à côté de ces explications par l'environnement familial, nos sociétés véhiculent aussi l'idée que le niveau de performance est un indicateur du niveau d'intelligence¹¹⁸. La réussite d'un élève révélerait ainsi son intelligence ou ses bonnes dispositions tandis que son échec montrerait ses limites¹¹⁹. Ainsi, dès l'école maternelle, ce sont moins les conditions de la relation d'apprentissage qui permettent de rendre compte des performances d'un élève à un moment donné qu'une « *subtilité qui dépasse les autres* », des « *capacités* » ou un « *potentiel* », une « *vivacité d'esprit* » ou une « *ouverture au monde* ». Si Ursula (père technicien polyvalent, mère aide-soignante) et Loriane (père contrôleur des impôts, mère orthophoniste) figurent bien dans la classe, c'est parce qu'elles sont « *super performantes* » ; Maxence (père ingénieur chargé d'affaire, mère hôtesse d'accueil) parce qu'il est « *curieux, investi, appliqué* » ; Alexia (père ingénieur de recherche, mère professeur des écoles) et Tessa (père technicien de laboratoire, mère documentaliste) parce que « *c'est du très bon* » ; Dylan (mère aide-soignante), lui, « *a du potentiel* » ; Francis (père directeur général, mère technicienne de laboratoire) « *est un enfant super-motivé* ». À l'inverse, Sandra (père commercial, mère comptable) a des difficultés parce qu'il s'agit d'une petite fille introvertie et stressée par la moindre remarque ; Jérôme (père cadre dirigeant, mère chef de produit) parce qu'il n'est pas latéralisé. Quant à Faouzia (profession des parents inconnue), elle est une grande prématurée, et Louison (mère agent administratif) a des capacités très limitées. Les réponses plus ou moins conformes des élèves vis-à-vis des exigences scolaires sont présentées comme des qualités personnelles et perçues comme le reflet de compétences (ou d'insuffisances) purement individuelles.

Aussi les difficultés dans les apprentissages scolaires sont-elles souvent lues de façon symptomatologique, comme la manifestation de problèmes plus profonds, souvent de nature extra-scolaire. Les difficultés cognitives sont facilement l'objet, et ceci dès le plus jeune âge, d'une suspicion de déficience ou de perturbation psychologique qui indique qu'elles ne sont en définitive pas considérées comme normales, c'est-à-dire à la fois comme un événement ordinaire ou banal voire souhaitable des activités scolaires, et comme un passage obligé de l'effort d'apprentissage. Réifiées, les difficultés des élèves deviennent les difficultés non plus liées à ce qui se joue dans les relations d'apprentissage, mais localisées dans l'élève ou son environnement. Or, dans la mesure où la performance scolaire est constamment pensée, dans les sociétés méritocratiques, comme une évaluation de la valeur personnelle, intellectuelle et même morale des élèves ou de leur famille, la disqualification scolaire des difficultés d'apprentissage et de l'« échec » retentit sur toute la personne des

¹¹⁷ Alain Léger, Maryse Triper, *Fuir ou construire l'école populaire ?* Méridiens Klincksieck, Paris, 1988, p. 71.

¹¹⁸ Noëlle Bisseret, *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Presses universitaires de France, Paris, 1974 ; Victoria C. Plaut, Hazel R. Markus H.R., « The "Inside" story: A cultural-historical analysis of being smart and motivated, American style. », in Andrew J. Elliot et Carol S. Dweck (éds.), *Handbook of competence and motivation*, Guilford, New York, 2005, p. 457- 488.

¹¹⁹ Jean-Claude Croizet, « Les préjugés sur la réussite et l'échec », in Gaëtane Chapelle et Étienne Bourgeois (coord.), *Apprendre et faire apprendre*, Presses universitaires de France, Paris, 2011, p. 197-209.

élèves et leur famille ainsi dégradées au plan symbolique¹²⁰. On peut parler, à cet égard, de stigmatisation *des* difficultés scolaires et *par* les difficultés scolaires dans la mesure où celles-ci sont à la fois dévalorisées et constituent une marque d'infériorité personnelle. Comme le montre nombre d'observations effectuées dans les classes, les situations d'apprentissage scolaire conduisent à mettre en scène, dès les petites sections, des associations entre difficultés/infériorité et réussite/supériorité, ne serait-ce qu'en confrontant les élèves entre eux sur un objet donné, en plaçant les élèves en difficulté, ainsi réduits au silence, devant la réussite des élèves mobilisés au titre d'une aide ou d'une compétence jugée supérieure, et bien sûr aussi par les commentaires, directs ou indirects, qui accompagnent les performances.

L'enseignante appelle Théophile (père graphiste, mère commerçante) au tableau.

L'enseignante. — « Théophile, je vais te rappeler pour trouver le mot « nous » ».

Théophile se lève, fixe le tableau, puis regarde l'enseignante d'un air penaud en haussant les épaules. L'enseignante appelle alors Ambre (père technicien informatique, mère conseillère clientèle) en renfort et lui fait lire la phrase mot à mot. Théophile se lève à nouveau, regarde la phrase, mais ne désigne aucun mot.

L'enseignante. — « Tu sais pas ? »

Théophile reste silencieux, la mine contrite.

L'enseignante demande alors à Gabrielle (père chaudronnier, mère assistante commerciale) de refaire la lecture mot à mot. Elle s'exécute très rapidement et l'enseignante la reprend.

L'enseignante. — « Si tu vas trop vite, lui, il comprend rien ».

Mais à ce moment là, Théophile désigne l'étiquette du mot « fait ».

(*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

Lorsqu'elle ne parvient pas à conformer les élèves à ses exigences, l'école ne leur en inculque pas moins la légitimité de ses hiérarchies et catégories par lesquelles elle juge de l'inégale dignité des acquis culturels¹²¹. Les propos de cette enseignante en attestent, qui raconte comment Louison (père profession inconnue, mère agent administratif), déjà en retard sur l'horaire scolaire en maternelle, et proposée pour une orientation en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) pour troubles des fonctions cognitives ou mentales, pleure de ses « échecs » : « *Elle ne comprend pas. Et ne reconnaît pas les déterminants un et une* » ; « *Elle sait qu'elle ne sait pas et qu'elle ne comprend pas. Parfois elle en pleure* ». La stigmatisation précoce de l'« échec » peut conduire à l'intériorisation d'un sentiment d'indignité personnelle par de tout jeunes élèves. Dans les cas les plus marqués, les difficultés d'apprentissage scolaire vont parfois jusqu'à stigmatiser physiquement les élèves. Les difficultés scolaires ne sont plus alors repérées comme seulement cognitives ou comportementales. Elles renvoient aussi à la matérialité des corps. Elles sont associées à des manifestations physiques qui semblent attester d'une anomalie dans les corps, de l'ancrage biologique du problème, les signes repérables situant les élèves concernés à distance des normes de la nature (anormalité physique) et parfois même dans l'éloignement des normes de civilisation (animalité, cris, sauvagerie)¹²². On peut alors avoir affaire à la « fabrication de signes apparents de stigmates légitimant l'exclusion »¹²³, justifiant, comme dans les

¹²⁰ Mathias Millet, Daniel Thin, « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique », in Dominique Glasman, Françoise Œuvrard (dir.), *La déscolarisation*, La Dispute, Paris, 2011 [2004].

¹²¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Minuit, Paris, 1970, p. 43.

¹²² Jacques-Philippe Leyens, *L'humanité écorchée: humanité et infrahumanisation*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2015.

¹²³ Norbert Elias, John L. Scotson, *Les logiques de l'exclusion*, Fayard, Paris, 1997.

exemples rapportés ci-dessous à propos de Lison ou de Guillaume (deux élèves scolarisés en CLIS pour troubles de fonctions cognitives ou mentales), une sortie du cursus ordinaire et une orientation durable dans des classes atypiques ou des secteurs de remédiation spécialisés.

Alors qu'elle apporte le trombinoscope de sa CLIS, et que l'enquêteur sourit en regardant leurs photographies pour dire que les élèves « *sont mignons* », l'enseignante réagit en disant :

L'enseignante. — « Oui, leur handicap ne se voit pas du tout physiquement », opposant au passage implicitement handicap et mignon, et relie la bonne réussite de leur intégration dans les classes ordinaires¹²⁴ au fait que leur handicap ne se voit pas.

En entretien, elle précise encore :

L'enseignante. — « Les enfants de la CLIS, on peut pas dire que physiquement ils soient très marqués... Après... bon, moi... je me rends plus compte, mais j'ai pas l'impression qu'ils aient l'air différent de prime abord quoi. Après, quand on creuse, bien sûr, mais (silence)... Voilà, quoi, ils ne savent pas, ils sont... ils bougent normalement, tout ça... » (*Entretien avec une enseignante de CLIS*).

À propos de Lison (8 ans, 1^{ère} année de CLIS, père décédé, mère sans emploi), l'équipe de soin¹²⁵ de la CLIS dans laquelle elle est scolarisée échange les considérations suivantes.

Chef d'équipe. — (Lisant un précédent bilan de l'élève) « Lison est une petite fille très agréable qui s'est bien intégrée dans la CLIS. Elle va pouvoir rentrer dans les apprentissages, la lecture notamment. Compte tenu de ses difficultés, elle a besoin d'être prise en charge par une équipe de soin. » Puis, elle décline les mesures que l'équipe avait décidées antérieurement : « atelier éducation, orthophonie, lecture... »

Enseignante. — Pour la lecture, Lison lit, pas encore toute seule, mais elle a tout à fait compris, mais elle saura lire de manière tout à fait autonome à la fin de l'année. Pour la découverte, elle va aller en atelier avec les autres classes donc elle est vraiment bluffante. Je n'ai pas l'impression de lui avoir appris à lire, je pense qu'elle a appris toute seule, elle est revenue après Noël et elle savait lire. Elle a pris des repères dans les affichages des lecteurs, elle ne connaît pas toutes les syllabes. Par contre, elle n'est pas encore passée à l'écrit, je ne peux donc pas dire qu'elle a un niveau CP, mais elle est complètement entrée dans la lecture.

Éducatrice. — Et elle vient de RMM (retard mental moyen). Lison a encore un petit côté sauvage. Elle éructe plus qu'elle ne parle.

Enseignante. — Ouais elle est hallucinante, alors quand elle parle à l'oral, c'est pas toujours encore audible.

L'éducatrice pousse alors un son animal pour l'imiter.

Enseignante. — (Rires) Voilà c'est un peu caverneux... mais c'est mieux.

L'enseignante souligne qu'elle s'en sort en mathématiques même si elle se trompe.

Enseignante. — Pour la découverte du monde, elle a l'air assez motivée, elle est curieuse, elle commence à faire la cuisine à la maison, elle met la table, vis-à-vis de ses

¹²⁴ Les élèves de CLIS intègrent certains programmes des classes ordinaires qu'ils sont jugés aptes à suivre et se rendent donc ponctuellement mais régulièrement dans ces classes pour réaliser leurs apprentissages avec les autres élèves (voir *supra*.)

¹²⁵ Les CLIS qui prennent en charge le retard mental disposent d'une équipe de soin composée de plusieurs professionnels : pédopsychiatre, psychomotricien, orthophoniste, éducateur, psychologue, etc. Ces équipes se réunissent régulièrement pour faire le point sur la situation scolaire et personnelle des élèves, et pour élaborer des projets de formation et d'orientation.

petits frères aussi, les progrès sont loin d'être terminés, c'est vraiment très impressionnant.

Chef d'équipe. — Et avec les autres elle est appréciée ?

L'éducatrice. — Oui elle est appréciée, ce n'est plus l'indifférence du début d'année (...).
Donc, voilà, elle a encore un petit côté un peu sauvage — l'enseignante fait un bruit de bête repris par l'éducatrice pour plaisanter —, mais bon ça va mieux.

(*Observation d'une réunion d'équipe de soin d'une CLIS*).

De même, à propos de Guillaume (11 ans, dernière année de CLIS, père maçon, mère sans emploi), scolarisé depuis plusieurs années en CLIS, l'équipe de soin compare-t-elle certains aspects de son expression langagière à des cris d'animaux.

Orthophoniste. — Mais même quand il fait des phrases, c'est extrêmement pauvre.

Psychologue. — Oui puis il essaie d'aller au plus rapide, il sort des mots phrases.

Orthophoniste. — Je ne pense pas qu'il aille au plus rapide, je pense qu'il a une pauvreté de langage.

Educatrice. — Moi je le reprends des fois, il y a plein de fois où il écourte, je le reprends en lui disant tu connais ce mot, et il sait dire, il va dans la facilité.

Enseignante. — Oui, mais c'est quand même pauvre le langage.

Psychologue. — Oui, mais cette juxtaposition de mots, c'est parce qu'il sait pas, parce qu'il veut aller vite.

Orthophoniste. — Mais chez les enfants qui bégayent et qui ont un bon niveau de langage... (se faisant couper la parole par l'enseignante)

L'enseignante. — Guillaume il dit jamais « Je », il dit c'est moi c'est content, mais il dit pas « Je ».

Educatrice. — On a l'impression qu'il commence avec le C pour commencer.

Orthophoniste. — Il a un très mauvais niveau de langage avec un manque de mots, c'est vrai qu'il a plus de mots à sa disposition qu'il n'en utilise, mais ils ne sont pas forcément disponibles quand il veut les utiliser. (...)

Chef d'équipe. — Christelle (psychomotricienne), tu as des choses à voir ?

Psychomotricienne. — Guillaume, il arrive effectivement à dire des mots, et au lieu de dire qu'il pleut il dit c'est la pluie, donc j'essaie de lui faire écouter les bruits extérieurs pour qu'il soit un peu plus conscient des bruits extérieurs, et puis il couvrait ces bruits par ses propres bruits, en faisant des cris d'animaux.

Éducatrice. — Oui c'est vrai qu'il fait beaucoup de bruit avec sa bouche.

Psychomotricienne. — Mais il était pertinent, il faisait le camion.

Enseignante. — Mais ses compétences intellectuelles, enfin son niveau de langage ne reflète pas ses compétences intellectuelles, c'est-à-dire qu'il comprend.

Orthophoniste. — Il y a un gros décalage entre le verbal et la compréhension.

(*Observation d'une réunion d'équipe de soin d'une CLIS*).

Aux conceptions sur les manières dont se font les apprentissages répondent des interprétations sur les raisons des difficultés ou des facilités scolaires. Celles-ci tendent à minorer l'explication par les situations de classe ou culturelles, à insister sur l'impact des caractéristiques personnelles ou environnementales (capacité, motivation, qualité de l'effort, pratiques familiales) dans une logique de la responsabilité individuelle. C'est ainsi, par exemple, que la directrice d'une école primaire d'application, faisant le bilan de la situation des élèves de cours préparatoire (CP) en fin d'année, déclare au cours d'un conseil d'école qu'« *en ce qui concerne les CP, nous avons 41 élèves qui passent en CE1 et 4 élèves qui redoublent, car ils n'ont pas saisi la chance qu'il leur était faite.* » Tout se passe comme si l'école offrait à tous les conditions d'un même accès aux savoirs et aux apprentissages scolaires. Aux niveaux de contrainte et d'explicitation pédagogiques faibles, qui s'éloignent

des conditions de réalisation d'une pédagogie rationnelle, correspond une individualisation des « échecs » et des « réussites »¹²⁶ propice à l'intériorisation de la légitimité scolaire.

¹²⁶ Basil Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*, Presses de l'université Laval, Québec, 2007.

Chapitre 2.

Comment l'école personnalise les apprentissages ?

« Il existe bien dans le travail sur autrui, dans les politiques publiques, dans les relations de travail, un fort développement de modes de traitement psychologiques ou psychologisants. On peut les lire comme significatifs de nouveaux modes de pouvoir et de gouvernement, de nouvelles voies de domination, et donc de nouveaux modes de construction des sujets politiques : ces modes passent par la mise en scène et en fiction d'intériorités. (...) Ces intériorités ont plusieurs caractéristiques, elles sont explicatives, anticipables, auto-régulables. » (Lise Demailly, « La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique », in Maryse Bresson (dir.), *La psychologisation de l'intervention sociale*, L'Harmattan, Paris, 2006, p. 42).

Comme le montrent les analyses précédentes, le fonctionnement scolaire conduit à voir les écarts de performance entre élèves comme des différences interindividuelles. Les façons de se comporter des élèves face aux tâches scolaires sont en effet assez peu rapportées aux caractéristiques et à l'organisation de la relation scolaire elle-même. Elles tendent au contraire à être envisagée au fil des exercices et des performances comme l'expression d'un potentiel d'apprentissage propre à l'élève. Ces résultats sont en contradiction avec l'enquête de Chi-Lan Do¹²⁷ selon laquelle la grande difficulté serait peu attribuée à l'élève en tant qu'individu. Mais il y a dans ces résultats un *artefact* qui résulte d'un mode d'interrogation directe des enseignants. À une question qui leur serait directement posée, les enseignants ne répondraient évidemment pas que l'élève est responsable ou porteur de ses difficultés. Un mode indirect d'interrogation ou d'observation, plus conforme aux objectifs du questionnement sociologique, fait en revanche clairement ressortir des modes d'attribution de la performance à l'individu. Reste à savoir comment ce mode d'attribution peut se construire.

LA FABRICATION D'ÉLÈVES BIEN OU MAL « PASSANTS »

La personnalisation des apprentissages trouve un éclairage utile dans la métaphore sur « la passance des bois » de Jean-Léon Beauvois¹²⁸. Un garçon reçoit de son père un jeu éducatif composé de petits volumes en bois, de formes et de couleurs variées, qu'il s'agit de faire passer à travers une grille munie d'un trou de forme indéterminée. Le jeu prévoit que plusieurs volumes en bois ne puissent pas franchir le trou. Essayant de faire passer les différents volumes en bois par le trou de la grille, le jeune garçon constate que certains bois

¹²⁷ Chi-Lan Do, Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Paris, 2007.

¹²⁸ Jean-Léon Beauvois, *La psychologie quotidienne*, Presses universitaires de France, Paris, 1984, p. 167-175.

ne passent pas, d'autres difficilement, et qu'enfin les derniers passent facilement. Il en déduit que certains bois sont « bien-passants », d'autres « mal-passants », que les derniers sont enfin « non passants », et il opère un tri entre les différents bois sur cette base. Alors que le fait de passer ou de ne pas passer par le trou de la grille du jeu est le résultat d'une relation entre des bois de formats différents et un trou au contour indéterminé, ce sont pourtant les individus-bois qui, dans son esprit, sont pensés comme bien-passants, mal-passants ou non passants, à la fois parce qu'ils sont l'objet de l'action du jeu (et de son attention), et l'objet de l'évaluation qui en résulte (les bois passent ou ne passent pas). La « passance » est prise comme une qualité des bois à défaut d'être comprise comme le produit de la rencontre entre des volumes et l'arbitraire d'une grille.

Si, pour filer la métaphore, l'on retient d'une part l'idée que les élèves sont socialement modelés (ils viennent à l'école avec certaines habitudes et savoirs), et que l'école fonctionne d'autre part comme un filtre (exigeant des élèves des manières de voir ou faire particulières), on voit que les mêmes conceptions servent à interpréter les apprentissages des élèves dans les classes et à décrire la relation géométrique entre les bois et le trou de la grille du jeu. Ce qui est le produit d'une relation scolaire est attribué à la nature de l'élève¹²⁹. Celui-ci est incarné par sa performance (comme l'individu-bois par sa forme plus ou moins passante). Au terme de l'apprentissage, c'est lui et lui seul qui est déclaré compétent ou incompetent comme le bois est défini comme bien ou mal passant. Les élèves qui ne se conforment pas au modèle scolaire semblent « mal ou non passants ». Les autres sont au contraire « bien passants ». Le rôle de la grille scolaire semble secondaire comme si elle constituait un vecteur universellement partagé.

C'est bien ce principe d'intellection qui, comme l'attestent les déclarations qui suivent, conduit souvent l'école à saisir les performances scolaires comme des états personnels, et à voir dans celles-ci des productions d'élèves plus ou moins doués, faciles ou bons. « *Les moins doués y arrivaient juste, et les autres y arrivaient facile* ». « *Jérôme, (père cadre dirigeant, mère chef de produit) (...) c'est un enfant qui, d'un point de vue général, est un peu en retard. (...) Il sera toujours "moyenne moins". Voilà, "moyenne moins", [Jérôme] ne sera jamais un très bon élève* ». Pour Rayvan (père maçon, mère sans emploi) « *la mémoire n'est pas bonne* », « *je ne suis pas sûr qu'il y arrive* », et puis c'est « *un gamin qui n'accepte pas le travail.* » « *Il y a des enfants qui développent plus la sphère entre guillemets intellectuelle* » tandis que d'autres font « *partie de ces enfants qu'on appelle kinesthésiques* ».

Enseignante. — Cette année, en fait, j'avais beaucoup de bons éléments... ce que j'appelle des bons éléments, c'est des... des enfants qui euh (silence) qui sont vraiment... très investis dans les apprentissages et qui sont curieux, en fait, qui vont vers les apprentissages d'eux-mêmes, qui sont autonomes dans leur travail... (...) qui ont compris ce qu'ils venaient faire à l'école et qui... ont envie, vraiment, ont une vraie motivation, une vraie dynamique de travail et de... et qui en plus, souvent... enfin pour ceux qui étaient vraiment plus faciles à gérer entre guillemets, enfin voilà avaient un comportement d'élève tout à fait remarquable euh en plus attentifs aux autres. Enfin notamment je pense à un élève, Maxence (père ingénieur chargé d'affaire, mère hôtesse d'accueil)... qui était vraiment euh très bon niveau de langage et de compréhension euh une aisance graphique... une bonne compréhension en numération, enfin... avec qui la construction du nombre, enfin vraiment, très prêt pour le CP. Et... enfin, c'est un enfant qui était quand même aidé à la maison, avec un milieu assez

¹²⁹ *Ibidem*, p. 174.

porteur quoi. [Ses parents] sont d'un milieu social assez élevé avec des sorties au musée, des sorties à la bibliothèque... il était toujours plongé dans les livres, il posait beaucoup de questions... une bonne relation avec les élèves... donc oui, il conjugait un peu tout quoi (rire)... Et après voilà, il y avait des bons éléments, comme Lamine (père chauffeur de taxi, mère agent de service) qu'avait des difficultés de comportement, mais qu'était très brillant... et qu'il fallait vraiment nourrir et emmener le plus loin possible, quoi. Donc... on sentait enfin une vraie... curiosité d'arriver au CP, une vraie envie... voilà. Des enfants très motivés euh très investis dans leurs... dans leurs apprentissages, dans leur travail (...) C'est des enfants qui sont actifs dans la classe et qui interagissent à l'oral avec l'adulte, avec les autres enfants... et qui subissent pas l'école en fait. Et je pense que pour eux... ben c'est nettement plus agréable. Pour la maîtresse aussi, forcément. (...) Et il y a des enfants pour qui ça se fait et d'autres... pour qui c'est plus difficile. Mais ceux que j'appellerais « brillants », c'est ceux qui... qui captent très vite, qui travaillent de façon autonome, qui voient ce qu'il y a à faire (silence)... qui réinvestissent... ce qu'ils ont appris... qui font le lien entre les choses aussi. Enfin, il y en a c'est assez... intéressant de voir que... ils convoquent des choses qu'ils ont déjà vécues. »

Enquêteur. — Est-ce que vous pouvez me donner un exemple concret ?

Enseignante. — Ben par exemple, dans la compréhension d'albums, c'est flagrant... ceux qui peuvent nous dire, mais même d'eux-mêmes, sans qu'on... sans qu'on les sollicite : « c'est marrant cette histoire, ça me fait penser à telle histoire ». (Silence) Parce que même personnage, parce que même structure de récit, parce que même lieu, enfin... (...) Donc ça c'est... c'est des enfants qui... oui qui sont vifs quoi, qui sont, qui sont... intelligents quoi quelque part. Mais après il y a une espèce d'intelligence euh scolaire, et puis une intelligence qui sort du cadre scolaire, je trouve. On sent des enfants qui dans le cadre scolaire sont appliqués, sont consciencieux, font bien leur travail, ont le souci de bien faire... donc c'est une espèce d'intelligence scolaire, (...) (en souriant) ils sont dans une espèce de contrat où ils ont compris ce que... ce qu'attend d'eux la maîtresse. Et dès qu'on entre dans des choses un peu... moins scolaires par exemple, ils peuvent être un peu perdus, ou... ils font moins appel à du bon sens.

(*Entretien avec l'enseignante d'une classe de moyenne et grande sections*).

« L'utilité des conduites est ainsi transformée en une caractéristique individuelle (...) : ne pas passer pour un bois devient être un bois non passant. L'utilité des conduites, par un tel subterfuge, est devenue la nature des êtres »¹³⁰. La conduite (produit de la relation sociale) est devenue une propriété de l'individu. Mais ce processus de naturalisation « des êtres » est aussi, pour Jean-Léon Beauvois, un processus de naturalisation « des utilités », c'est-à-dire de la qualité attribuée à une pratique (la lecture, la musique, le sport, les mathématiques, etc.) à un moment donné. La valeur culturellement prêtée à une conduite acquiert le statut de qualité en soi, laquelle déteint sur l'individu. Par ce processus, la valeur prêtée à une conduite se pare « des vertus de la nature psychologique présumée universelle. Dire (...) d'un gosse qu'il est doué pour la lecture revient à dire que c'est l'expression de sa nature que de lire sur un banc d'école »¹³¹ ou, si l'on préfère, qu'il est fait pour ça (contrairement à d'autres). Autrement dit, la lecture serait dans sa nature et celle-ci serait remarquable parce que la lecture est pensée comme une qualité en soi. Ainsi, les conduites scolaires peuvent déboucher sur des portraits psychologiques des élèves, définissant leurs qualités individuelles, leurs attributs personnels, leurs traits de personnalité, leur valeur cognitive et même physique. C'est ainsi que Marin (père ingénieur, mère infirmière) est dépeint comme « *très vivant* », « *sympathique* », « *intelligent* », « *bon*

¹³⁰ Ibidem.

¹³¹ Ibidem.

élève », « *facile* », comme s'intéressant à « *beaucoup de choses* » et comme « *physiquement magnifique* » ; pour son enseignant, Clotilde (père consultant en informatique, mère souscripteur d'assurances) est une enfant « *ouverte* », « *intelligente* », qui « *s'intéresse à tout* » ; Line (mère directrice marketing) est « *une très bonne élève* », qui a « *un bon rapport à la vie* », est « *heureuse* », « *bien dans sa tête* », « *dans sa peau* », et « *fait plaisir à voir* » ; Florine (père consultant informatique, mère directrice de formation), qui est une « *très bonne élève* », est « *très vivante* », « *formidable au niveau intellectuel* ». De même, toujours selon la même logique, Paul-Antoine (père directeur logistique, mère déléguée médicale spécialisée) est un « *élève moyen* », qui « *manque de maturité* », « *pense surtout à jouer* », « *fait le bébé* » ou « *celui qui ne comprend pas* », « *l'école ne l'intéresse pas* ». Valériane (père cadre supérieur, mère conseil en propriétés industrielles), pour sa part, est « *un garçon manqué* », « *un bébé* » tandis que Nathan (père ingénieur, mère enseignante) est « *rigolo* », vit « *dans l'imaginaire* », est « *un peu fainéant* », que Solène (père machiniste, mère formatrice) « *ne grandit pas* », « *est en retard sur tout* », est « *lente* », que Nathalie (père cadre d'assurance) et Céline (mère comptable) sont « *des très bonnes élèves* », mais sont « *un peu formatées* », « *lisses* », « *parfaites* ». Enfin, Syntia (père livreur, mère coiffeuse) est « *une grande timide* » qui « *manque de confiance* », au « *caractère effacé* ». Au regard du discours et des catégories de perception, on est frappé à la fois par le fait que les élèves sont plus souvent qualifiés du point de vue de leur personnalité que du point de vue de la relation d'apprentissage, et par le glissement qui s'opère dans le regard des enseignants qui, détourné des apprentissages eux-mêmes, semble se fasciner pour la psychologie des élèves¹³².

LE MYTHE DU FOR INTÉRIEUR

Ces conceptions de l'apprentissage s'enracinent dans une idéologie essentialiste qui, bien que s'alimentant à la source de plusieurs vulgates savantes ou politiques (psychologisme, sociologisme, médicalisme, méritocratie, etc.), partage avec elles l'idée selon laquelle les conduites scolaires reflètent la valeur des individus et résultent des différences « d'aptitude ». Comme l'ont montré Plaut et Markus¹³³ lorsqu'elles se sont interrogées sur les différents modèles culturels d'interprétation de la « réussite scolaire », les sociétés occidentales (ce n'est pas le cas partout) perçoivent les individus comme des acteurs libres, faisant des choix, responsables de leurs actions. Ce cadre culturel conduit à placer l'origine de la réussite à l'intérieur des individus. Les performances scolaires n'apparaissent pas comme le produit d'un ensemble de relations ou de situations sociales, mais semblent le résultat de caractéristiques individuelles : l'intelligence, la compétence, la motivation, etc., lesquelles résulteraient d'une force intérieure. C'est ainsi que la motivation, par exemple,

¹³² Jean-Philippe Leyens, Nathalie Scaillet, *Sommes-nous tous des psychologues ?* Mardaga, Bruxelles, 2012.

¹³³ Victoria C. Plaut, Hazel R. Markus, « The "Inside" story : A cultural-historical analysis of being smart and motivated, American style. », in Andrew J. Elliot & Carol S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, Guilford, New York, 2005, p. 457- 488.

est censée permettre à l'individu d'exprimer, à travers son action, ce qu'il a à l'intérieur de lui et de montrer son unicité¹³⁴.

Construites non pas comme le résultat d'un processus scolaire, mais comme des essences, les différences interindividuelles trouvent là une justification indiscutable¹³⁵ qui repose sur l'oubli du caractère arbitraire des normes scolaires d'apprentissage. On peut parler d'une psychologisation de l'apprentissage pour décrire ce processus d'interprétation si l'on veut dire par là qu'il s'appuie sur la mise en scène d'intériorités¹³⁶ et d'identités chosifiées, pensées comme stables et durables, attachant aux personnes un ensemble de propriétés mentales et psychologiques. Ce sont ces fictions d'intériorité qui conduisent les enseignants à penser, par exemple, « *qu'il se passe des choses dans sa tête* », que Jérôme « *a de la ressource* », que tel ou tel élève peut apprendre parce qu'« *il est bien dans sa tête ou à l'intérieur* », etc. De même ces intériorités sont-elles généralement associées à des conceptions statiques de l'intelligence comme contenant de plus ou moins grande capacité ou ensemble de ressources limitées qu'il faut pouvoir exploiter au mieux¹³⁷. Dans ce schéma, les individus considèrent que leur valeur se projette dans leur comportement. Les performances des élèves semblent résulter de la mobilisation de capacités intrinsèques : certains auraient des « capacités » encore mal exploitées (élèves dont on dit qu'ils ont du potentiel par exemple) quand d'autres auraient tout simplement peu de « capacités ».

Lors d'une observation dans une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS), l'enseignante demande à ses élèves de réciter leur poésie.

Enseignante. — « D'accord, à toi Alexia (parents sans emploi) ».

Cette dernière récite la poésie parfaitement.

Enseignante. — « Très bien Alexia ! À toi Ada (mère sans emploi). »

Elle fait de même.

Enseignante. — « Très bien Ada ! Et vous les filles, comment vous faites pour apprendre (votre poésie) ? »

Ada explique qu'elle la récite à quelqu'un, que si elle y arrive elle s'arrête, que dans le cas contraire elle recommence.

Enseignante. — « Et toi Alexia ? »

Alexia explique qu'elle cache son cahier.

Enseignante. — « A toi Julian (père charpentier couvreur, mère caissière). »

Julian récite sa poésie, très hésitant.

Enseignante. — « Bien Julian... »

L'enseignante profite des hésitations de Julian face à sa poésie pour décrire des manières d'apprendre un texte par cœur, dans l'objectif apparent d'expliquer aux élèves qu'apprendre par cœur suppose toujours un effort. Elle déclare ainsi à ses élèves :

Enseignante. — « On a plusieurs mémoires et tout le monde n'a pas la même mémoire. (...) Certains ont une bonne mémoire, d'autres une moins bonne mémoire.

Moi j'ai beaucoup de chances, j'ai une très bonne mémoire. (...) Et puis, il y a d'autres enfants, ils ont pas de chance parce qu'ils vont pas se rappeler facilement. Mais qu'on ait ou non une bonne mémoire, il faut faire travailler sa mémoire. Il faut absolument

¹³⁴ Hazel R. Markus, Shinobu Kitayama, « Models of agency : Sociocultural diversity in the construction of action. », in Virginia Murphy-Berman, John J. Berman (Eds.), *Cross-cultural differences in perspectives on the self: Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 49)*, University of Nebraska Press, Lincoln, 2003, p. 1-57.

¹³⁵ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Minuit, Paris, 1970.

¹³⁶ Lise Demailly, « La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique », in Maryse Bresson (dir.), *La psychologisation de l'intervention sociale*, L'Harmattan, Paris, 2006.

¹³⁷ Carol S. Dweck, *Changer d'état d'esprit: une nouvelle psychologie de la réussite*, Mardaga, Bruxelles, 2010.

travailler votre mémoire. Quand je vous donne une table, il faut l'apprendre. Alors pour les poésies, on peut pas dire, certains enfants 2-3 fois ça suffit, pour d'autres, ça sera 7-8 fois. »

L'enseignante complète son explication en précisant que c'est intéressant d'apprendre le soir parce que « ça travaille la nuit et que la mémoire fait le travail "sans vous". Et le lendemain matin, vous la reprenez. Je ne dis pas que c'est magique. Mais le travail se fait aussi en dormant. Par contre, ne croyez pas qu'il suffit d'écouter les copains pour savoir votre poésie, car là votre mémoire ne travaille pas du tout »

Alexia demande alors. — « Est-ce que c'est vrai qu'on a deux cerveaux ? »

L'enseignante lui répond que le cerveau est composé de deux hémisphères.

(Observation d'une classe pour l'inclusion scolaire).

Preuve supplémentaire, s'il était besoin, de ces conceptions réifiantes, de nombreux enseignants perçoivent les différences entre élèves comme jouées avant la scolarité et appelées à durer voire à se renforcer. On mesure alors à quel point celles-ci sont comprises à la fois comme des différences purement interindividuelles et comme des différences relativement indépendantes du processus scolaire d'apprentissage. Conformément à la culture scolaire de la prédiction dont parle Jean-Pierre Terrail¹³⁸, un élève qui, dès l'école maternelle, est décrit comme étant en difficulté ou comme ayant des facilités, est aussi perçu comme appelé à conserver cet avantage (ou ce désavantage) dans la durée.

Enseignante. — Moi j'ai du mal à croire quand même que... des enfants comme Abdoul (profession des parents inconnue) ou... vont récupérer tout leur retard, c'est-à-dire que je ne pense pas qu'un jour ça va devenir des enfants brillants. Bon je... j'ai du mal à croire ça. Après, moi je me refuse à croire que tout est perdu euh là maintenant quoi. Enfin, si je pense ça euh j'arrête quoi (rires) ! Ça... donc... je ne pense pas qu'on puisse prédéterminer vraiment... alors la difficulté scolaire, oui, sûrement, elle se décide assez tôt, et encore, c'est pas... c'est pas immuable... je crois que plus l'enfant est jeune, plus justement on a de marge, plus on a d'années encore d'évolution quoi. Bon... je pense que les grands écarts, quand même, vont rester. (...) Bon... je pense pas que les enfants qui sont très brillants cette année vont un jour se casser la figure complètement, enfin sauf événement... un peu externe, mais euh... bon, c'est vrai que j'ai du mal à croire quand même que des enfants très très en difficulté vont un jour être très brillants. *(Entretien avec une enseignante de petite section).*

Enquêteur. — Les différences dont on vient de parler, hein, est-ce que... à votre avis c'est... est-ce que vous constatez que c'est plutôt des différences qui... surviennent peu à peu au cours de l'année et des activités de la classe, ou au contraire, elles existent dès le départ, dès la rentrée ?

Enseignant. — Pour moi, elles existent dès le départ. Dès la rentrée. Euh... dès les premiers jours de classe... on se rend compte tout de suite, bon ben, un enfant comme Dylan (mère aide-soignante) dont on parlait tout à l'heure... on sait que... ça va être... on va avoir du fil à retordre avec lui quoi. Et... alors que d'autres enfants, tout de suite on sait, ça va, ça va glisser sans problème. » *(Entretien avec un enseignant de petite section).*

Sans doute les catégories psychologisantes constituent-elles « un levier historique de la professionnalisation (et un élément de la compétence professionnelle) des enseignants » à prendre en compte « si on ne veut pas passer à côté de l'enjeu que l'usage de ce registre

¹³⁸ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002.

psychologique représente pour [l'enseignant] : l'histoire de l'école maternelle montre, en effet, à quel point sont liées l'élaboration d'un savoir sur la petite enfance et la professionnalisation des enseignants »¹³⁹. La psychologisation est ainsi « un enjeu de professionnalisation » des enseignants qui, à côté des tâches pédagogiques, doivent encore « s'intéresser au développement psychologique de l'enfant »¹⁴⁰ et répondre au souci de prévention et de détection précoce de la difficulté scolaire. De même, la progression du recours à ce schème explicatif des conduites scolaires est-elle à mettre « en rapport avec la progression, chez les instituteurs, d'une insatisfaction professionnelle liée à une définition du poste autour de la pédagogie et perçue comme étriquée ». À cet égard, « La possibilité de redéfinir le métier en prenant pour objet l'enfant « dans sa globalité » apparaît comme une opportunité de requalification pratique et surtout symbolique du travail des maîtres qui, contrairement aux professeurs du secondaire, peuvent difficilement fonder leur identité professionnelle sur un savoir disciplinaire dont ils se poseraient en "spécialistes" »¹⁴¹. Mais au-delà il faut, pour comprendre la fréquence de la psychologisation, rapporter la lecture qui est faite des apprentissages scolaires par l'école à la genèse de l'idée contemporaine d'individu, comme centre d'une vie intérieure et *homo clausus*¹⁴². L'évolution des sociétés occidentales vers des formes de cohésion sociale par solidarité organique pour parler comme Émile Durkheim¹⁴³, c'est-à-dire fondées sur la complémentarité et la différenciation des rôles individuels, est à l'origine des représentations que les individus des sociétés occidentales se font d'eux-mêmes, de l'idée d'une séparation entre une sphère intime, intérieure et personnelle, et le monde extérieur.

D'un côté, le mouvement historique d'urbanisation, d'augmentation du volume et de la densité des populations réunies en un même lieu, et par conséquent d'intensification des échanges entre les hommes, a été au principe d'une différenciation et d'une individualisation croissante de la vie sociale. Les individus de ces sociétés ont été différenciés les uns des autres par les rôles et les places qu'ils ont été amenés à exercer et occuper. Cette différenciation croissante de la vie sociale a eu pour double conséquence de renforcer l'interdépendance entre les hommes, de plus en plus tributaires des actions réalisées par d'autres dans la réalisation de leur existence, tout en rendant celle-ci moins visible. Chaque individu dépend non seulement d'une chaîne toujours plus longue d'autres individus spécialisés dans l'accès aux savoirs, objets, techniques, services ou situations, etc., mis quotidiennement à sa disposition ; mais ces interdépendances, qui sont le fruit d'une multitude de collaborations anonymes, avec des personnes potentiellement réparties sur tout le globe, produisent en même temps l'illusion paradoxale de ne dépendre de personne en particulier¹⁴⁴.

D'un autre côté, la construction, au sein des sociétés occidentales, d'un pouvoir de plus en plus centralisé et la progressive monopolisation de la violence physique légitime par l'État (qui se dote d'une armée et d'une police qui seules sont autorisées à recourir à la violence

¹³⁹ Muriel Darmon, « La socialisation entre famille et école : observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et représentations*, n°11, 2001, p. 529.

¹⁴⁰ Stanislas Morel, *L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, Thèse de doctorat de sociologie sous la direction de Gérard Mauger, EHESS, Paris, 2010, p. 307-308.

¹⁴¹ Ibidem.

¹⁴² Norbert Elias, *La société des individus*, Fayard, Paris, 1991.

¹⁴³ Émile Durkheim, *De la division du travail social*, Presses universitaires de France, Paris, 2007 [1893].

¹⁴⁴ Norbert Elias, *La société des individus*, op. cit.

physique)¹⁴⁵ ont débouché sur un contrôle plus sévère des affects personnels¹⁴⁶. L'interdiction de recourir à la violence dans les rapports interpersonnels, l'instauration de codes qui régissent les droits et les interdits dans les relations quotidiennes, ou encore l'invention du système parlementaire comme mode d'expression et de régulation des intérêts et des opinions ont constitué des innovations historiques décisives qui imposèrent aux individus un très haut degré de contrôle de leurs émotions et sentiments (par exemple en faisant appel au règlement, à la loi ou au débat plutôt qu'à la vengeance personnelle). Cette intériorisation des prohibitions sociales autrefois imposée de l'extérieur a eu pour effet, selon Norbert Elias, de modifier l'économie psychique des individus, davantage appelés à réprimer leurs appétits, à se retourner sur eux-mêmes, et à faire finalement l'expérience d'une vie intérieure, c'est-à-dire à se penser comme porteur d'une identité propre, tirant sa force de l'intérieur et indépendamment des autres.

La division du travail social et la régulation du comportement par autocontrôle, comme vastes processus historique d'individuation, sont ainsi au principe d'un individu conçu sur le modèle de l'être original, doté d'intériorité, responsable, et dont la valeur est appelée à surpasser toutes les autres. « À partir de cette expérience fondamentale de soi-même comme d'une personne quelque peu isolée et solitaire, placée au centre de toutes les autres, on en arrive au concept général d'individu au singulier en tant que centre de l'univers humain. [...] Beaucoup, aujourd'hui, ont peine à imaginer que d'autres formes de conscience humaine de soi sont possibles. Pourtant, la perception de soi-même et des autres comme autant d'individus singuliers, dont chacun s'éprouve comme le centre de l'univers humain et perçoit les autres comme quelque chose d'extérieur, n'est pas très ancienne. Elle est restreinte à un groupe de sociétés particulièrement avancées d'Europe et d'Amérique pendant une période limitée de leur développement ; et, selon toute probabilité, elle touche principalement les élites instruites »¹⁴⁷.

La figure ainsi empruntée par Norbert Elias, mais aussi par Plaut et Markus¹⁴⁸ (qui parlent d'« *inside story*»), pour rendre compte de ces conceptions « modernes » de l'individu, est celle du penseur de Rodin, symbole de l'individu tourné vers ses pensées et sa vie intérieure. Ces conceptions de l'individu ne sont pas étrangères à l'idée d'égalitarisme républicain qui s'imposera dans la société française post-révolutionnaire, ni à celle du fameux rêve américain. Toutes deux articulent la rhétorique d'un déterminisme interne de la réussite des individus selon laquelle chacun peut décider librement de sa destinée, se faire lui-même et construire son avenir¹⁴⁹. L'ensemble de ces évolutions historiques éclaire ainsi pour partie les catégories qui conduisent l'institution scolaire à voir dans les performances scolaires des élèves le reflet d'une « vie intérieure », emprise dans l'individu, et non comme le résultat d'une structure relationnelle qui se joue entre un individu construit dans des relations

¹⁴⁵ Qui historiquement accompagne la constitution d'une autorité centrale, détentrice du pouvoir militaire et fiscal, appuyée sur un pouvoir bureaucratique et réglementaire qui retire le droit aux individus de recourir à la violence physique dans les rapports interpersonnels ou de recourir à des formes de domination arbitraires (c'est-à-dire non réglementaires) dans l'espace social. Max Weber, *Économie et société. Les catégories de la sociologie*, Pocket, 1995 [1921].

¹⁴⁶ Norbert Elias, *La société de cour*, Calmann-Lévy, Paris, 1974.

¹⁴⁷ Norbert Elias, *Au-delà de Freud*, La Découverte, Paris, 2010, pp. 56-57.

¹⁴⁸ Victoria C. Plaut, Hazel R. Markus, « The "Inside" story... », *op. cit.*

¹⁴⁹ John Carson, *The measure of merit : Talents, intelligence, and inequality in the French and American republics, 1750-1940*, Princeton University Press, Princeton, 2007.

(économiques, culturelles, etc.) spécifiques et des situations d'apprentissage historiquement particulières.

NATURALISATION ET EXTERNALISATION DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Ce mythe de l'intériorité conduit l'institution scolaire à poser, sur un plan politique et moral, le problème de la responsabilité individuelle des élèves dans la genèse de leurs propres difficultés scolaires. En effet, si on considère la performance scolaire comme le produit de capacités plus ou moins bien exploitées, de la volonté ou de l'implication dans la tâche, on comprend que l'« échec » ou les difficultés des élèves puissent être retournés contre eux, comme le résultat de leur propre insuffisance ou inconsistance. Mais à cette logique de la responsabilisation individuelle, qui conduit à attribuer la qualité des performances à la valeur morale ou cognitive supposée d'un individu, répond en même temps une logique de la déresponsabilisation. Le même principe d'intellection peut en effet conduire à dédouaner les élèves de leurs « échecs » lorsque ceux-ci sont compris non plus cette fois comme le résultat d'une insuffisance personnelle, mais comme celui d'un dysfonctionnement interne, cognitif, psychologique, médical, etc., qui, par définition, échappe à la morale de la bonne volonté.

Dans les deux cas, les activités d'apprentissage scolaire renvoient les enseignants à un « au-delà scolaire », situé en arrière plan des activités de la classe bien que dévoilé par elles, qui semble livrer, pour peu qu'ils y soient attentifs, des informations sur la personnalité psychologique et sociale des élèves et explicatives de leur rapport aux apprentissages. Ainsi, les difficultés récurrentes d'un élève donnent facilement lieu à une estimation de sa situation personnelle et familiale, ou peuvent déclencher des questionnements sur ses éventuels problèmes psychologiques ou carences intellectuelles. En la matière, les enseignants ne se présentent plus seulement comme des spécialistes des apprentissages ; le terrain des activités scolaires et la façon dont y figurent les élèves deviennent le support d'un travail de dévoilement clinique¹⁵⁰. Les difficultés à se conformer aux exigences scolaires apparaissent alors comme des symptômes, figés dans l'individu ou son environnement immédiat. S'il y a une difficulté scolaire, c'est parce que l'activité des élèves est entravée par des réalités extérieures aux relations scolaires.

Une enseignante de moyenne section s'interroge, dès le début de l'année scolaire, sur les comportements d'Augustin (père enseignant, mère ingénieur), tout juste âgé de 4 ans, dont l'agitation en classe montre qu'il n'a pas encore acquis les postures minimales attendues d'un élève. Trois semaines après la rentrée scolaire, l'enseignante décide de convoquer ses parents pour parler des difficultés qu'elle rencontre avec lui dans la classe. Durant l'entrevue, réalisée en présence de l'élève, l'enseignante décrit longuement les comportements d'Augustin et les difficultés qu'il pose, de son point de vue, au reste de la classe. Elle indique que l'entrevue lui semblait nécessaire dans la mesure où Augustin lui fait l'effet d'un petit garçon « *en insécurité* », qui doit être aidé au plan psychologique pour reprendre confiance en lui. La confiance en soi, jugée défaillante, est mise au principe de ses difficultés comportementales dans la classe, et se

¹⁵⁰ Patrice Pinell, Markos Zafiroopoulos, « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, 1978, pp. 23-49 ; Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, Paris, 2014.

trouve implicitement citée comme une condition nécessaire au bon accomplissement des activités scolaires. Le manque de confiance en soi n'est pas pensé ici relationnellement comme la manifestation d'une tension possible entre les dispositions acquises de l'élève et le fonctionnement scolaire, mais comme un facteur interne, extérieur à la relation scolaire. Durant la conversation, l'enseignante donne des indices de ce qui pour elle montre l'état « *d'insécurité* » de l'élève. Elle évoque le fait qu'« *il suce tout le temps son pouce* », qu'il ait toujours besoin de son doudou, qu'il demande sans cesse à ses camarades de classe : « *est-ce que t'es mon copain ?* », qu'il ne parvienne pas à s'endormir durant la sieste, excepté lorsqu'un adulte lui tient la main, ses bavardages durant les moments de regroupement et ses colères (« *il est capable de soulever et renverser les tables* »). Ces manifestations sont présentées comme des signes d'instabilité psychologique. Les indices comportementaux mobilisés à l'appui de la thèse du manque de confiance en soi renvoient ainsi à plusieurs comportements distinctifs, perturbateurs de l'ordre scolaire parce qu'à l'écart des normes éducatives de l'école. L'enseignante achève l'entrevue en insistant sur l'aide dont a besoin l'enfant (« *ce que je sais c'est qu'il a besoin de se faire aider* ») et propose l'intervention du Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED) qui, dit-elle, dispose d'outils pour travailler sur la confiance en soi. Ce sont donc le « *manque de confiance en soi* » et « *l'insécurité* » qui, révélés par les postures scolairement non conformes d'Augustin, éclairent ses difficultés et doivent être pris en charge.

(*Observation d'une entrevue entre le père et l'enseignante, classe de moyenne section*).

Lors d'une activité de prise en charge organisée, dans un dispositif relais, autour du tournage d'un court-métrage par les élèves sur la cigarette (sur le thème : prévenir des dangers de la cigarette), Pierre-André explose. Carole, animatrice, et les autres élèves ont écrit le scénario. Une des scènes présente deux individus qui courent autour d'un stade. Le fumeur court doucement et s'arrête vite quand l'autre continue. La scène souligne les méfaits respiratoires du tabac. Carole répartit les rôles et propose à Pierre-André de jouer le personnage essoufflé. Il refuse fermement d'interpréter ce rôle, s'énerve fortement et dit qu'on lui propose ce rôle parce qu'il est gros et qu'on se moque de lui. Les autres élèves n'ont, d'après les dires de Carole, pas compris la réaction de Pierre-André et l'auraient estimée injustifiée (la proposition des rôles n'étant pas faite pour se moquer des élèves). Pour les différentes intervenantes du dispositif relais, ce comportement est un « *pétage de plomb* », constitue l'indice d'un manque de discernement entre réalité et fiction, et finalement d'un dérangement intellectuel. Les justifications d'absence de Pierre-André sont aussi interprétées comme indicateur de sa faible intelligence. Il ne se rendrait pas compte que ses justifications (mal de ventre, pas de bus, etc.) sont perçues comme mensongères par les intervenantes. Cette défiance porte aussi sur la mère de Pierre-André qui semble « *cache* » les manquements de son fils et s'en faire la complice. Le comportement de Pierre-André en classe est perçu comme un indicateur de faible maturité et de fragilité psychologique : au lieu de se rebeller lorsque les intervenantes lui prédisent un avenir social noir « *pour le faire réagir* », il ne s'énerve pas et adopte un comportement décrit comme obséquieux (« *oui madame* », « *ne vous inquiétez pas madame* », etc.). Enfin, il est perçu comme « *bébé* » « *immature* » : avec ses maux de ventre répétés.

(*Observation d'une activité de prise en charge en dispositif relais*).

C'est ainsi une double externalisation qui se joue à travers ces conceptions de l'apprentissage et des difficultés. D'un côté, les difficultés scolaires sont rapportées à des causes extérieures aux contextes scolaires et étrangères aux processus d'apprentissage : confiance en soi, immaturité, intelligence, fragilité psychologique, insécurité, etc. D'un autre

côté, les difficultés scolaires et leur interprétation sont souvent prises en charge dans le cadre de remédiations socio-éducative, psychologique, médicale ou paramédicale, etc., et dans le cadre de dispositifs situés aux abords des classes ordinaires et de leur programme (RASED, SEGPA, CLIS, dispositifs relais)¹⁵¹. Comme l'explique l'une de nos enquêtés : « *C'est vrai en plus que nous on n'est pas... mais... en tous cas on aurait pu, au niveau de la formation (...) rencontrer des professionnels qui nous expliquent qu'est-ce que c'est que la dysphasie, qu'est-ce que c'est que la dyslexie, comment on peut repérer ça, etc. En même temps, nous on n'a pas les batteries tu vois, parce que c'est des choses très, très codifiées après hein... pour savoir si un enfant est vraiment comme ci ou vraiment comme ça. Donc, la seule chose, nous, c'est qu'on peut être interpellés par un comportement, par euh... une incapacité, par quelque chose qui va faire qu'on va dire : "il faut qu'il consulte telle personne, telle personne". Donc, en général, nous ce qu'on fait, bah soit on se dirige vers la psychologue scolaire, soit la rééducatrice qui va dire : "bah, lui c'est ça, ça", soit euh... il va chez l'orthophoniste et puis l'orthophoniste, elle va pouvoir dire : "ben tiens, là...". Mais si tu veux nous, dans notre... dans notre métier on... on nous apprend pas forcément ce que c'est, ni pourquoi, ni comment. (...) On est un peu démunis, enfin je veux dire, tu vois, nous, la seule chose qu'on peut faire, c'est renvoyer à un professionnel.* » (Enseignante d'une classe de moyenne et grande sections). N'étant guère pensées comme à l'origine des difficultés scolaires, les situations scolaires d'apprentissage semblent du coup relativement impuissantes à transformer le rapport des élèves aux activités scolaires.

Pendant la récréation, une enseignante de petite section de maternelle située en Zone d'éducation prioritaire évoque son inspecteur qui expliquerait aux enseignants de l'école qu'il faut se concentrer sur les apprentissages, puis déclare : « Mais nous, on sait bien que c'est pas possible. Tant que les enfants ne sont pas sécurisés, pas d'apprentissage. Les enfants qui arrivent dans la classe avec leurs problèmes, et puis les conceptions de l'école maternelle par les parents qui ne la prennent pas toujours au sérieux. » L'enseignante explique qu'il est parfois difficile de faire comprendre aux parents qu'il y a des apprentissages fondamentaux à l'école maternelle, « qu'il faut agir dès maintenant quand on voit des choses au niveau du langage, etc., on a des indices quand même ! » (*Entretien avec une enseignante de petite section*).

Enseignante. — Souvent un enfant qui n'arrive pas à apprendre dans une classe, ça tombe pas du ciel quoi ! Il y a tout de suite quelque chose qui... il y a tout de suite une raison ! Enfin... la raison, ça pourrait être que... y ait eu un énorme blocage à l'école, (...) mais bien souvent y a pas que ça quoi ! (...) Globalement les enfants, ils sont curieux, ils aiment venir parce qu'ils ont des copains à l'école, même si des... quelquefois les apprentissages ça les... tu vois ? Surtout en maternelle donc, quand vraiment ils n'arrivent pas à apprendre, vraiment on rame... eh ben... (silence) c'est pas l'éc... enfin pour moi c'est pas l'école qui déclenche ça ! L'école, elle, elle est là pour euh... pour faire grandir un gamin, pour lui apprendre des choses, et... et c'est pas l'école qui bloque, c'est que... il n'est pas libre pour apprendre ! Il n'est pas disponible ! Alors soit affectivement, soit parce que euh il y a dans les neurones quelque chose qui... je sais pas, un enfant autiste... eh ben il a pas les outils physiologiques ou j'en sais rien, je connais pas forcément, mais pour ça, t'as des enfants qui ont au niveau neuro et que c'est que... qui sont empêchés de... Après t'as... (silence) t'as des enfants qui tiennent

¹⁵¹ Ugo Palheta, *La domination scolaire*, Presses universitaires de France, Paris, 2012 ; Mathias Millet, « L'orientation en dispositif relais, un glissement vers les marges », in Marie-Hélène Jacques (dir.), *Les transitions scolaires*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2015, p. 307-314.

pas en place, mais qui apprennent ! T'as des enfants qui... qui s'expriment mal, mais... mais qui ont du vocabulaire quand même... et puis t'as des enfants qui cumulent ! (silence) T'as des enfants... qui... enfin, les difficultés c'est... c'est vraiment multiple quoi. Et nous, on doit travailler avec ça ! On doit... accompagner l'enfant, c'est-à-dire essayer de résoudre au niveau scolaire et de l'accompagner le mieux et plus loin possible, mais... en aucun cas on a tous les outils pour résoudre les difficultés qu'ils se trimballent. (Entretien avec l'enseignante d'une classe de moyenne et grande sections).

Les situations scolaires fonctionnent ainsi comme les révélateurs de potentiels dysfonctionnements individuels ou sociaux (immaturité, insécurité, instabilité psychologique, dérangement intellectuel, etc.) qui, en retour, sont censés éclairer les difficultés scolaires rencontrées par certains élèves. « La vulgarisation des schèmes de perception et d'appréciation issus des différentes théories psychologiques et la présence accrue d'éléments empruntés à la psychologie dans les formations expliquent que le recours à ce type de représentations soit de plus en plus fréquent chez des enseignants dont « l'expérience est désormais surplombée par une chape de discours psychologique »¹⁵². De plus en plus de professeurs des écoles tendent à interpréter l'échec scolaire ou les problèmes comportementaux de leurs élèves en fonction de schèmes issus d'une culture « psy » qu'ils appliquent à l'histoire familiale et scolaire de leurs élèves dont ils ont souvent une connaissance approfondie »¹⁵³.

Encore faut-il voir que la personnalisation des apprentissages ne repose que partiellement sur une interprétation psychologisante. Les divergences d'interprétation de l'« échec scolaire » entre acteurs institutionnels et professionnels rappellent en effet que la psychologisation de l'« échec » ou de la difficulté scolaire n'est qu'un des versants de l'essentialisme scolaire. Les conceptions scolaires sont en effet alimentées par différents corps de connaissance au fondement desquels on trouve la contribution de discours scientifiques souvent hétéroclites, soit pour ce qu'ils ont permis comme savoirs d'expertise et catégories instituées (dans des dispositifs de prise en charge, des tests ou des corps professionnels en charge de la difficulté scolaire), soit par les appropriations vulgaires dont ils font l'objet. C'est ainsi par exemple que l'on retrouve dans les catégories scolaires de la difficulté d'apprentissage le rôle joué par différentes générations de médecins dans le processus sociohistorique de médicalisation de l'« échec scolaire », celui des psychologues, « des psychiatres et des psychanalystes dans la production des euphémismes qui permettent de désigner les fils de sous-prolétaires ou d'émigrés de telle manière que les cas sociaux deviennent des cas psychologiques, les déficiences sociales, des déficiences mentales, etc. »¹⁵⁴. Il en va de même du rôle joué par la réception de la sociologie des inégalités culturelles dans la formulation des théories du handicap socio-culturel. Les interprétations des difficultés scolaires présentes au sein de l'institution scolaire, parfois à propos d'un même élève, résultent ainsi d'un champ d'intervention professionnel¹⁵⁵, mettant en relation et en lutte des institutions, des professionnels, des savoirs et expertises, et, à travers eux, des systèmes d'interprétation différenciés, souvent objectivés dans l'institution par des voies de scolarisation ou de remédiation différentes. Aussi les difficultés d'un élève sont

¹⁵² François Dubet, Danilo Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996, p. 136-137.

¹⁵³ Stanislas Morel, « Des problèmes scolaires aux difficultés psychologiques. Reformulations d'une déviance », in Gérard Mauger, José Luis Moreno Pastaña, Marta Roca i Escoda (coord.), *Normes, déviances, insertions*, Seismo, Genève et Zurich, 2008, p. 92.

¹⁵⁴ Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Minuit, Paris, 1984, p. 267-268.

¹⁵⁵ Stanislas Morel, *L'échec scolaire en France*, op. cit.

elles souvent l'objet d'interprétations divergentes, en lutte pour imposer une expertise plutôt qu'une autre sur une réalité.

C'est par exemple ce que donnent à voir les conflits qui surviennent entre deux intervenantes d'un dispositif relais à propos des difficultés d'un élève et qui, à travers elles, opposent deux systèmes d'interprétation des réalités scolaires. Lors de discussions informelles avec ces intervenantes (récréations, retour en voiture, etc.), on observe une variation des catégories préférentiellement mobilisées pour expliquer les difficultés des élèves selon leur parcours de formation. Les différentes catégories mobilisées pour décrire les élèves de l'atelier relais permettent aux deux intervenantes de différencier leurs expertises, et opposent une lecture « sociologisante » à une lecture « psychologisante ».

Mouhamadou est un des élèves de la session du dispositif relais, arrivé du Sénégal en France alors qu'il avait une dizaine d'années, et orienté par l'administration du collège dans une 6^e regroupant les élèves identifiés comme « dyslexiques » (en primaire, il a été scolarisé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS), vraisemblablement moins pour des motifs d'« inadaptation » scolaire que pour sa non-maîtrise du français). Pour Delphine, professeur de français ayant passé le 2CA-SH¹⁵⁶ et, dans ce cadre, ayant suivi les enseignements d'un ancien instituteur devenu formateur de psychologie à l'ESPE¹⁵⁷, Mouhamadou est dyslexique. Elle s'étonne qu'il n'ait pas de problèmes d'apprentissage scolaire particuliers (évidemment, ce constat est à relativiser par le fait même que Mouhamadou est pris en charge par un dispositif relais), même s'il lit très lentement. Carole, animatrice CEMÉA¹⁵⁸ (licenciée de sociologie, elle a animé des ateliers périscolaires avec des élèves fréquentant des classes de dyslexiques), refuse cette catégorisation et la critique. Pour elle, Mouhamadou n'est pas dyslexique. Elle estime que son « retard langagier » est seulement lié à l'émigration récente. Elle mentionne aussi le fait que sa mère, avec laquelle il est venu en France, ne lit pas le français. Delphine lui coupe la parole pour dire qu'il existe différentes formes de dyslexie. Elle évoque alors sa formation auprès d'un spécialiste suivie lors du 2CA-SH : celui-ci enjoignait de ne pas avoir une vision vulgarisée de la dyslexie, et mentionnait au moins sept formes de dyslexie, ne se manifestant pas par les mêmes symptômes et n'ayant pas les mêmes causes. Elle conclut que Mouhamadou peut sans doute présenter l'une d'elle. Carole ne plie pas devant cet argument d'autorité et se montre peu convaincue par ces qualifications des difficultés langagières. Lors de cette discussion, Delphine et Carole s'adressent au moins autant à l'enquêteur. Elles cherchent son regard et son acquiescement. Delphine, en soulignant son suivi d'une formation dispensée par des spécialistes ; Carole, en critiquant une approche médicale des difficultés scolaires (à l'occasion de trajets en voiture, elle revient souvent là-dessus et prend à partie l'enquêteur : elle critique par exemple la manière dont la mère de François adhère à l'identification de son fils comme « précoce » et sa consultation de nombreux spécialistes de la précocité : psychiatre, psychologue, etc.). Malgré ces différences plus ou moins marquées, les intervenantes se retrouvent sur la mobilisation commune de plusieurs catégories : « maturité », « effort au travail », « envie » ou « motivation », etc. (*Observation d'un dispositif relais*).

¹⁵⁶ Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.

¹⁵⁷ École supérieure du professorat et de l'éducation (anciennement IUFM, Institut universitaire de formation des maîtres).

¹⁵⁸ Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active.

Au-delà des luttes entre interprétations issues de savoirs professionnels en concurrence dans la définition du sens et des remèdes à apporter à la difficulté scolaire, la perception des difficultés d'apprentissage relève aussi plus prosaïquement d'un pluralisme cognitif¹⁵⁹. Si l'on peut montrer que les interprétations données aux (difficultés d') apprentissages scolaires varient selon les enseignants et surtout les parcours de formation¹⁶⁰, elles se nourrissent aussi d'un même fond de philosophies sociales composites, psychologisme, sociologisme, naturalisme, médicalisme, logique de la responsabilité, etc., pas nécessairement cohérentes entre elles. Ce pluralisme résulte des multiples cadres socialisateurs¹⁶¹ que fréquentent les acteurs institutionnels, pratiques et discours disciplinaires, professionnels, familiaux, amicaux, etc., lesquels peuvent renvoyer à des schèmes explicatifs et des théories naïves de l'apprentissage différents. Les théories naïves de l'apprentissage mobilisées par les enseignants peuvent ainsi emprunter tout à la fois aux références acquises au cours de leur formation, aux connaissances issues de leurs relations professionnelles, mais aussi aux ressources mises à leur disposition par les cadres (de pensée) scolaires pour faire face aux difficultés des élèves et dont une partie sont objectivées dans l'institution (les professionnels, les expertises, les remédiations mises à disposition, les orientations envisageables, etc.). Elles résultent notamment des nombreux échanges et discussions qui ont lieu avec les professionnels de l'enfance et de l'adolescence lorsqu'il s'agit de statuer sur les difficultés de certains élèves. Comme l'écrit Stanislas Morel, « L'interprétation des difficultés d'apprentissage ou de comportement en termes (psycho)pathologiques suppose la présence, au sein des écoles, d'acteurs (d'« entrepreneurs ») susceptibles de la formuler »¹⁶². C'est ainsi que des enseignants peuvent être éclairés, orientés, voire contraints, dans le type de perception qu'ils se font des causes des difficultés scolaires d'un de leur élève, par leur confrontation avec des spécialistes (de l'aide) dont la présence est d'apporter leur compétence en matière de diagnostic. Comme l'explique en cours d'entretien l'une des éducatrices d'un dispositif relais enquêté : « *Il (un psychologue) nous a dit : "si vous pensez que effectivement ce qui empêche Stéphanie d'aller à l'école c'est sa mère, et que sa mère vous n'avez pas les moyens de l'obliger à... il y a un moyen de l'obliger à... c'est de dire elle touche le RMI*¹⁶³, *de s'arranger avec l'assistante sociale pour mettre en balance : madame vous ne toucherez pas le RMI si votre fille ne va pas au collège. [...] On l'a fait et ça a complètement bien marché c'est-à-dire qu'on a contacté l'assistante sociale qui avait effectivement la même idée, mais qui n'osait pas. Donc épaulés les uns les autres, elle a osé puisque c'est son boulot, donc on a fait ça ensemble dans ce sens-là, et ça a marché super bien.* » (Entretien avec l'éducatrice d'un dispositif relais).

Loin de n'opérer que dans les situations où les difficultés scolaires sont déjà cristallisées par un long parcours antérieur, et dans le cadre de prises en charge spécifiques comme celle des

¹⁵⁹ Bernard Lahire, *La culture des individus. Dissonances cultures et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004, p. 149.

¹⁶⁰ Cette dimension des parcours de formation, qui ne fait pas l'objet d'un traitement particulier dans le cadre de ce livre, mériterait à elle seule un travail de recherche qui permettrait de saisir comment les caractéristiques associées aux savoirs et disciplines de formation, mais aussi les expériences de vie des enseignants, structurent des variations dans les systèmes de perception des apprentissages et des difficultés scolaires.

¹⁶¹ Il faudrait en étudier précisément les effets pour saisir comment ils contribuent à façonner et varier les catégories d'entendement professoral de la difficulté scolaire.

¹⁶² Stanislas Morel, « Des problèmes scolaires... », *op. cit.*, p. 92.

¹⁶³ Revenu minimum d'insertion ; au moment où cette observation a été réalisée le RSA (Revenu de solidarité active) n'existait pas encore.

dispositifs relais, ces mélanges interprétatifs se retrouvent dès l'école maternelle, par exemple à l'occasion de réunions avec les parents, convoquées par les enseignants pour leur signifier les difficultés de leur enfant et les remédiations à mettre en place (consulter un psychologue, une orthophoniste, etc.), et/ou dans le cadre des échanges que les enseignants peuvent avoir avec des « cellules » spécialisées d'aide à l'enfance en difficulté comme les Réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED). Ce faisant, les enseignants se retrouvent en partie dépossédés du cœur de leur métier, les apprentissages n'étant pas toujours considérés comme décisifs ou centraux dans la résolution des difficultés cognitives des élèves. Alors qu'ils sont mis en demeure de débusquer (le plus tôt possible) les « troubles » liés aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves, l'organisation du système scolaire les conduit en même temps à penser ces difficultés comme extérieures à la relation d'apprentissage, à s'estimer incompetents pour intervenir sur un domaine défini comme étranger à leurs compétences, mais émergeant à celui d'autres spécialistes, psychologues, éducateurs, enseignants spécialisés, médecins, orthophonistes, etc.

Enseignante. — Le maître G (chargé de l'aide à dominante rééducative), lui, il vient, souvent, en début d'année (...) Il vient passer un petit moment dans la classe, (silence) enfin plusieurs moments, donc lui, il prend déjà des... des repères. Il peut venir observer à certains autres moments. Il est souvent dans la cour, aussi, où au moment de sortie, donc (...) bon, après, ben ça dépend. Soit ce qu'on a écrit suffit. Soit il a... soit ils ont besoin de précisions, on échange, ou quelquefois, même, on se pose vraiment euh on prend un moment, vraiment, où, on s'assoit autour de la table et où on en parle. Quelquefois, lui rencontre les parents, aussi. Avant de lancer quoi que ce soit, pour essayer de cerner si... s'il y a quelque chose dans le relationnel avec la famille, si euh... bon, pour affiner et puis quelquefois ça... ça s'arrête là. Il y a des enfants pour lesquels... la seule réponse, c'est un entretien avec les parents (silence) et s'il sent rien d'alertant bon, la vigilance reste euh voilà... il y a une vigilance, mais quelquefois ça s'arrête là. Quelquefois même (silence) en deux, trois entretiens avec des parents, il y a des choses qui sont levées et c'est terminé. Parce qu'il avait des inquiétudes, parce que bon... et que le réseau pour nous, c'est une... c'est une parole plus neutre que la nôtre enfin, nous quand on... quand on demande l'aide du réseau, c'est aussi pour ça. C'est parce qu'ils ont des compétences particulières, que nous on n'a pas, mais c'est aussi parce que ça met une distance entre l'enseignant (silence) et la famille (silence). (*Entretien avec une enseignante de petite section*).

D'un discours à l'autre, mais aussi souvent au sein d'un même discours, les conceptions scolaires de la difficulté d'apprentissage peuvent renvoyer pêle-mêle au manque de « motivation » ou d'implication dans le travail (responsabilisation individuelle), au handicap socio-culturel (sociologisation) ou aux « dysfonctionnements » relationnels entre la mère et l'enfant (point de vue psychanalytique), au manque de confiance en soi (psychologisation), aux « pathologies » scolaires (médicalisation) etc., parfois pour expliquer les difficultés d'un même élève. « Ainsi, les difficultés d'accès d'un enfant à la lecture ou à l'écriture peuvent être interprétées soit comme un problème lié à la pédagogie défailante de l'enseignant ou au manque d'« investissement scolaire » de l'élève, soit comme la traduction d'une déficience intellectuelle, d'un problème psychologique ou d'un dysfonctionnement neurologique »¹⁶⁴. Les conceptions des difficultés scolaires d'apprentissage recouvrent ainsi des formes syncrétiques qui empruntent à différents registres explicatifs qui ont néanmoins en commun la personnalisation et l'essentialisation.

¹⁶⁴ Stanislas Morel, « Des problèmes scolaires... », *op. cit.*

Dans un autre dispositif relais, lors d'une rencontre entre la mère d'un collégien et l'équipe institutionnelle dont l'objectif est de faire le bilan de la prise en charge, les propos tenus de concert par l'enseignant et l'éducatrice à l'attention de la mère et de son enfant montrent la mobilisation, pour un même élève, et dans un contexte de remédiation où priment généralement les interprétations de type socio-éducatif, de définitions à la fois médicales ou paramédicales et sociales ou morales des difficultés scolaires de Patrick (père maçon, mère femme de ménage).

L'enseignant prend la parole pour expliquer à Patrick qu'ils veulent l'aider, mais qu'il doit faire l'effort de passer à la vitesse supérieure, c'est-à-dire venir tous les jours.

Patrick. — « Je vais essayer ».

Educatrice. — (Rires appuyés) « Il ne faut pas essayer, il faut le faire ! Si tu dis essayer, il y a déjà une partie de toi qui dit non ».

L'enseignant explique que l'enjeu est qu'il vienne tous les jours, et précise qu'ils sont prêts à aménager l'intérieur (sous entendu le programme des activités). Comme la pression sur la mère et Patrick est importante, l'éducatrice indique qu'ils n'oublient pas qu'il y a un mieux par rapport à avant, et qu'ils ont conscience que, pour Patrick, ce n'est pas facile. Puis l'éducatrice demande à la mère de Patrick s'il n'a pas déjà fait un bilan orthophonique pour une aide au niveau de l'écriture. L'enseignant ajoute qu'il pense qu'il fait des confusions entre les sons. La mère de Patrick précise qu'il a déjà fait un bilan, il y a longtemps. L'éducatrice explique qu'il faudra qu'il se rende chez le médecin traitant afin d'avoir une feuille maladie et d'être remboursé. Ensuite, dit-elle à la mère, « on vous donnera une adresse d'orthophoniste. » La mère suggère alors qu'ils aillent revoir l'ancienne. L'éducatrice rétorque sèchement qu'il « vaut mieux en changer » ! Puis elle aborde la visite médicale à laquelle Patrick s'est rendu la semaine précédente et développe l'hypothèse selon laquelle, s'il a honoré son rendez-vous (Patrick, qui est alors déscolarisé, rate régulièrement ses rendez-vous, ne se déplace pas pour ses obligations scolaires, etc.), c'est que sa mère ne lui en a pas laissé le choix. Elle se tourne alors vers la mère en expliquant qu'il y a peut-être cela aussi qui explique les difficultés de son fils, qu'il est encore jeune, qu'il a peut-être des difficultés à faire des choix, et qu'il ne faut peut-être pas lui laisser trop le choix. La mère ne bronche pas, puis explique que lorsqu'il est en stage, lorsque c'est pour travailler, en usine, « il y va sans rechigner, mais que c'est pour le collège que c'est difficile. » L'éducatrice demande à Patrick si au niveau des apprentissages ça n'allait pas trop vite en CFA (Centre de formation d'apprentis). Un silence de Patrick et sa mine semblent dire non.

(Observation d'une rencontre entre l'équipe d'un dispositif relais, Patrick et sa mère).

Comme le montre cette observation, les difficultés de Patrick sont pensées à la fois comme de nature langagière (difficulté à parler ou à écrire) et familiale (il a peut-être besoin qu'on soit plus directif avec lui), et renvoient implicitement à l'idée d'un relâchement moral et éducatif de la part des parents (les parents le laisseraient faire). Bien sûr, dans le cas précis, le dispositif relais, qui organise la collaboration entre des professionnels d'origine différente (travail social, enseignement spécialisé, etc.), explique en partie ce mélange des conceptions¹⁶⁵ dans la lecture des difficultés de Patrick. Mais, à divers degrés, ce mélange se retrouve dans les classes ordinaires d'école maternelle ou primaire. Sans vouloir entrer dans une analyse nosographique détaillée des catégories mobilisées dans l'interprétation des apprentissages scolaires par les enseignants, on peut néanmoins pointer quelques figures récurrentes. Celles de la naturalisation d'abord, qui offre une lecture des apprentissages dans le registre de l'intelligence, ou à l'inverse par les (in)capacités ou les déficits (« *C'est un*

¹⁶⁵ Martine Kherroubi, Mathias Millet et Daniel Thin, *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*, Pétra, coll. Education, art du possible, Paris, 2015.

garçon intelligent, on lui a dit aussi, on lui a dit : « on sait que tu es intelligent. Tu travailles très bien, donc... normalement, tu as tout ce qui faut pour... pour arriver » ; « Mathias (père directeur de fret, mère responsable marketing)... c'est un enfant qui, je pense qu'il a une subtilité au niveau de tout ce qu'il fait... enfin, qui dépasse déjà les autres. Il a pensé quelque chose, enfin il a parlé de quelque chose, il va être en train de parler, et là déjà, il a compris, il pense à autre chose et il va rebondir. Voilà. C'est pas facile déjà, à cet âge-là, d'arriver à se détacher comme il le fait » ; « Clotilde (père consultant informatique, mère souscripteur d'assurances) euh... petite fille intelligente, très ouverte, qui s'intéresse à tout aussi, qui connaît beaucoup de choses »). À côté de l'explication par les (in)capacités intellectuelles, et parfois de manière entrecroisée avec elle, l'invocation de handicaps ou de pathologies au principe des difficultés scolaires rencontrées par les élèves est une référence fréquente des discours. Ces médicalisations renvoient tantôt à des pathologies scolaires reconnues comme la dyslexie¹⁶⁶ (dysphasie, dyscalculie, dysorthographe, dyspraxie, etc.), tantôt, dans un registre plus globalisant encore, à des handicaps sociaux résultants des supposées carences éducatives et culturelles ou à des différences de stimulation ou de richesse culturelle du milieu d'origine.

Louison (6 ans, 4^e année de maternelle, père profession inconnue, mère agent administratif) est une petite fille de grande section. L'institutrice propose de l'orienter dans une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) l'an prochain plutôt qu'en CP. En entretien, elle explique qu'elle ne peut pas faire les mêmes exercices que les autres élèves parce qu'elle a un retard. L'institutrice dit avoir proposé une CLIS aux parents pour l'année prochaine, mais ceux-ci préféreraient un CP. « Je crains que finalement Louison aille en CP ». « Elle est pas du tout scolaire, (...) si on n'est pas derrière elle, elle travaille pas ». « Ce qui me fait peur avec Louison, c'est qu'elle n'est pas encore rentrée dans les apprentissages intéressants, dans le sens où d'elle-même, elle s'y mettra pas si elle a pas un adulte ». « Dès qu'on lui demande de mettre... en œuvre des connaissances pour résoudre un problème, quelque chose comme ça, elle est incapable (ton définitif). Donc, du coup, c'est vrai que pour une petite fille de son âge, c'est... ben elle... elle a six ans et c'est vrai que quand on voit..., ben, ne serait-ce que la différence avec des moyens avec lesquels elle est dans la classe, il y a une grande différence. » « Ce qui est phonologie, c'est pas du tout acquis. Vraiment, le son des lettres, l'association des phonèmes simples, c'est pas du tout, du tout acquis. (...) Au niveau numération, elle arrive à compter très loin. Par exemple, jusqu'à quarante-cinq. Mais par contre, elle arrivait avec beaucoup de difficultés à dénombrer. » « Elle a une durée d'attention très très très limitée (...) elle reste pas longtemps avec nous. » Du coup, Louison est prise en charge par une équipe du Centre médico-psycho-pédagogique (CMPP), est suivie par un psychologue, une orthophoniste, etc., « pour arriver tout simplement déjà, à l'éduquer enfin... parce que Manon, je sais pas si vous avez pu observer, mais elle est pas du tout scolaire, elle arrive pas à se détacher de la [jupe], si on est pas derrière elle, elle travaille pas. Et j crois que oui, effectivement, elle aurait besoin de rééducation, euh j'allais dire médicale avant de pouvoir rentrer dans les apprentissages. » Un lien est établi entre les difficultés scolaires de Louison et les pratiques socialisatrices familiales : « On s'est aperçus qu'à la maison ils la rendaient pas assez autonome, ils étaient toujours scotchés sur elle, mais en plus, enfin voilà, pas à bon escient, parce qu'ils la faisaient travailler par contre. C'est une petite qui était poussée à la maison, mais à l'extrême, enfin... Du coup, ils lui demandaient des choses qu'elle était clairement incapable de faire. Enfin, les parents m'ont dit : « Mais on lui a acheté des cahiers de vacances de CP »... Alors qu'elle

¹⁶⁶ Sandrine Garcia, *À l'école des dyslexiques*, La Découverte, Paris, 2013.

est déjà pas à niveau moyenne section donc euh... ». Le retard dans les apprentissages scolaires, les difficultés à entrer dans les logiques scolaires conduisent également l'enseignante à faire le parallèle entre ses difficultés cognitives et son aspect physique. « Déjà, physiquement, elle est vraiment toute petite, elle fait pas son âge du tout. Elle n'est pas... Elle est plus petite que les moyennes sections cette année, donc, c'est... Je pense que bon, enfin voilà. Donc là, ils sont allés... les parents sont allés voir un généticien, ils doivent nous tenir au courant » (*Entretien avec l'enseignante d'une classe de moyenne et grande sections*).

On peut aussi citer les exemples de retraduction des difficultés scolaires dans le registre psychanalytique des « troubles » relationnels ou psychiques de l'enfant (« *Geoffrey arrive souvent très excité. Il est alors incapable d'écouter les explications et les consignes. Il cherche à se faire remarquer. Il est la plupart du temps dans l'excès. Il boude et ne veut pas travailler ou il veut « passer » et bouscule les autres pour prendre leur place. Il a besoin d'une relation exclusive. Il veut qu'on le voie, qu'on s'occupe de lui, il veut gagner et être le meilleur et lorsqu'il perd l'émotivité prend le dessus et il cherche alors l'incident.* » (Rapport de discipline de la professeur d'EPS à propos d'un élève de dispositif relais). Le répertoire de la responsabilité individuelle, de l'absence de motivation, de volonté ou d'appétence pour la chose scolaire est également présent (« *Résultats catastrophiques. Joan ne travaille pas assez et reste trop passif devant ses responsabilités scolaires.* », extrait d'un bulletin scolaire). Dans certains cas, comme avec les dispositifs relais, les catégories misérabilistes et psychologisantes s'articulent à des catégories pénales (supputation de pratiques illégales des élèves : joints, alcool, trafic d'objets volés, etc.) et de stigmatisation de la famille et de l'environnement social des élèves¹⁶⁷.

Ces différentes conceptions de la difficulté scolaire développent toutes un point de vue essentialisant sur les apprentissages scolaires. Elles tendent à la fois à externaliser la « réussite » ou l'« échec » en les référant à un ordre de causes extra-scolaires (familial et social, mental et intellectuel, psychologique et médical, etc.), à les réifier en les ancrant dans des propriétés internes aux élèves (intelligence, pathologies, motivation, etc.) ou à leur contexte de vie, à universaliser les situations scolaires d'apprentissage en faisant comme si la relation scolaire ne relevait pas d'un rapport social de domination culturelle historiquement situé dont les formes vont inégalement de soi selon les groupes sociaux. Cette essentialisation et cette universalisation du rapport scolaire d'apprentissage, liées à l'oubli du caractère arbitraire des normes scolaires, conduisent les acteurs institutionnels à généraliser à l'ensemble de l'individu des constats opérés dans un cadre strictement scolaire. Ainsi, les difficultés d'apprentissage scolaire deviennent, par glissement, des difficultés d'apprentissage tout court, les difficultés de certains élèves pour entrer dans les manières de dire et de raisonner scolaires sont désignées comme des « incapacités » à parler et à raisonner (ou inversement). Dans ces conditions, la norme scolaire devient le terrain à partir duquel se révèlent ou se dévoilent la normalité des uns et l'inadaptation des autres alors même qu'elle est ce qui, précisément, les construit. Comme les bois de la métaphore de Jean-Léon Beauvois, la difficulté scolaire semble une propriété d'élèves « non passants ».

¹⁶⁷ Étienne Douat, *L'école buissonnière*, La Dispute, Paris, 2011.

Chapitre 3.

Comment l'école instruit la domination culturelle ?

« Le racisme de l'intelligence (...) est propre à une classe dominante dont la reproduction dépend, pour une part, de la transmission du capital culturel, capital hérité qui a pour propriété d'être un capital incorporé, donc apparemment naturel, inné. Le racisme de l'intelligence est ce par quoi les dominants visent à produire une « théodicée de leur propre privilège », comme dit Weber, c'est-à-dire une justification de l'ordre social qu'ils dominent. Il est ce qui fait que les dominants se sentent d'une essence supérieure. » (Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Minuit, Paris, 1984, pp. 264-265).

L'école, qui tire une force particulière de son caractère obligatoire et incontournable, occupe une place à part dans la formation des consciences et des destinées sociales. Elle est devenue l'un des lieux où se définissent les attributs symboliques de la personne et des groupes. Elle monopolise une grande part du pouvoir légitime d'identification de la valeur intellectuelle des individus¹⁶⁸, et en particulier des plus jeunes, par lequel elle s'octroie le droit de les définir et hiérarchiser (intelligent, brillant, laborieux, déficient, appliqué, scolaire, cultivé, inculte, en difficulté, etc.). Comme institution officielle, univers de savoirs légitimes et de classements interindividuels, l'école constitue sans nul doute l'un des espaces d'activités qui prédispose le plus un individu à être repéré comme « intelligent » ou au contraire « inadapté » dès lors qu'il s'écarte fortement des logiques sociales dominantes¹⁶⁹. Or, parce qu'elles s'appuient sur des dispositions culturelles très inégalement distribuées dans le monde social, les qualités scolaires tendent à reprendre la hiérarchie des prestiges et des classements sociaux. Dans un article célèbre, Howard S. Becker¹⁷⁰ montre en effet comment les élèves d'origines sociales différentes correspondent très inégalement au « client idéal » visé par l'école sur le plan des apprentissages scolaires, du maintien de la discipline en classe et sur le plan de l'acceptabilité morale. C'est ainsi que les enseignants se font une opinion de leurs élèves en fonction de leur degré de conformité au client idéal visé par les activités de la classe. Étudiant la façon dont ils « observent et classifient les différences de comportement dues à l'origine sociale des enfants avec lesquels [ils] travaillent et réagissent à ces différences »¹⁷¹, Becker montre comment les enseignants, qui ont comme double caractéristique de porter les logiques scolaires et d'être dépositaires d'un

¹⁶⁸ Wilfried Lignier, « L'identification des enfants. Un modèle utile pour l'analyse des primes socialisations », *Sociologie*, 2015, n°2 (Vol. 6), p. 177-194.

¹⁶⁹ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, La Découverte, Paris, 2012 ; Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, Paris, 2014 ; Patrice Pinell, Markos Zafiroopoulos, « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, 1978, p. 23-49 ; Jacqueline Gateaux-Mennecier, *La débilité légère. Une construction idéologique*, CNRS éditions, Paris, 2001 ; Francine Muel, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, 1975, p. 60-74.

¹⁷⁰ Howard S. Becker, « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves », in Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck et Larquier, Paris/Bruxelles, 1997 [1952], p. 257-270.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 258.

ethos de classes intermédiaires¹⁷², discriminent les élèves des catégories supérieures, perçus comme vifs et éveillés, des élèves de milieux populaires jugés les plus difficiles à instruire, les élèves des catégories intermédiaires étant vus de manière souvent ambivalente. Il est à cet égard remarquable que ces constats, réalisés dans l'Amérique des années 1950, soient globalement transposables sur le terrain de l'école française contemporaine et recourent assez largement les observations effectuées lors de l'enquête dans les classes.

ETHNOCENTRISME ET JUGEMENT DE CLASSE

Les adjectifs qui servent la description des élèves par les enseignants observés tendent à décliner les qualités scolaires dans l'ordre des qualités sociales. Sur le plan des apprentissages d'abord, les descriptions permettent de distinguer trois grands profils d'élèves. Le premier renvoie aux élèves qui, dès l'école maternelle, sont décrits comme scolairement « *brillants* ». Du point de vue intellectuel, ils sont présentés comme « *très bons* », « *performants* », « *faciles* », « *vifs* », « *intéressants* », « *intelligents* », « *subtils* », « *autonomes* », « *curieux* », « *rapides* », « *volontaires* », « *assurés* », « *logiques* ». Mais ils sont aussi dépeints du point de vue de leurs qualités relationnelles comme des élèves « *agréables* », « *souriants* », « *avenants* », « *sociables* », « *vivants* », « *sympathiques* », « *magnifiques* », « *formidables au niveau intellectuel* », d'une grande « *finesse* ». Or ces qualités scolaires (cognitives et relationnelles) sont en même temps celles que les enseignants attribuent au milieu social d'origine de ces élèves (et souvent même, dans une sorte d'autocélébration non consciente, aux parents enseignants) qui, en l'espèce, vaut comme prestige. Ces propriétés concernent par exemple Rebecca (père enseignant et musicien, mère enseignante), Marin (père ingénieur, mère infirmière scolaire), Alexia (père ingénieur de recherche, mère professeur des écoles), Tessa (père technicien de laboratoire, mère documentaliste), Fabienne (père responsable marketing, mère enseignante), Gabriel (père régisseur d'événements culturels, mère chargée de mission), Balthazar (père chercheur, mère enseignante), Martin (parents paysagistes), Marie-Line (père rédacteur en chef, mère gestionnaire de portefeuilles), Jeanne (père administrateur de biens, mère chargée de communication), Henri (père responsable comptable, mère responsable imputabilité), Laure-Mine (père journaliste, mère enseignante), Émilie (père agent de maintenance, mère enseignante), Clotilde (père consultant en informatique, mère souscripteur en assurance), Manon (père maître de conférences, mère enseignante de collège), Catherine (parents informaticiens), Florine (père consultant en informatique, mère responsable de formation), Oscar (père responsable d'opérations internationales, mère chargée de développement), Maxence (père ingénieur chargé d'affaires, mère hôtesse d'accueil), etc. Dans le discours enseignant, tous voient leurs qualités scolaires rehaussées par leur appartenance à un « *très bon milieu* », des « *milieux hyper riches* », qui ont des qualités « *merveilleuses* », sont « *baignés* » « *dans les richesses culturelles* », « *très présents* », « *cultivés* », « *ouverts* », « *stimulants* », des « *milieux porteurs* ».

¹⁷² Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon, 1998.

Enseignante. — Je pense à... Gabriel (père régisseur d'événements culturels, mère chargée de mission¹⁷³), je pense à... à Balthazar (père chercheur, mère enseignante), à Martin (parents paysagistes), à Oscar (père responsable d'opérations internationales, mère chargée de développement). Alors Oscar, il est plus lent sur certains trucs, mais... il a... niveau intellectuel, il est sans arrêt en train d'analyser, de comprendre, de... enfin il... ça va loin ! Mais c'est des enfants, en même temps, qui sont dans des milieux... hyper riches... des enfants qui sont complètement accompagnés depuis qu'ils sont nés quoi. Mais en même temps... peut-être que ça explique pas tout non plus, enfin, tu vois ? T'as des enfants euh... (silence) (...) Ils sont curieux de tout ! (...) À la fois ils savent beaucoup de choses, mais en même temps... tu sens qu'il y a une appétence à apprendre (émue)... tu sens que... ça leur fait plaisir quoi, que... puis même que ils ont envie de savoir que... enfin c'est... euh... mais même, au niveau artistique quoi y a des choses... Tu vois Oscar il arrive avec son livre de... qui parlait des... d'artistes ou de musées, eh ben (admirative) tu sens que vraiment ça le, ça lui plaît, que c'est, c'est pas, tu vois ? T'en as, ils la ramènent, mais... il y en a d'autres tu sens que vraiment, mais... et puis des fois, quelquefois, ils posent des questions puis, tu vois ils te demandent et puis tu sens que ça réfléchit (admirative) que... il y a une vraie... une vraie vie intellectuelle tu vois ! Mais même moi, ça me... ça m'impressionne, tu vois, je me dis « bon sang » ! Sont petits quoi ! Sont euh... (silence) et du coup... bon ! Mais en même temps, (...) ce qui est intéressant c'est que c'est très complet ! C'est-à-dire que c'est des enfants, en même temps, qui... qui euh... tu leur fais faire de la danse, ils dansent, tu leur fais faire de la gym, ils ont envie, ils en redemandent... tu leur de... enfin tu vois, c'est... c'est impressionnant quand même ! C'est très complet ! C'est très ouvert ! (*Enseignante d'une classe de moyenne et grande sections*).

Enseignant. — Marin euh... petit garçon... très vivant, très sympathique... intelligent, bon élève. Il est facile celui-là euh... un enfant qui s'intéresse à beaucoup de choses, c'est, c'est lui qui s'intéresse aux TGV. (...) Un petit brun avec des yeux bleus là euh magnifique. Et... c'est le petit gamin sympa, pas de souci avec lui. (...) La maman est infirmière scolaire, donc euh... bien au courant de c'qui se passe dans les écoles et... et ça se passe bien quoi. (*Enseignant d'une classe de petite section ; Marin, père ingénieur, mère infirmière scolaire*).

Enseignante. — J'ai une autre élève, Rebecca qui est assez euh... (en) moyenne (section) cette fois-ci, mais qu'est... qu'est assez brillante aussi et qu'est dans un milieu euh... culturel plutôt porteur, je pense... à une maman qu'est prof... et, enfin voilà, on sent que c'est un milieu où elle va au musée, etc., ben c'est une enfant qui intériorise beaucoup. Bon, ça se voit qu'elle percute, qu'elle avance bien, qu'elle progresse et tout » (*Enseignante d'une classe de moyenne et grande sections ; Rebecca, père musicien et enseignant, mère enseignante*).

Le second profil concerne des élèves situés à l'autre extrémité de l'échelle sociale, des élèves dont les familles sont peu dotées en capital scolaire, souvent de milieux populaires, parfois « petits-moyens »¹⁷⁴, quelquefois issus de l'immigration. Contrairement au premier profil, ces élèves sont caractérisés par leur lenteur dans le travail, leur manque de compréhension, parfois par leurs faibles capacités et limites intellectuelles. Ils sont souvent jugés « paresseux », « fainéants », « sans envie », « pas intéressés » par l'école,

¹⁷³ L'information sur la profession des parents indiquée entre parenthèses est ajoutée aux propos tenus par les enquêtés.

¹⁷⁴ Marie Cartier, Isabelle Coutant, Olivier Masclat, Yasmine Siblot, *La France des « petits-moyens ». Enquêtes sur la banlieue pavillonnaire*, La Découverte, Paris, 2008.

« *introvertis* », « *effacés* ». Les qualificatifs employés pour les décrire renvoient à leur absence d'autonomie, à leur état d'insécurité, à leur mal-être qui tendraient à les rendre indisponibles aux apprentissages et les empêcheraient de trouver leur place dans la classe. C'est enfin parmi ces élèves que se trouvent ceux que les enseignants déclarent en « *grande difficulté* », ceux dont les conduites sont jugées parfois impulsives, agressives ou violentes. C'est ainsi que Lison (père conducteur d'engins, mère chef monteur dans l'audiovisuel) « *fait des efforts, mais a du mal à imprimer* », manque de « *dynamisme* » et se montre « *complètement perdue* », sans initiative. Contrairement à Lison, Dylan (mère aide-soignante) « *a du potentiel, mais ça sera pas facile pour lui* ». De même, Ema (père ambulancier, mère assistante de direction) a des capacités, mais s'avère « *paresseuse* » et pas intéressée par l'école tout comme Grégoria (parents employés) qui se montre « *effacée* », ne participe pas aux regroupements, ne travaille jamais « *de gaité de cœur* », ne sait pas ce qu'elle fait à l'école et n'y est pas bien. Faouzia (profession des parents inconnue), Syntia (père livreur, mère coiffeuse), Ursul (père artisan) ou encore Harry (profession des parents inconnue) manquent pour leur part de concentration, ne trouvent pas leur place dans la classe, et ne travaillent que lorsqu'on est derrière eux. Dans les discours enseignants, ces élèves sont souvent disqualifiés par un jugement de leurs dispositions sociales et culturelles au moins autant que de leurs propriétés scolaires. Amar (père ouvrier, mère femme de ménage), par exemple, dont l'enseignant explique qu'il ne s'intéresse qu'à ses petites voitures, tout comme Julian d'ailleurs (père charpentier couvreur, mère caissière), Amine (père maçon, mère sans profession), Manaxam (père livreur, mère aide à domicile) ou encore Rayvan (père maçon) « *qui passe sa vie avec spiderman* », sont caractérisés par leur manque de « *curiosité* » et d'ouverture culturelle. Manaxam « *il est pas très ambitieux pour lui même, il est pas très curieux, alors qu'il pourrait aller vers des connaissances, je ne suis pas sûr que ça l'intéresse, il s'intéresse à sa moto, à sa console* ».

Enseignant. — Lison par exemple, je trouve que c'est une enfant bon euh... qui fait des efforts, qui a envie de réussir, mais bon... euh... excusez-moi l'expression, mais elle a du mal à imprimer quoi c'est (...) c'est une enfant qui n'est pas du tout... dynamique quoi, elle est là, on lui parle... il faut lui redonner la consigne plusieurs fois, et puis une fois qu'elle est devant le travail à accomplir, on la sent complètement perdue quoi, donc il faut être tout le temps présent pour euh... insister... lui faire... redire la consigne aussi... et euh... elle, elle a vraiment beaucoup de mal quoi. (...) Elle, par contre, je pense c'est, c'est... au niveau intellectuel quoi qu'elle a quelques... problèmes. Et... elle est d'origine euh... le papa est touareg, et donc souvent en Afrique. (...) Moi elle me pose un peu souci cette enfant. (...) De tous les élèves que j'ai eus cette année, c'est celle qui me pose le plus de soucis. (...) Par exemple, au moment de l'accueil le matin, elle peut s'asseoir sur un banc et attendre que le temps passe, elle aura pas l'idée d'aller chercher un puzzle ou... On met des choses en place pour que... le moment de l'arrivée... elle euh... non, elle va s'asseoir puis elle attend que ça se passe. (*Enseignant de petite section ; Lison, père conducteur d'engins, mère chef monteur dans l'audiovisuel*).

Enseignante. — C'est quelqu'un de très manuel, qui peut apprendre à travailler, donc autant qu'il reste à l'IME [Institut médico-éducatif] (*après la CLIS*)... qu'il continue d'apprendre à lire et qu'il apprenne à travailler, plutôt qu'à l'UPI [Unité pédagogique d'intégration] où il apprendra pas à travailler et ça lui plaira pas (silence)... Il est pas scolaire du tout. (...) Par exemple les euh... l'ouverture sur l'extérieur, il est nul... tout ce qui l'intéresse c'est euh... c'est les voitures. C'est euh... c'est faire des bêtises, c'est se promener avec ses copains, c'est aller à la pêche... Il a aucune curiosité... Il ira jamais

ouvrir un journal, il regarde pas la télé euh... enfin voilà, quoi. C'est... donc bon (silence)... Ça joue aussi quoi l'envie d'apprendre, ou l'envie de s'ouvrir... donc là, vraiment, moi je pense qu'il faut... faut être pratique et... et qu'il trouve de quoi travailler (sourire). (*Enseignante d'une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) ; Julian, père charpentier couvreur, mère caissière*).

Or, ces descriptions d'élèves sont encore celles qui servent à présenter les familles sous les traits de la faible stimulation culturelle. Les difficultés sociales ou des fratries trop nombreuses, le manque de cadre ou ce qui est pensé dans les termes de la défaillance socialisatrice, génèreraient anxiété et insécurité, rendant les élèves qui en sont issus indisponibles aux apprentissages scolaires. Une enseignante parle ainsi de « *maltraitance éducative* » pour qualifier cette relation entre propriétés scolaires et propriétés sociales, indiquant par là que, pour elle, les familles pauvres engendrent de pauvres enfants¹⁷⁵.

Enseignante. — Alors ! Pourquoi ils sont comme ça ces gamins ? Par exemple pour [?], la suspicion c'est euh... c'est euh... (silence) enfin la suspicion euh... c'est qu'y a un cadre familial qu'est tellement défaillant que du coup le gamin il se construit pas ! Que bon, déjà, la maman, elle est très limitée, elle a elle-même peu de bagages, tu vois et de compréhension et de tout, et puis au niveau éducatif, c'est pareil ! C'est à dire qu'il y a aucun cadre euh... Les réponses, c'est des réponses... « Tu veux ça ? » Tu lui flanques un gâteau dans la bouche euh... enfin la réponse est... c'est minimal. Il y a pas de... il y a pas de discussions. Bon, le plus souvent, c'est des coups parce qu'ils [s'entendent pas], enfin il y a a... plein de choses comme ça... euh... et du coup, et qui font que les enfants, ils grandissent dans un espèce de... de *no man's land* euh... à tous les niveaux ! On leur parle pas, (...) la réponse c'est ben « Tais-toi, je te fourre ça dans la bouche, ou tais-toi, je te mets devant la télé ! Ou tais-toi je t'achète (claquement de doigts) la Gameboy, ou... » ou ou... Tu vois ? Des espèces de disproportions comme ça qui font que du coup c'est... ça devient une maltraitance éducative. C'est-à-dire qu'il y a plus d'édu... il y a pas d'éducation ! Et en même temps, c'est des gens qui font ce qu'ils peuvent ! Tu vois ? Ils font avec ce qu'ils ont... qui disent : « Mais regardez, ils sont bien habillés » euh... et puis c'est vrai en plus ! Enfin tu vois, c'est... mais voilà ! Et là... tu peux faire ce que tu veux, tu peux prendre un entonnoir, verser dedans euh, mettre quarante RASED (Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) machin euh... qu'est-ce que tu veux faire ? (*Enseignante d'une classe de moyenne et grande sections*).

Enfin, un troisième profil concerne les élèves perçus cette fois comme sérieux, ayant des capacités, de bonne volonté, mais en même trop « *scolaires* », « *formatés* », « *lisses* », le scolaire étant une qualité que l'école, par un paradoxe évident, dévalorise, montrant par là même qu'elle exige de ses élèves des qualités qu'elle n'enseigne pas et qui doivent se construire ailleurs, en dehors ou indépendamment d'elle, dans la famille par exemple. Jean (père cadre bancaire, mère cadre navigante), c'est « *un enfant qui a de grosses facilités dans tous les domaines, mais alors par contre, c'est un enfant très scolaire. Dès qu'on lui demande d'autres choses plutôt sur l'imaginaire, tout ça, là c'est un peu plus compliqué. Et au niveau scolaire, dans tout, c'est purement scolaire et très performant* ». Nathalie (père cadre d'assurance, mère en congé parental) et Céline (mère comptable) sont de très bonnes élèves, « *purement scolaires* » (« *trop scolaires* »), « *un peu formatées* », « *lisses* », « *parfaites* ». Ces descriptions concernent souvent des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures, ou dont les parents exercent une profession intermédiaire. Elles recourent aussi les stéréotypes de sexe qui conduisent à opposer à la discrétion et à la

¹⁷⁵ Patrick Bouveau, Jean-Yves Rochex, *Les ZEP, entre école et société*, Hachette/CNDP, Paris, 1997.

bonne volonté scolaire un peu « lisse » des filles (par ailleurs plus souvent décrites comme effacées, discrètes, timides) de catégories intermédiaires ou supérieures, la « brutalité » ou la « violence » des garçons de milieux populaires.

Enseignante. — Nathalie aussi, et Céline qui sont des très bonnes élèves au niveau scolaire, enfin vraiment purement scolaires euh c'est très impressionnant, elles sont vraiment /

Enquêteur. — / Et qu'est-ce que vous entendez par « purement scolaires » ?

Enseignante. — Elles sont déjà... (...) Enfin, moi, je trouve, des enfants (rire) un peu formatés déjà au niveau scolaire, je sais pas si vous voyez ce que je veux dire, mais voilà, trop scolaires, quoi voilà, je trouve que... Dès la maternelle, je trouve c'est un peu effrayant, mais voilà, c'est des petites filles vraiment on sent, c'est des petites filles lisses, parfaites euh voilà bon je sais pas (rire). (*Enseignante d'une classe de moyenne et grande sections ; Nathalie, père cadre dans une entreprise d'assurance ; Céline, mère comptable*).

On peut ajouter à cette analyse rapide sur le jugement scolaire des qualités sociales (ou genrée) des élèves que, comme Howard Becker le montrait dans son texte sur les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves¹⁷⁶, les interventions à l'encontre des conduites d'indiscipline dans les classes varient aussi avec l'origine sociale des élèves. Comme l'attestent les analyses de Muriel Darmon que l'enquête vient confirmer, on trouve d'un côté des rappels à l'ordre qui, s'adressant d'abord aux élèves issus des hautes catégories sociales, opèrent « sur le mode d'une déviance nécessairement temporaire et exceptionnelle – même si elle se produit quotidiennement : « ça ne te ressemble pas de faire ça », « tu n'es pas très gentille aujourd'hui », « mais qu'est-ce qui se passe en ce moment ? » par exemple »¹⁷⁷. Ces injonctions contrastent ainsi avec le registre plus fataliste et résigné des remarques adressées aux élèves de milieux populaires, et d'abord des garçons, (« c'est encore Bryan qui fait des siennes », « on a récupéré le bon lot aujourd'hui », « c'est une plaie ce gamin », « mais c'est vraiment pas possible, c'est encore lui », « tu es intenable », « tu es insupportable »¹⁷⁸) où la « prise de corps est alors l'instrument principal d'obéissance, pour asseoir, emmener, gronder »¹⁷⁹.

Enseignante. — Paul je vais me fâcher maintenant ! Alors même si les plus gentils s'y mettent ! (*Observation dans une classe de petite section d'école maternelle ; Paul, père analyste de crédit, mère déontologue*).

Regardant Barak qui se dit gêné pour accéder au plateau de tartines dans la classe, la maîtresse lui lance : « Toi, tu vas me gêner ce matin, c'est sûr ! » (*Observation dans une classe de moyenne et grande sections ; Barak, mère au chômage, en formation*).

Pendant que les élèves se mettent en rang pour se déplacer dans la salle à l'étage, Abdoullah donne la main à l'enquêteur. Il lui demande comment il s'appelle avec affection. L'ATSEM, juste derrière l'enquêteur, ferme la marche et lance : « Il est où Abdoullah ? » Puis voyant l'enquêteur avec lui ajoute, devant lui : « Ah ! C'est que celui-là, il faut toujours l'avoir à l'œil ! » (*Observation dans une classe de petite section d'école maternelle ; Abdoullah, mère sans profession*).

¹⁷⁶ Howard S. Becker, « Les variations dans la relation pédagogique... », *op. cit.*

¹⁷⁷ Muriel Darmon, « La socialisation entre famille et école : observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et représentations*, n°11, 2001.

¹⁷⁸ Ibidem.

¹⁷⁹ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002, p. 73.

Victoria vient de gifler Abdel. Elle mime le fait de tirer sur une de ses nattes (« *Il m'a fait comme ça* »). L'enseignante morigène Abdel : « Abdel, t'es franchement casse-pieds. Mais y'a toujours des histoires avec toi. » (*Observation dans une classe de moyenne et grande sections ; Abdel, père sans profession, mère femme de ménage*).

UN RACISME DE L'INTELLIGENCE... SANS RACISTES

Anoblissement pour les uns, avilissement pour les autres, les catégories scolaires ne jugent pas au hasard des conditions sociales et ne se départissent pas toujours du jugement social le plus brutal. Si le constat confirme ce que l'on sait du jugement scolaire, on peut néanmoins s'étonner de le retrouver de façon aussi abrupte dans une école pourtant maintes fois éclairée par la science et de la précocité avec laquelle cette logique sociale du jugement scolaire est appliquée aux élèves et à l'identification de leur valeur intellectuelle. Contrairement à l'idée selon laquelle « la taxinomie qui exprime et structure pratiquement la perception scolaire est une forme neutralisée et méconnaissable, c'est-à-dire euphémisée de la taxinomie dominante (...) »¹⁸⁰, force est de constater que les jugements scolaires relèvent souvent (et précocement) d'un racisme de l'intelligence explicite¹⁸¹. S'y exprime un ethnocentrisme vis-à-vis de pratiques et de conduites qui tirent leurs principes de conditions d'existence et de logiques culturelles éloignées des logiques scolaires, et en l'occurrence dominées. Comme l'écrit Pierre Bourdieu, tout racisme est un essentialisme qui fait passer pour une propriété personnelle ce qui est en réalité un produit relationnel¹⁸², le produit d'un rapport de force entre des propriétés individuelles socialement situées (classes, couleur, âge, sexe, etc.) et un système de normes dominant dans une configuration sociohistorique particulière¹⁸³. De même, tout essentialisme porte-t-il la marque d'une discrimination potentielle dans la mesure où il conduit à statuer sur la nature des êtres, et non sur la structure relationnelle des propriétés que ces derniers doivent à leur position sociale dans le monde. Or, le monde social n'étant jamais relativiste, il n'accorde pas la même valeur aux caractéristiques socioculturelles attachées aux différentes positions ou propriétés présentes dans l'espace social, qu'il s'agisse de la couleur, de la classe sociale ou du sexe par exemple. À cet égard, le racisme de l'intelligence est bien, comme Pierre Bourdieu l'écrit, une sociodicée, c'est-à-dire une justification de l'ordre social, par laquelle certains avantages, comme ceux qui résultent du privilège culturel, ou au contraire certains désavantages qui trouvent par exemple une traduction dans « l'échec scolaire », en fait liés à la structure des rapports de classe, à la domination culturelle et aux inégalités sociales, sont imputés à des qualités purement individuelles et naturalisés. Dissimulant l'arbitraire social et politique qui est au principe des avantages ou désavantages scolaires, il conduit à l'individualisation des réponses et des diagnostics portés par l'institution dans la prise en charge des difficultés scolaires comme d'ailleurs du privilège culturel ainsi que le montre Wilfried Lignier à propos

¹⁸⁰ Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n°3, p. 76.

¹⁸¹ Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Minuit, Paris, 1984.

¹⁸² Ibidem.

¹⁸³ Eduardo Bonilla-Silva, *Racism without racists. Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America*, Rowman & Littlefield publishers, New-York, 2014.

de la précocité intellectuelle¹⁸⁴. Mécanisme idéologique de production de méconnaissance et de légitimation des dominations¹⁸⁵, le racisme de l'intelligence a ainsi pour effet de survaloriser la « réussite » en renvoyant les détenteurs de privilège culturel à une essence supérieure, et de soumettre les plus dominés en les exposant durablement aux effets de la domination culturelle (à travers par exemple la répétition scolaire des situations d'apprentissage dans lesquelles les produits de la socialisation familiale se rejouent sur le mode du désavantage scolaire), dont l'intériorisation incite à penser les difficultés sur le registre du défaut personnel. On comprend ainsi que les conceptions essentialisées de l'apprentissage apportent une contribution décisive à la légitimation des évaluations individuelles qui reposent sur l'idée que c'est bien l'individu, et non la relation scolaire, qui est en cause dans la performance et doit être l'objet du jugement. Parce que le test scolaire est perçu comme une juste évaluation des acquisitions, que les savoirs et les situations scolaires sont pensés comme neutres, que les causes des écarts de performances sont renvoyées à des causes exogènes aux apprentissages, le test semble offrir une mesure objective de la valeur cognitive des individus¹⁸⁶. Or, en faisant comme si les élèves étaient propriétaires de leur performance, et en oubliant que les apprentissages et la performance sont le produit de configurations relationnelles¹⁸⁷, l'école légitime des classements interindividuels qui mettent en cause les individus davantage que les situations scolaires. Comme l'écrit Jean-Pierre Terrail, « Le passage du jugement sur une performance ponctuelle au jugement global sur la personne est rendu inévitable par le fonctionnement de l'institution : c'est bien la personne, et non sa compétence dans telle discipline, qui va être autorisée à passer dans la classe supérieure, à intégrer telle classe, à emprunter telle filière »¹⁸⁸.

Racisme *en effet* et non racisme *en intention*¹⁸⁹, sa particularité est de s'imposer en acte ou en pratique, en quelque sorte à leur insu, à des enseignants qui le plus souvent récusent vigoureusement toutes logiques discriminatoires ou inégalitaires, et ne s'en découvrent pas moins pris par elles. L'idéologie scolaire est pour une large part une idéologie pratique qui repose sur des formes de classification « transmises dans et par la pratique en dehors de toute intention (...) »¹⁹⁰ idéologique. En d'autres termes, le racisme de l'intelligence présent dans l'école n'est pas perpétré par des individus racistes¹⁹¹, mais se joue au niveau des réalités institutionnelles. Loin de n'avoir qu'une réalité subjective, les jugements scolaires existent sous la forme de catégories objectivées, ancrées dans le fonctionnement

¹⁸⁴ Wilfried Lignier, « L'intelligence investie par les familles. », *Sociétés contemporaines*, n°3, 2010, p. 97-119.

¹⁸⁵ Lise Demailly, « La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique », in Maryse Bresson (dir.), *La psychologisation de l'intervention sociale*, L'Harmattan, Paris, 2006.

¹⁸⁶ Comme l'écrit Hugh Mehan cité par Ray C Rist, « Tant les enseignants que les autres responsables du système scolaire acceptent que les tests fassent autorité comme mesure des capacités réelles de l'enfant. », in Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck et Larcier, Paris/Bruxelles, 1997 [1952], p. 306.

¹⁸⁷ Mettant en rapport des dispositions individuelles socialement constituées et une forme scolaire d'apprentissage dans un contexte de réalisation particulier.

¹⁸⁸ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, op. cit., p. 60.

¹⁸⁹ Eduardo Bonilla-Silva, *Racism without...*, op. cit. ; Éric Fassin, « Football, un racisme sans racistes », *Libération*. Consulté le 29/10/2012 sur www.liberation.fr/societe/01012336176--football--un--racisme--sans--racistes.

¹⁹⁰ Pierre Bourdieu, Monique de Saint Martin, « Les catégories... », op. cit., p. 70.

¹⁹¹ Eduardo Bonilla-Silva, *Racism without...*, op. cit. ; Mary Jackamn, *The velvet glove: Paternalism and conflict in gender, class, and race relations*, University of California Press, Berkeley, 1994.

institutionnel et les dispositifs pédagogiques¹⁹² (curricula, situations d'exercice, manuels, champs d'intervention professionnels, tests, évaluations formelles, orientations, remédiations, etc.), lesquelles contraignent les actions et les manières de voir des acteurs institutionnels et éducatifs, les conduisent à penser certains élèves culturellement éloignés des logiques scolaires comme « limités », « incapables », « incultes », « sans idée », « pauvres », « effacés », etc., et à trouver les élèves les plus en adéquation avec les exigences scolaires séduisants, « dynamiques », « curieux », « vifs », « intelligents », « riches », « brillants ». En effet, les conceptions scolaires de l'apprentissage ne renvoient pas seulement au monde des idées ou du discours dans ce qui serait une fausse opposition à l'action ou à la pratique. Elles sont aussi des catégories réalisées dans les choses¹⁹³, toujours contraignantes, avec lesquelles délibèrent, pensent et agissent les acteurs institutionnels et éducatifs¹⁹⁴. Comment comprendre sinon que les enseignants qui, dans leur immense majorité, ont le souci d'aider les élèves et dénoncent les inégalités scolaires, puissent voir ces derniers comme ils les décrivent effectivement, tantôt intelligents ou capables, motivés et intéressants, rapides et vifs, intéressants et curieux, riches et ouverts, et même bien nés, tantôt pauvres, fainéants, paresseux, déficients, incapables et même mal nés ? Comment comprendre sinon que les écarts de performances entre élèves soient pensés dans le registre des différences interpersonnelles plutôt qu'en lien avec la relation d'apprentissage scolaire ? Sauf à vouloir rechercher les responsables d'une situation qui n'est directement décidée par personne, il faut donc se demander comment de telles conceptions trouvent à s'imposer aux individus presque à leur insu, au point de les conduire à voir ce qu'ils voient comme ils le voient et pas autrement.

La thèse selon laquelle des réalités prédéfinies sont au principe des actions ou des perceptions des êtres sociaux trouve un développement éclairant dans les analyses de Mary Douglas¹⁹⁵ sur les relations entre la manière dont les individus pensent ou agissent et les institutions (qu'elle définit comme des « groupements sociaux légitimés ») auxquelles ils appartiennent. Son approche permet en effet de comprendre comment les pratiques, les perceptions et les décisions des individus se définissent dans la mobilisation (pas forcément consciente) de savoirs et de catégories de pensée présents dans les institutions. Mary Douglas voit en effet dans l'organisation institutionnelle un ensemble de logiques cognitives qui suppléent les limites de la rationalité humaine, en facilitant la mémoire des événements et en aidant la décision des individus. C'est ainsi que, à l'idée d'actions conduites par des sujets libres et rationnels, Mary Douglas oppose celle d'institutions dirigeant « nos perceptions vers des formes compatibles avec le type de relations qu'elles autorisent »¹⁹⁶. Pour elle, les classifications qui nous permettent de penser sont dépendantes des institutions sociales et « nous sont toujours fournies déjà toutes faites en même temps que notre vie sociale »¹⁹⁷. Mary Douglas montre ainsi que les actions des individus reposent sur

¹⁹² Comme le montre bien Stéphane Bonnéry, *De l'étude des inégalités scolaires à celle de la domination scolaire. Pertinence de la dimension méso-sociologique en sociologie de l'école*, Habilitation à diriger des recherches sous la direction d'Élisabeth Bautier, CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8, 2014 ; Voir aussi Stéphane Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques*, La Dispute, Paris, coll. « L'enjeu scolaire », 2015.

¹⁹³ Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Presses universitaires de France, Paris, 2007 [1895].

¹⁹⁴ Mary Douglas, *Comment pensent les institutions ?* La Découverte, Paris, 2004.

¹⁹⁵ Ibidem.

¹⁹⁶ Mary Douglas, *Comment pense...*, op. cit., p. 134.

¹⁹⁷ Ibidem, p. 79 et p. 143.

des contenus ou des programmes cognitifs et institutionnels (qui souvent sont présents dans les situations de la pratique elle-même) à prendre en compte pour saisir l'orientation des relations sociales et en l'occurrence scolaires¹⁹⁸. En d'autres termes, nos manières de penser, de voir ou de juger, et en particulier ici celles mobilisées par les enseignants, volontiers attribuées au libre arbitre, sont communément données par les institutions qui, préalablement à nos délibérations, définissent ce qui est de l'ordre du pensable ou du possible ou de l'interdit. Il en va ainsi pour les enseignants pris dans un ensemble de contraintes et de fonctionnements institutionnels. Les perceptions d'une situation scolaire, la conduite à tenir face à un problème donné, l'interprétation des causes des difficultés d'un élève, les principes dirigeant l'action, etc., intègrent, dans leurs orientations, les savoirs, modes de pensée et procédures concentrés dans l'organisation scolaire.

LA DIFFÉRENCIATION DES RAPIDES ET DES LENTS

La classe, c'est-à-dire l'organisation différenciée des apprentissages scolaires par niveau et par âge, définissant des temps de passage dans les acquisitions scolaires, établissant la division des élèves entre les secteurs et paliers du cursus scolaire, constitue l'une des matrices les plus puissantes de la pensée scolaire. Si la psychologie d'inspiration piagétienne a certainement contribué à approfondir cette organisation des apprentissages à travers celle d'une « enfance par classes » ou par stades dont le développement associe étroitement un âge, un niveau (cognitif) et une classe (scolaire), celle-ci était en germe, dès l'origine, dans la rationalisation pédagogique portée par l'invention de la forme scolaire.

Classe, âge et niveau scolaire

Comme le montre André Petitat, dès « 1550, la gradation systématique des programmes et la constitution de classes scolaires correspondantes est un fait accompli dans quantité de collèges. (...) Dans un premier temps, on n'introduit que trois ou quatre subdivisions ; puis on prend l'habitude d'affecter un maître à chacune d'elles. L'enseignement continue cependant d'être donné dans une seule pièce, les trois classes se réunissant autour des maîtres en des points différents de la salle. Dans une dernière étape enfin, on introduit autant de degrés qu'il y a d'années d'enseignement, et chaque classe reçoit son local et son

¹⁹⁸ On peut illustrer cette idée en s'appuyant par exemple sur la description de Chandra Mukerji à propos de l'activité de penser : « L'homme s'assoit à son bureau pour [penser] parce qu'il a appris que les bureaux sont les lieux appropriés pour penser. Il s'assoit au milieu de ses outils cognitifs : papiers, stylos, dictionnaires, livres d'histoire et de mathématiques, et (peut-être aussi) son ordinateur. La mémoire de sa culture repose dans les livres, les chiffres et l'ordinateur. (...) Quand l'homme pense dans ce contexte (...) [il] n'est pas seul dans son cerveau, mais dans un milieu social. Il peut se reposer sur les ingénieurs qui ont construit son ordinateur, ses applications, et ses programmes. Sa tâche « mentale » requiert une interaction avec les choses, les habitudes, et ses prédécesseurs. Si des problèmes qui nécessitent une assistance supplémentaire se posent à lui, il peut téléphoner à ses amis. Il parle ; il lit ; il interroge son monde ; il rêve ; il se souvient des paroles de ses professeurs. », Chandra Mukerji, « Sociologie et cognition collective. », in Bernard Lahire, Claude Rosental (dir.), *La cognition au prisme des sciences sociales*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2008, p. 218.

maître particulier »¹⁹⁹. André Petitat montre ainsi que ces évolutions, portées par certains pédagogues de la Renaissance, sont liées à des préoccupations de rationalisation pédagogique et à la naissance du sentiment de l'enfance²⁰⁰. Il s'agit d'abord de mettre de l'ordre dans l'enseignement des connaissances et, d'autre part, « d'adapter les contenus enseignés au développement de l'enfant »²⁰¹. Comme l'écrit Claude Baduel, recteur du collège des arts de Nîmes dans les années 1540 cité par André Petitat, l'école doit être divisée « en classes selon l'âge et le développement des élèves. Autre sera l'enseignement de la première enfance, autre celui de l'adolescence, et chacun des deux aura ses débuts, sa marche progressive et sa fin. (...) Conformément à cette division des qualités du discours et à la diversité des âges et des aptitudes qu'ils supposent, on a établi huit classes dans lesquelles sont réparties les études de l'enfance. Arrivé à l'école vers cinq ou six ans, l'élève y est retenu jusqu'à quinze, parcourant un degré par année »²⁰². Même s'il leur fallut du temps pour s'imposer puis se généraliser, ces conceptions marquèrent une rupture durable avec celles des écoles médiévales²⁰³, jusqu'à devenir la norme indiscutée, aujourd'hui étayée par une partie de la science moderne (travaux de psychologie du développement ou de chronobiologie par exemple), d'organisation des apprentissages et du cursus scolaire. Antérieurement, l'enseigné pouvait aller à son rythme, réaliser ses acquisitions et travaux sans que ceux-ci soient soumis à l'impératif du temps limité, donc mesurable et comparable, si caractéristique des systèmes scolaires contemporains et aujourd'hui indissociable de l'idée de performance scolaire (et pour une part renvoyée à la vitesse)²⁰⁴. Comme le rappelle Christophe Joigneaux, l'invention de l'enseignement simultané (qui rompt avec l'enseignement individuel des enfants) eut en la matière une grande importance. Pour qu'il soit effectif, il fallait « une homogénéité minimale des « niveaux » des élèves : pour que les activités de ceux-ci soient vraiment simultanées, encore faut-il qu'elles soient accessibles à tous. Cela nécessite un niveau minimal d'adaptation des enseignements dispensés aux facultés des élèves, telles qu'elles sont perçues et/ou évaluées à un moment donné. Il s'agit donc de regrouper en groupes (classes) relativement homogènes les élèves »²⁰⁵.

Avec une organisation des apprentissages par classe, c'est finalement une double chronométrie qui se met en place et ne cessera d'influencer les catégories d'entendement scolaire, c'est-à-dire les principes à partir desquels les élèves sont jaugés et regardés. D'un côté, elle contribue à définir une progressivité dans les apprentissages désormais divisés du plus simple au plus complexe, progressivité à laquelle se superpose peu à peu un principe de niveau défini par la classe d'âge, ce qui est nouveau tant la frontière entre les âges avait peu de réalité au temps des universités médiévales qui pouvaient réunir sur les mêmes bancs,

¹⁹⁹ André Petitat, *Production de l'école, production de la société*, Droz, Genève, 1999, p. 119.

²⁰⁰ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris, 1973.

²⁰¹ André Petitat, *Production de l'école...*, op. cit., p. 122.

²⁰² *Ibidem*, p. 120. Un peu plus tard, Charles Démia ou encore Jean-Baptiste de La Salle recommandèrent également de diviser l'école en classes différentes en regroupant les élèves en fonction de leur capacité. Sur ces questions, on lira utilement la synthèse de Christophe Joigneaux, *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Jean-Yves Rochex, Université Paris 8, 2009, p. 78 et sq.

²⁰³ Où il n'y avait ni division par âge ni par niveau compte tenu de l'indifférenciation de l'enfance d'une part et de contenus d'apprentissage qui n'étaient pas pensés en termes de progression. *Ibidem* ; Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale...*, op. cit., p. 187-189.

²⁰⁴ André Petitat, *Production de l'école...*, op. cit., p. 121-122.

²⁰⁵ Christophe Joigneaux, *Des processus de différenciation...*, op. cit., p. 79.

sans choquer, à la fois des enfants et des adultes²⁰⁶. D'un autre côté, ce qui point, comme d'ailleurs dans les autres sphères sociales et particulièrement celle de la production, c'est l'idée d'un temps mesurable, défini par ce nouveau donneur d'ordre qu'est l'horloge dont la particularité est de rendre comparable l'usage qui est fait du temps. Cette conception du temps contribue à rendre temporellement comparable le traitement qui peut être appliqué à une même tâche par les élèves, tout comme les ouvriers des premières manufactures ont été soumis à une nouvelle exigence de rentabilité, rythmée par le temps de l'horloge des donneurs d'ouvrages. Comme le montre Edward P. Thompson, cette nouvelle discipline temporelle gagne peu à peu la société tout entière que cela soit par la voie religieuse, familiale ou ici scolaire²⁰⁷. La nouvelle culture du temps est parfaitement résumée, selon Thompson, dans l'œuvre citée du révérend J. Clayton, *Friendly Advice to the Poor* [Quelques conseils amicaux aux pauvres] : « dénonciation systématique de l'oisiveté, de la flânerie, des grasses matinées, des longs repas : exhortations à se lever et se coucher tôt, à consacrer sa vie au travail... Les écoles méthodistes se firent les championnes de cette discipline du temps en inculquant aux enfants le sens de la ponctualité, de la régularité et l'horreur de l'inactivité, du temps gaspillé... (...) l'intériorisation de cette discipline ne découlait pas simplement d'un processus économique, mais relevait aussi d'un *ethos* transmis par des institutions »²⁰⁸.

Pour les élèves, ces transformations progressives vers une partition des apprentissages par classes et par niveaux se traduisirent par une division temporelle de l'apprentissage désormais soumis à une durée définie et, pour parler comme Edward T. Hall, à un temps monochrome, c'est-à-dire à un temps de la successivité et de la monoactivité²⁰⁹ (parcellisation des savoirs en leçons distinctes, division des difficultés en différents exercices, progressivité des contenus, un temps pour chaque problème et un problème à la fois). Cette division des apprentissages dans le temps s'est projetée dans de nouvelles habitudes et exigences de travail. C'est le commencement d'une histoire scolaire qui nous conduit à considérer aujourd'hui qu'il ne suffit plus de réussir à apprendre pour réussir son apprentissage, mais qu'il faut encore apprendre ce que l'on doit apprendre dans les temps, c'est-à-dire en un temps limité au-delà ou en-deçà duquel les élèves sont considérés comme lents et en retard (donc en difficulté) ou rapide et précoce (donc comme ayant des facilités)²¹⁰. C'est ainsi que la classe, comme cadre chronologique des apprentissages, est devenu un filtre à partir duquel les pratiques d'apprentissage et les performances scolaires des élèves ont été (et sont toujours) interprétées et comparées. La classe est devenue une conception de l'apprentissage objectivée dans l'organisation institutionnelle qui, en tant que cadre de la pratique et catégorie disponible pour les représentations communes, constitue un dispositif contraignant avec lequel les enseignants et les élèves agissent et pensent nécessairement. L'idée de « classe scolaire » est ainsi à la fois inscrite dans les murs et dans les têtes, dans les choses et dans les cerveaux. Elle conduit à associer les apprentissages à

²⁰⁶ Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Privat, Paris, 1986 ; Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale...*, op. cit.

²⁰⁷ Edward P. Thompson, *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*, La fabrique éditions, Paris, 2004.

²⁰⁸ Alain Maillard, Préface à Edward P. Thompson, *Temps, discipline du travail...*, op. cit., p. 15.

²⁰⁹ Edward T. Hall, *Au delà de la culture*, Seuil, Paris, 1979, p. 22-23.

²¹⁰ Comme l'écrit Pierre Bourdieu : « Les disciplines sociales prennent la forme de disciplines temporelles et c'est tout l'ordre social qui s'impose au plus profond des dispositions corporelles au travers d'une manière particulière de régler l'usage du temps, la distribution dans le temps des activités collectives et individuelles et le rythme convenable pour les accomplir. », Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Minuit, 1980, p. 127.

des catégories d'âges et de niveau et, sur cette base, instruit une comparaison des performances et des conduites scolaires entre elles. À partir du moment où les enseignants ne peuvent s'affranchir de la classe, c'est-à-dire sont contraints de conduire leur activité dans ce cadre, ils pensent et voient par classe. Ils sont amenés à considérer que le programme de la classe définit le cadre normal et indiscutable des apprentissages et du développement de l'élève, ou plus précisément d'expression des compétences, des acquisitions et des performances. La classe ainsi posée devient une sorte de fiction sociale réalisée (réalité construite mais ayant des effets bien réels)²¹¹, c'est-à-dire un schème de perception à partir duquel l'hétérogénéité des performances semble révéler la nature véritable des élèves.

La vitesse comme indice de facilité

Lors des entretiens et des observations dans les classes, la question des temps de passage, de la vitesse ou de la rapidité à faire apparaît comme un critère de jugement décisif de la manière dont se passent les apprentissages, pour les enseignants comme pour les élèves. Si, dans les classes d'école maternelle, le maintien d'une organisation plus souple des objectifs d'apprentissage sous-tend des discours sur la variabilité des rythmes d'apprentissage des élèves, les acquisitions n'en demeurent pas moins soumises à un jugement chronométrique. C'est ainsi qu'une partie des activités s'organise selon un déroulement qui fait de la rapidité à faire ou à répondre sinon une qualité nécessaire pour bien figurer scolairement du moins un critère d'évaluation positive. Lors des périodes de regroupement en « grand groupe » par exemple, la parole des élèves est à la fois encouragée et en même temps soumise à des exigences de réactivité verbale et de mise en forme, comme le fait de lever le doigt rapidement mais aussi de savoir attendre d'être désigné. Prendre la parole implique d'avoir quelque chose à dire à la classe (ou au maître) et d'être capable de parler sur un registre verbal explicite. Les observations montrent ainsi des degrés de participation très inégaux entre élèves qui résultent pour une part de leur inégale compétence à attraper la parole au sein des interactions, à dire quelque chose de scolairement recevable, dans un délai acceptable pour l'enseignant. Certains élèves d'école maternelle qui auraient sans doute besoin de plus de temps pour réagir adéquatement aux injonctions de prises de parole dans la classe sont ainsi conduits à demeurer à côté ou en dehors d'un grand nombre d'interactions scolaires.

Enseignante. — « Les bricolages qui n'ont pas de prénom finissent où ? Bon je donne la parole à Bachir. Tu t'en rappelles ? Oui ? Alors tu t'assois et tu parles fort. »

Bachir vient au centre du regroupement, mais demeure silencieux.

Enseignante. — « Tu vas t'asseoir et tu reviendras quand tu t'en souviendras... »

(Observation dans une classe de moyenne et grande sections ; Bachir, profession des parents inconnue).

²¹¹ Pierre Bourdieu, « À propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 100, n°1, 1983, p. 32-36.

Coraly au tableau. — « (De façon peu compréhensible) Je présente mon bateau (fait à l'atelier bricolage ; il y a aussi des bouchons qui représentent des élèves de la classe dont elle dit les prénoms). J'ai mis des pailles pour la fumée qui souffle dedans... »

L'enseignante. — « (Agacée) Non non ! Si tu n'articules pas et ne nous regarde pas, on comprend rien. Arrête, on ne comprend rien à ton histoire ! »

Coraly retourne s'asseoir en suçant son pouce...

(Observation dans une classe de moyenne et grande sections ; Coraly, mère sans profession).

De même, les apprentissages par le jeu, qui impliquent généralement qu'il y ait des gagnants et des perdants, comptent-ils au nombre des activités scolaires qui font de la rapidité à faire un élément de comparaison entre élèves, lesquels ont tout loisir d'intérioriser, à force de répéter ces mêmes situations, l'importance qu'il y a à finir avant les autres, à faire vite, à gagner. Lors des observations dans les classes, les élèves se montrent joyeux d'avoir terminé leur activité en premier, se vantent d'avoir fini avant les autres ou d'avoir gagné. Dans le même temps, s'observent des situations de classe dans lesquelles des élèves, tardant à répondre à une question, sont moqués par leurs camarades pour leur lenteur. Il arrive enfin que certains élèves manifestent leur désarroi de n'avoir pas terminé un exercice que les autres ont achevé, de ne pas être assez rapide à une épreuve qui met en jeu la rapidité. Ces exemples font apparaître que les élèves, dès les petites classes, voient dans la rapidité un critère positif d'évaluation scolaire de l'apprentissage en train de se faire, et prennent inversement la lenteur, les hésitations, etc., comme des signes de difficulté²¹². Ce faisant, l'action scolaire laisse penser que la finalité des activités d'apprentissage est moins la maîtrise de savoirs que la désignation de « faciles » et de « laborieux », de « rapides » et de « lents » ou, dans une version moins euphémisée, de « gagnants » et de « perdants ».

Pendant un exercice scolaire, une élève dit à l'enquêteur : « Il a fini Lucien. »

Lucien va chercher la maîtresse pour qu'elle vienne le corriger. Celle-ci, laissant un instant les élèves vient examiner son travail et lui dit : « C'est bien mon grand ». Puis elle lui donne une autre plaquette.

Lucien. — « Moi je vais faire la course. »

Sandy narguant les autres élèves de son atelier. — « Et ben moi j'ai fini avant vous ! »
(Observation dans une classe de moyenne et grande sections ; Lucien, père gardien de la paix ; Sandy, père vendeur, mère chargée de contentieux).

Un élève demande combien de gouttes comporte le costume de l'eau préparé par chaque élève en vue du prochain carnaval, et l'enseignante regarde alors ceux qui sont déjà suspendus au tableau : « J'ai pas compté. Laure-Mine, elle en a fait plein, elle en a 6. Ambre, elle en a que 4, elle travaille lentement ! » *(Observation dans une classe de moyenne et grande sections ; Laure-Mine, père journaliste, mère enseignante ; Ambre, père technicien informatique, mère conseillère clientèle).*

L'enseignante. — « Tessa, viens compter les absents »

Tessa compte parfaitement les étiquettes des absents. — « 1, 2, 3, 4, 5, 6 »

L'enseignante. — « (Reprenant la suite rapidement) 1, 2, 3, 4, 5, 6, c'est bien, qui vient ? »

Jeanne est finalement désignée, et vient compter lentement et péniblement au tableau.

²¹² Ce constat vaut plus généralement pour le système d'enseignement comme en témoignent, par exemple, les logiques de forçage et de sélection qui prévalent dans les classes préparatoires aux grandes écoles et grandes écoles ou dans les concours d'entrée.

William se moque alors d'elle parce que ça ne va pas vite, et, d'impatience, lui souffle les chiffres.

L'enseignante. — « William, on se moque pas que ça aille pas vite ! »

(*Observation dans une classe de petite section ; Tessa, père technicien de laboratoire, mère documentaliste ; Jeanne, père maçon, mère agent d'entretien ; William, mère agent périscolaire*).

Lors d'un jeu, Ambre annonce rapidement : « J'ai tout trouvé » (elle le répète deux autres fois) et précise, lorsque l'enseignante revient : « J'ai tout trouvé la première ! » (ce qu'elle répète une seconde fois). L'enseignante lance ensuite une seconde partie. Lorsqu'elle revient une nouvelle fois (la troisième), elle demande « Qui a gagné ? » puis encourage Martin qui a déjà retrouvé deux de ses trois images : « Allez Martin, tu as plus que les abeilles à trouver ! ». Ambre intervient alors : « Elles sont là les abeilles ! », et l'enseignante la regarde avec un sourire désolé. « Il faut pas le dire ». L'enseignante annonce alors : « Il a gagné ». Elle distribue à nouveau les jetons et précise : « Attention, c'est la dernière fois ». Puis ajoute : « Martin, t'es prêt ? Vous êtes prêts ? ». Peu de temps après son signal de départ, Martin annonce qu'il a trouvé les trois images (« Top ! »). L'enseignante s'exclame « Déjà top ! Oh là là ! », sur un ton admiratif. Amar signale qu'il vient juste de finir lui aussi et l'enseignante lui signale que « C'est trop tard. Il a déjà dit top ». (*Observation dans une classe de moyenne et grande sections ; Ambre, père technicien informatique, mère conseillère clientèle ; Martin, parents paysagistes*).

En concevant la rapidité comme un signe de facilité, et la lenteur à faire, c'est-à-dire l'effort consenti face à la tâche, comme un indice de difficulté, les élèves s'avèrent très tôt réalistes sur les paramètres du jeu scolaire. Cette conception est en effet celle qu'on retrouve du côté des enseignants eux-mêmes selon lesquels des acquisitions qui se font bien, avec aisance et facilité, se réalisent rapidement, et qui pensent inversement que la lenteur et l'effort manifestes sont l'indice d'acquisitions difficiles ou laborieuses. Comme l'écrit Jean-Pierre Terrail, « la différenciation des rapides et des lents [devient] une forme douce de la distinction des doués et des non-doués, et elle se transformera au fil des ans en opposition des abstraits et des concrets, voués comme par nature aux orientations correspondantes »²¹³. Cette posture, en contradiction avec les recherches scientifiques sur l'expertise de haut niveau²¹⁴, nie pourtant la réalité des apprentissages « complexes » : un cheminement laborieux parsemé d'erreurs et d'échecs que la pratique intensive permet de dépasser.

Enseignante. — Et ben voilà, le problème est là Abdel. C'est quoi le problème Abdel ? C'est quoi le problème ? C'est que les autres, ils ont tous fini de coller et toi, tu en as partout. Alors maintenant tu t'arrêtes plus jusqu'à ce que tu aies fini. (Restée à côté de lui, elle ajoute) Non, là tu te trompes, c'est « fait » qui commence par f (*Observation dans une classe de moyenne et grande sections ; Abdel, père sans profession, mère femme de ménage*).

Enseignante. — Enfin, ils ne réagissent pas toujours pareil. Je vois par exemple Jean. Jean ça va être un enfant qui va... qui de toute façon travaille très facilement. Il va toujours terminer dans les premiers. Mais après, c'est un enfant qui va facilement aller vers les autres, pour les aider... il est très attentif aux autres, au contraire. Enfin

²¹³ Pierre Terrail, *De l'inégalité...*, op. cit., p. 241.

²¹⁴ Anders K. Ericsson, Michael J. Prietula, Edward. T. Cokely, « The making of an expert », *Harvard Business Review* n°38, p. 115-121.

vraiment, il n'hésite pas à... à leur apporter de l'aide dès qu'il peut... (*Enseignante de moyenne et grande sections ; Jean, père cadre dans une banque, mère cadre navigante à Air France*).

Enseignante. — Bon, on a des enfants, des fois du début d'année qui... qui ont des difficultés quand même par rapport à d'autres, plus jeunes quoi... Et euh... ben ces différences... ça, ça va par exemple d'un, ça peut être dans la vitesse d'apprentissage... aussi... et puis, il y a des enfants bon ben il leur faut euh... il leur faudra par exemple... l'année de moyenne section pour... apprendre à reconnaître leur prénom ou... (*Enseignante de petite section*).

Lors d'une entrevue avec les parents de Loriane, l'enseignante, qui évoque sa prochaine scolarité dans la classe supérieure, explique : « Avec Loriane, il faut être vigilant, car elle papillonne et est assez lente. Il faut être à ce que l'on fait. (...) Je pense que ça va être plus serré et plus strict à ce niveau-là, donc peut-être qu'au début, si jamais la maîtresse ou le maître vous dit euh « voilà, c'est un peu dur euh », parce qu'elle a du mal à se dépêcher... » (*Observation d'une entrevue entre les parents de Loriane et son enseignante de grande section ; Loriane, père contrôleur des impôts, mère orthophoniste*).

Le retard scolaire constitue un indicateur d'« échec scolaire » depuis l'obligation scolaire et les approches psychométriques développées par Binet et Simon²¹⁵. La lenteur comme le retard scolaire, fondés sur le sol historique d'un temps linéaire, appliqué aux questions d'apprentissage scolaire, sont associés à la difficulté scolaire et au-delà à la difficulté cognitive au point de sous-tendre les pratiques de dépistage, de remédiation et d'orientation des élèves dans les secteurs atypiques du système scolaire²¹⁶. C'était déjà le cas pour l'orientation dans les anciennes classes de perfectionnement. C'est encore le cas pour les élèves de Classes ou Unités pour l'inclusion scolaire (CLIS ou ULIS) « pour troubles des fonctions cognitives ou mentales » qui se caractérisent à la fois par des résultats aux tests de QI intérieurs à la norme, par une lenteur à faire et un retard très important dans les acquisitions scolaires qui ne prennent sens que dans le cadre d'une norme chronométrique des apprentissages par classe, par niveau et par âge. Il est d'ailleurs intéressant de constater que ces mêmes élèves de CLIS ou ULIS expliquent leur orientation à peu près dans les mêmes termes que ceux qui sont utilisés par l'institution pour rendre compte de leur parcours scolaire (« *Dans les autres classes, ils vont plus vite* », « *Je n'allais pas assez vite* »), et ont parfaitement assimilés les catégories de jugement qui leur sont appliquées.

Enseignante. — Elle, à l'inverse qu'a été orientée en CLIS avec euh, ben... elle a un profil très hétérogène, elle est déficiente que sur certains petits items, mais suffisamment pour... elle est en « zone limite ». Ce qu'on appelle la « zone limite ». Donc du coup, elle a été orientée et quand elle a été orientée, on a tout de suite voulu la renvoyer en circuit ordinaire. Donc, elle est à temps plein en CE2 (silence) et on s'aperçoit, en fait, là elle a été retestée, elle a les mêmes résultats qu'avant. C'est-à-dire que il y a des choses, donc, qu'elle réussit très bien, où elle est pas déficiente, et elle est très, très lente en fait (silence)... donc la lenteur fait qu'elle peut pas suivre une scolarité ordinaire... Mais pour

²¹⁵ Alfred Binet, Théodore Simon, « Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux », *L'année Psychologique*, vol. 11, n°1, p. 191–244.

²¹⁶ De la même manière, les enfants diagnostiqués comme « précoces » sont eux aussi, comme le rappelle Wilfrid Lignier, « particulièrement pris dans une « enfance chronométrique », où chaque année, voire chaque mois compte aux yeux des parents (LaRossa et Reitzes, 2001). » mais dans un sens exactement inverse aux élèves réputés en retard voire déficients. Wilfried Lignier, « L'intelligence investie... », *op. cit.*, p. 110.

moi, elle a rien à faire en CLIS... enfin voilà, il lui faut juste plus de temps. (...) Elle a une lenteur qui fait qu'elle est bien en deçà de ce qu'on attend d'un... d'une enfant de son âge (silence)... C'est ça, le problème (*Enseignante de Siham, scolarisée en CLIS, mère sans emploi*).

Manaxam explique pourquoi il est venu en CLIS, et notamment ses difficultés en lecture.

Manaxam. — Ben, ils [les autres élèves] lisaient, ils mettaient peu d'temps !

Enquêteur. — (Silence) Ils mettaient peu d'temps ?

Manaxam. — Oui. On n'a pas beaucoup d'temps !

Enquêteur. — Tu trouves qu'y'a pas assez d'temps ?

Manaxam. — Oui.

Enquêteur. — Il faut aller trop vite ?

Manaxam. — Hum.

(*Manaxam, 9 ans, scolarisé en CLIS pour la 2^e année, père livreur, mère aide à domicile*).

Enquêteur. — T'avais un maître ou t'avais une maîtresse ?

Julian. — Une maîtresse.

Enquêteur. — Et alors elle est... elle était sympa ?

Julian. — Ouais (sur le ton du « non »)...

Enquêteur. — Nan ? Là non plus, t'as pas l'air très convaincu... Elle était pas sympa ? Pourquoi ?

Julian. — (Silence) À chaque fois, elle nous engueulait euh...

Enquêteur. — À chaque fois elle t'engueulait ? Pourquoi elle t'engueulait ?

Julian. — Parce que euh... on faisait trop lent le travail

Enquêteur. — Parce que c'était trop long le travail ?

Julian. — Trop lent !

Enquêteur. — Trop lent. Alors, elle te disait quoi ?

Julian. — (Silence) Ben de arrêter de... d'aller trop lent.

(*Julian, 12 ans, scolarisé en CLIS pour la 4^e année, père charpentier couvreur, mère hôtesse de caisse*).

Abdoul. — Et ben quand je finissais l'dernier... c'est mon... j'partais tout l'temps le dernier à la récré (regret).

Enquêteur. — Il te faisait sortir tout l'temps l'dernier à la récré (silence)... ah oui, alors t'étais pas /

Abdoul. — / Pasque, pasque... pasque j'travaillais long...

Enquêteur. — Lentement ?

Abdoul. — Hum ! (Silence).

(*Abdoul, 8 ans, scolarisé en CLIS pour la 1^{ère} année, père coupeur de melon, mère femme de ménage*).

Par le système de la classe et la temporalité des apprentissages qui lui est associée faisant de la vitesse et de la rapidité des critères d'appréciation scolaires positifs, les élèves sont placés très tôt dans un ensemble de situations scolaires qui, parce qu'elles sont récurrentes, forment leurs dispositions à voir et à juger selon des catégories chronométriques. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que l'on trouve là une des causes du constat posé par certaines recherches sur la métacognition selon lesquelles plus les individus ont l'impression qu'une tâche ou un ensemble d'informations est traité rapidement, meilleur est le jugement porté

sur l'apprentissage en train de se faire, qu'il s'agisse de l'évaluateur ou de l'évalué²¹⁷. Dans ce cadre, l'expérience de la difficulté, pourtant inhérente à l'activité d'apprentissage, est non seulement un risque de disqualification immédiat de la part de l'enseignant ou des pairs, mais devient en outre une menace de cette valeur scolaire qui, comme nous allons le voir, s'impose comme une préoccupation centrale de l'élève. Les élèves peuvent du coup être conduits à fuir la difficulté pour préférer des exercices plus faciles qu'ils sont certains de réussir comme l'attestent plusieurs études réalisées par Carol Dweck²¹⁸.

LA SOCIALISATION AU SOUCI DE SOI

L'organisation de la classe conduit l'enseignant à s'appuyer sur les pratiques des élèves, à valoriser certaines dispositions (langagières, corporelles, temporelles, etc.) comme le fait de participer aux échanges collectifs, de passer au tableau, de prendre la parole devant le groupe, de venir en aide aux camarades, de donner la « bonne » réponse, de « réussir » son exercice ou encore de finir son travail avant les autres. C'est ainsi que, dans les petites classes, des rituels journaliers comme les moments de regroupement (qui rassemble l'ensemble des élèves autour du tableau) incitent les élèves à présenter un objet personnel, à dire la date, à donner le nom des absents ou à en compter le nombre, à préciser la météo du jour, à réaliser ou corriger collectivement un travail, à réfléchir sur un sujet, à faire comprendre l'exercice qui sera ensuite réalisé par ateliers. D'autres situations, tout aussi fréquentes, comme des temps de lecture ou d'écoute demandent à ce que des élèves interviennent pour répondre aux questions de l'enseignant, préciser ou développer une idée. De même, les élèves sont-ils régulièrement mis en demeure de faire la preuve du travail produit, de soumettre ce qui a été fait à la validation de l'enseignant. Pour les enseignants, la participation est un indicateur de bonne présence scolaire. Non seulement parce qu'ils appuient leurs démarches didactiques sur l'activité des élèves, et sur le jeu des questions et réponses ; mais également parce que le degré de participation d'un élève constitue une évaluation de ses compétences scolaires.

Le souci de participation

Comme l'écrit Muriel Darmon, « Dans les processus de construction du bon et du mauvais élève de maternelle, le jugement sur « la participation » joue comme un critère central d'évaluation. Il y a « ceux qui participent » et « ceux qui ne participent pas », au regroupement surtout, mais également lors des divers ateliers. Ce que l'institutrice désigne par le terme de « participation », c'est une prise de parole ou une gestuelle valorisées parce qu'elles manifestent l'intégration des règles du jeu scolaire, par opposition d'une part à une

²¹⁷ John Dunlosky, Julie M. C. Baker, Katherine Rawson, Christopher Hertzog, « Does aging influence people's metacomprehension? Effects of processing ease on judgments of text learning. », *Psychology and Aging*, n°21, 2006, p. 390–400 ; Asher Koriat, "Easy comes, easy goes? The link between learning and remembering and its exploitation in metacognition", *Memory & Cognition*, n° 36, 2008, p. 416 – 428.

²¹⁸ Claudia M. Mueller, Carol S. Dweck, "Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance", *Journal of Personality and Social Psychology*, n°75, 1998, p. 33-52.

activité jugée désordonnée, et d'autre part à ce qui est perçu comme signe d'incapacité, de passivité ou de désintérêt »²¹⁹. Ainsi, par exemple, l'enseignant de Cyrielle (petite section, père responsable d'un centre Internet, mère enseignante) explique-t-il à ses parents lors d'une entrevue qu'elle est une « *petite fille très à l'aise dans la classe, parlant avec tout le monde, participant activement à tout* ». Les élèves jugés « brillants » sont ceux qui participent de manière pertinente, en donnant les réponses adéquates, sur lesquels les enseignants peuvent compter pour avancer. Inversement, un élève « *en retrait* », c'est-à-dire qui ne participe pas à l'activité de la classe, ne prend pas la parole, reste mutique, ou que sa discrétion fait oublier, etc., est un élève qui inquiète ou interroge.

Enseignante. — Alors Adeline, (...) dès le départ, c'est une petite fille qu'on sent très à l'aise (...). Elle est issue d'un milieu social, bon, très bon niveau (...) elle est très stimulée à la maison... (...). Dès le début de l'année, bon ben très à l'aise, venant vers l'enseignant... (...) Une petite fille... toujours très curieuse quoi, très intéressée qui... qui dès le départ euh ... dès qu'elle voit qu'on met quelque chose en place, elle vient, elle pose des questions... vraiment... tout le temps, tout le temps intéressée ! Et rien ne l'ennuie quoi, elle est tout le temps prête à faire tout ce qu'on demande... Elle a envie de faire plaisir aussi... Là, ça, c'est vraiment un comportement bon, on sait où... il n'y aura pas de problèmes quoi (*Enseignante de petite section de maternelle ; Adeline, père directeur artistique, mère responsable des ressources humaines*).

Pour les élèves d'école maternelle, cette organisation de la classe fait de la participation le point cardinal de l'activité scolaire, produit et entretient chez eux tout un système d'attentes et d'aspirations comme le fait de vouloir être interrogé lorsqu'une question est posée, désigné pour passer au tableau, autorisé à prendre la parole devant le reste du groupe, ou encore que le travail réalisé soit validé par l'enseignant. Participer et être mis en avant au cours d'une activité scolaire est une situation quotidiennement construite comme scolairement enviable et dans les faits souvent désirée par les élèves. On le constate par exemple à chaque fois que les élèves, en situation de questionnement collectif, montrent leur envie de répondre ou d'obtenir la parole et trépignent d'impatience (« *moi ! moi !* »). Ils témoignent alors de la difficulté qu'ils éprouvent à différer leurs interventions et à respecter les règles de prise de parole, c'est-à-dire à attendre leur tour de parole. De même en va-t-il, *a contrario*, de ces élèves qui, sans doute en désespoir de cause, cherchent à participer coûte que coûte, lèvent le doigt sans avoir toujours de réponse à donner (« *dans ce cas-là tu ne lèves pas le doigt !* »), reprennent à l'identique des arguments qui viennent d'être présentés par quelqu'un d'autre (« *on l'a déjà dit* »), inventent de fausses histoires pour dire quelque chose, interviennent de manière décalée faute d'avoir su le faire dans le bon tempo, se mettent à pleurer ou se rebiffent parce qu'ils ne sont pas interrogés par l'enseignant. Il ne fait aucun doute que participer se présente très vite, pour les différents élèves, comme une conduite enviable. Mais ce système d'attentes peut aussi se retourner en son contraire ou s'altérer lorsque ces aspirations, suscitées par l'école, sont au final scolairement déçues.

C'est le cas de Julien (père cadre, mère coiffeuse) qui régulièrement pleure au moment des regroupements faute d'être interrogé ou de parvenir à prendre la parole. Alors qu'à la question de l'enseignante différents élèves se pressent de lever la main pour répondre, et sont interrogés, Julien peine à participer soit parce qu'il s'avère moins

²¹⁹ Muriel Darmon, « La socialisation entre famille et école : observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et représentations*, n°11, 2001, p. 519.

réactif et se fait griller la politesse, soit parce que l'enseignante, jugeant ses interventions peu pertinentes, finit par ne plus l'interroger et par ignorer ses demandes de prises de parole.

La musique est à peine éteinte, les élèves assis au coin regroupement autour du tableau, qu'un élève désigne l'affiche « coffre au trésor des mots » (fixée sur le tableau) et demande à parler des oiseaux migrateurs. La maîtresse prend l'affiche et la place au centre du tableau. Plusieurs termes y sont écrits au feutre : ULM, oiseaux migrateurs, palmier, maison hantée. L'enseignante demande : « Qu'est-ce qu'un ULM ? ». Plusieurs enfants lèvent la main quand d'autres donnent des réponses spontanées. La maîtresse rectifie : « Non ! » puis ajoute « Je demande à Laure-Line (père journaliste, mère enseignante) ». Laure-Line (qui avait levé la main) énonce une réponse (inaudible pour l'enquêteur) que la maîtresse valide, puis interroge un autre élève. Elle passe ensuite à « l'autre mot » qu'elle désigne du doigt en le lisant : « oiseaux migrateurs ». Mia (père vendeur, mère employée de restaurant) lève la main très vite (suivie de près par d'autres élèves dont Julien) en disant « Moi ! ». L'enseignante la désigne et Mia propose une définition. L'enseignante interroge ensuite Amar (père ouvrier, mère femme de ménage) qui dit : « Quand il neige, il va dans un autre pays ». L'enseignante le félicite : « C'est bien ! ». Julien se met alors à pleurer en disant qu'il voulait répondre. La maîtresse interroge ensuite Balthazar (père chercheur, mère enseignante) pour faire préciser les raisons du voyage de ces oiseaux, puis revient à l'affiche et à « l'autre mot : palmier ». Elle interroge alors Julien (« vas-y, Julien ») qui s'est à demi levé du banc. Julien (excité) énonce : « On trouve des bananes ou des noix de coco. » La maîtresse constate alors qu'on ne trouve ni bananes ni noix de coco à cet endroit et passe la parole à un autre élève. (*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

L'enseignante. — « On fait un dernier jeu. Je vais dire un mot avec une syllabe bouche fermée et je dois retrouver le mot. Par exemple cro-“hum“-dile ? »

Les élèves tous ensemble. — « Crocodile ! ».

La maîtresse désigne Maxence (père ingénieur chargé d'affaires, mère hôtesse d'accueil) et dit : « cha-“hum“ ».

Maxence dit le mot « château ».

L'enseignante. — « Oui. Mais ça aurait pu être chameau, chariot. » Puis la maîtresse désigne Hugo (père gérant d'entreprise, mère assistante maternelle) et dit : « mai-“hum“ ».

Hugo dit le mot « maison ».

Puis nommant Grace (père ouvrier, mère agent de restauration), elle dit : « é-“hum“-fant ».

Grace dit le mot « éléphant ».

L'enseignante. — « Très bien ! ». Puis elle ajoute à l'attention de Johnny qui vient de répéter cinq fois le mot livre : « Johnny (mère aide-soignante) j'ai l'impression que tu dis tout ce qui te passe par la tête, mais tu réfléchis pas à la consigne. » Puis désignant Prisca (père profession libérale, mère technicien d'études), elle dit : « ba-“hum“ », Prisca dit le mot ballon.

Les élèves parlent tous en même temps lançant des mots à la volée.

(*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

En situation de regroupement, à la question de l'enseignante, plusieurs élèves lèvent la main pour répondre, dont Albert qui est finalement désigné pour parler le premier.

L'enseignante. — « Albert, qu'est-ce que tu vas faire dire à ton personnage ? »

Albert. — « Je sais pas. »

L'enseignante. — « Alors dans ce cas-là tu ne lèves pas le doigt. »

Et elle ajoute qu'il faut apprendre à lever le doigt avant de parler.

(Observation d'une classe de moyenne et grande sections; Albert, père agent commercial).

L'enseignante appelle Tessa qui lève le doigt pour venir réciter les jours de la semaine. Une fois au tableau, Tessa reste immobile.

L'enseignante. — « Alors Tessa ? (Silence). (Fermement) Alors Tessa ?! Si tu viens au tableau, c'est pour essayer ! (Tessa ne dit rien). (Agacée) Alors Tessa, tu veux essayer ou non ? Si tu ne veux pas, tu le dis et ce n'est pas grave, on le fait un autre jour. Alors ? »

Tessa récite les jours correctement.

L'enseignante. — « Ben alors, tu vois, tu as réussi, c'est bien ! »

(Observation d'une classe de petite section ; Tessa, père technicien de laboratoire, mère documentaliste).

Les classes se présentent ainsi comme des matrices de socialisation au souci (de l'évaluation) de soi. Elles fonctionnent, dès l'école maternelle, comme un marché de biens symboliques où tout ne se vaut pas et où certaines pratiques peuvent donner lieu à de sérieuses plus values personnelles. Les élèves sont incités à s'y montrer, à prendre la parole, à participer, et certains en retirent de la reconnaissance publique. Très vite, pour exister sur la scène scolaire, les élèves apprennent qu'ils doivent contribuer aux échanges, se faire voir, et le désirer ardemment. La prise de parole devant le groupe est un moment important de la vie de l'élève qui expérimente ainsi la valeur de ce qu'il veut dire sur ce marché scolaire. Parler au même titre que les autres, lever le doigt et être interrogé, exister sur le marché scolaire de la participation, contribue ainsi à construire peu à peu chez les élèves des dispositions au souci de soi, c'est-à-dire au souci d'être vu, d'être entendu, d'être interrogé, de parler, de bien figurer, d'être félicité par l'enseignant, etc., ceci malgré les risques de sanction encourus en cas d'impertinence scolaire.

Le souci de (se) comparer

Cette configuration exerce des effets de socialisation d'autant plus puissants que la classe, qui organise l'égalité formelle des apprentissages, rend possible et même favorise les comparaisons entre élèves. Comme les classes sont organisées de façon unidimensionnelle, que tout le monde est censé y faire la même chose, avec la même méthode, dans les mêmes délais, elles fonctionnent comme un programme institutionnel de comparaison systématique des élèves et de leurs activités²²⁰. Des comparaisons, explicites ou imperceptibles selon les cas, sont réalisées à travers les multiples situations scolaires dans lesquelles les élèves sont quotidiennement placés, notamment par les incessants *feedbacks*, évaluations, appréciations, directs ou indirects, reproduits par les enseignants ou les camarades de classe à l'égard des comportements ou des réalisations scolaires. À travers les évaluations formelles ou informelles qu'elle génère de façon pluriquotidienne, l'école définit, désigne, marque, distingue, qualifie, etc., et finalement entreprend un travail continu de différenciation et de hiérarchisation des élèves et de leurs performances. En distribuant les bons et les mauvais points, en étalonnant les apprentissages, en commentant

²²⁰ Susan J. Rosenholtz et Carl Simpson, « The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? » *Review of Educational Research*, n°54, 1984, p. 31-63.

avantageusement ou négativement les productions d'élèves, parfois même en restant neutre pour ne pas froisser, les enseignants émettent toute une série d'avis et de jugements qui apprennent aux élèves à se situer les uns par rapport aux autres et à faire un comparatif de leurs performances ou conduites dans la classe. Les classes constituent du même coup un dispositif optimal d'imputation de la causalité des comportements scolaires aux élèves eux-mêmes comme le suggèrent de nombreuses recherches sur l'activité d'explication quotidienne et d'attribution de la causalité²²¹.

C'est ainsi par exemple qu'Étienne est réprimandé pour son travail quand Clotilde est félicitée dans la foulée. Alors que Jérôme est interrogé, voit sa réponse invalidée devant le groupe et doit passer son tour, Wilhem, lui, sait donner la bonne réponse. Tandis que Anna, Mathias, Rose ont terminé leur travail, Louna n'a pas encore fini et doit poursuivre son effort ; Francis, de son côté, s'entend dire « *non, toujours pas bon* ». Pendant que Mahmoud et Didier sont grondés, Hugo est félicité pour sa réponse. Au moment où Moura et Mouloud sont désignés parmi tous pour servir à boire au reste de la classe, Assia se fait exclure du groupe et doit demeurer à l'écart tandis que Marine se voit confier la responsabilité de ramasser les verres. Alors que Paulin et Christophe sont applaudis pour leur travail, Jérôme n'a droit à rien et est questionné sur un mode sceptique : « *alors Jérôme ?* ». Si Yacoub est pris comme modèle devant la classe, Abdoullah se fait reprendre et punir. Zorah, Irfane, Yacoub, Jonas, Noan sont félicités quand Alexia et Abdoullah sont réprimandés devant la classe...

Passant à l'atelier 3, l'enseignant dit n'être pas content à Étienne, car il a colorié toutes les couronnes en bleu. Puis il le questionne sur l'exercice en pointant du doigt des couronnes sur la feuille : « Est-ce que ça et ça c'est la même chose ? »... Toujours à l'atelier 3 et passant à une autre élève, il dit : « C'est très bien Clotilde » dont il prend la feuille, l'annote, puis la rend à l'élève en lui demandant de la ranger dans son casier. » (*Observation d'une classe de petite section ; Étienne, père avocat, mère notaire ; Clotilde, père consultant informatique, mère souscripteur d'assurance*).

L'enseignante rejoint l'atelier des élèves de moyenne section et examine leur travail (relier des mots et leur image). Aux autres tables, des élèves lèvent le doigt pour l'appeler. Avec Anna (père chef d'entreprise, mère directrice artistique), Mathias (père directeur fret, mère responsable marketing) et Rose (père consultant, mère déléguée médicale) qui ont terminé leur travail, la maîtresse conclut sa correction avec chacun d'eux par un : « C'est bon tu peux aller le ranger dans ta pochette de travail ». Ce qu'ils font tour à tour. Puis, se penchant sur la feuille de Louna (père ouvrier, mère gardienne) dont le travail est en cours, elle souligne le mot « Narcisse » puis demande à celle-ci d'aller le reconnaître au tableau (des images de fleurs, toutes nommées, le surmontent). Enfin, elle corrige Rose : « OK c'est bien » en lui rendant sa feuille d'exercice. A ce stade, Louna exceptée, tous les élèves de l'atelier ont terminé leur travail et en sont sortis. L'enseignante rejoint l'atelier des jaunes (choisir entre le déterminant un ou une). Sur la feuille de Jérôme (père cadre dirigeant, mère chef de produit) (en difficulté avec cet exercice depuis le début) sous ses yeux, elle réécrit les déterminants. À l'adresse de Francis (père directeur général, mère technicienne de laboratoire) venu lui montrer son exercice de symétrie, elle ajoute tout fort : « Non toujours pas bon ». (*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

²²¹ Harold N. Kelley, « Attribution theory in social psychology. », in David E. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln, 1967.

L'enseignante dit aux élèves qui tous ont rejoint les bancs : « On met ses mains sur ses genoux, on se calme ». Un quasi-silence s'établit quelque 10 à 15 secondes après son injonction. La maîtresse ajoute alors : « Qui veut servir la boisson ? ». Dix à quinze élèves lèvent le doigt. La maîtresse désigne une fille, Moura (père manutentionnaire, mère assistante de gestion), pour distribuer les verres ; une autre fille pour aller aux toilettes remplir le pot à eau et la servir ; un garçon, Mouloud (père agent de tri, mère employée de mairie), pour aller chercher du lait à la cantine et revenir servir ses camarades. Pendant que ces élèves servent leurs camarades, qui de l'eau, qui du lait, la maîtresse punit Assia (père cuisinier, mère gestionnaire d'assurance) en la mettant à l'écart, car elle a arrosé ses voisins et voisines. Du coup Assia se met à pleurer. L'enseignante : « Marine (parents ouvriers) tu ramasses les verres sales s'il te plaît. ». Et Marine de le faire. (*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

Certaines comparaisons sont formulées explicitement, sur le mode de la restitution nominative du travail devant le groupe. Par exemple, dans une classe de moyenne et grande sections, une liste d'élèves sachant écrire leur prénom est affichée au tableau. C'est parfois fait collectivement : « *Tu ne rapporteras pas ton collier à la maison, car tu n'as pas fini !* » ; parfois plus individuellement dans la relation directe au travail d'un élève : on prend le temps de valider un travail ou au contraire on le sanctionne, en froissant la feuille d'écriture mal faite d'un élève, en désassemblant le collier de perles d'une élève devant le reste de la classe puisque celui-ci n'est pas conforme au modèle. Ainsi l'enseignante dit de Mia qu'elle est « *sotte* », et déclare à Julien ou Abdel qu'ils ne savent peut être pas faire. De même, Jeanne ne s'est-elle pas donnée les moyens de faire aussi bien qu'elle aurait pu, tandis qu'Amar ne s'applique pas et qu'Abdel est « *Le problème* » de la classe, est vraiment « *casse pied* ». À l'inverse Paul est « *impeccable, comme d'habitude* ». Et si, pour l'enseignante, même Mia doit essayer de répondre, elle sait que Balthazar sait et lui demande de laisser la parole aux autres. Quant à Julien, « *il est toc toc* ». Alors qu'un autre Julien montre son travail, son enseignante doute plusieurs fois à haute voix qu'il ait pu le faire seul. D'autres comparaisons se font par les rétroactions servant à diriger la leçon, à orienter les élèves vers les bonnes réponses et, par conséquent, à faire écouter tout spécialement les producteurs de bonnes réponses (et inversement). De ce fait, les contextes de classe présentent un niveau de comparaison sociale et de pression évaluative important, y compris, comme c'est le cas dans les classes d'école maternelle, en dehors des situations d'évaluations formelles censées mesurer explicitement les performances des élèves. Le simple fait d'interroger collectivement les élèves ou de les faire passer au tableau définit un cadre comparatif et évaluatif dans lequel les élèves sont conduits à interpréter et à juger (pas forcément consciemment) leurs performances et au-delà leurs compétences sociales et culturelles.

L'enseignante s'est installée à une table avec le livret d'évaluation de Marie-Céline (mère plongeuse).

L'enseignante. — « Va ranger le livre de la vache, on va mettre les tampons dans ton carnet. »

Marie-Céline. — « Après, on va jouer ? »

L'enseignante. — « Oui... »

Elle commence à passer en revue différentes compétences.

L'enseignante. — « Pour le banc, je mets pas le tampon, tu bouges tout le temps. Travailler toute seule, tu sais faire. Ranger tes affaires, tu sais faire. Quand je pose une question, est-ce que tu sais répondre ? Pas encore... Raconter au Quoi de neuf, tu sais faire. Ça, pas de tampon, c'est quand on connaît plein de mots. »

L'enseignante lui fait reconnaître les prénoms des élèves de la classe. Marie-Céline les connaît presque tous.

L'enseignante. — « 17 ! Est-ce que tu sais écrire ton prénom ? »

Marie-Céline. — « Oui. »

L'enseignante. — « Mais tout à l'heure, tu es venue me voir pour le « H ». Je mets pas encore de tampon. (Elle fait reconnaître les lettres) T'as vu, tu en as reconnu encore... tu as grandi... Maintenant compte... »

Marie-Céline compte et dit 20-11 au lieu de 31.

L'enseignante. — « C'est bien, 20-11, ça veut dire que tu as compris, mais ça s'appelle 31. Je mets pas encore le tampon. »

Elle lui fait ensuite reconnaître les chiffres donnés avec les doigts de la main ; lui fait réciter les jours de la semaine ; Marie-Céline s'arrête à vendredi ; puis elle lui fait reconnaître les couleurs...

(Observation d'une classe de moyenne et grande sections).

Julien montre le résultat de son travail.

L'enseignante. — « Julien, tu as fait tout seul (son ton est sceptique) ? Tu as fait tout seul, tu es sûr ? Alexia, tu ne l'as pas aidé ? »

Alexia. — « Non. »

(Observation d'une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) ; Julien, père en prison, mère sans emploi ; Alexia, parents sans emploi).

Dans une classe de moyenne et grande section, l'enseignante commence par regarder le cahier de vie de Céline (père chauffeur de taxi) et lui dit : « C'est très joli Céline. C'est bien Céline. » L'institutrice montre aux autres élèves le contenu du cahier de Céline. Puis elle déplace sur les bancs quelques élèves assis au sol. À la demande de l'institutrice, Céline range ensuite son cahier dans son casier. L'institutrice demande alors à voir le cahier de vie de Tidane (père informaticien). Le feuilletant, elle lui dit : « Tu n'as rien mis de nouveau » et lui rend son cahier. Tidane va le ranger dans son casier. L'institutrice examine enfin le cahier de vie de Assia (père cuisinier, mère gestionnaire assurance). Ce faisant, elle dit : « Asseyez-vous correctement ! Je vois plein d'élèves à genoux [parmi ceux qui sont assis au sol] ». « On ramène [à la maison] les cahiers le vendredi. Le cahier de vie et le cahier de travail. Mohammed (père électricien, mère agent de service) tu te calmes ! » Quelques secondes après, tout en examinant encore le cahier de vie de Assia, l'institutrice dit : « Mohammed dernière fois ! » *(Observation d'une classe de moyenne et grande sections).*

L'enseignante distribue aux élèves les cahiers et les élèves s'installent aux tables 1, 2 et 3. Les « responsables d'équipe », dont fait partie Gabriel, vont chercher un pot de crayons à papier. Elle annonce : « Moi, je vais dire qui a fait comme il faut, qui est bien assis et ne parle pas », mais elle félicite d'abord Gabriel (père régisseur, mère chargée de mission) : « Il a raison Gabriel, il faut des crayons de couleur ». Elle s'approche ensuite d'Alexandro (père administrateur de biens) et reprend avec lui les consignes en lui montrant. Elle passe ensuite sur les 3 tables et regarde ce que les élèves font en le commentant : « C'est pas mal du tout » (Victoria, père technico-commercial, mère au chômage), « C'est bien, mais c'est un petit peu sale » (Paul, parents enseignants). Alexandro lui montre ses « o », elle acquiesce. Lorsqu'ils ont terminé leur page, la plupart des élèves se lèvent pour montrer leur travail à l'enseignante. À une élève, l'enseignante dit : « Tu vois, avant tu arrivais pas à écrire dans le chemin, tu écrivais trop gros. Maintenant tu y arrives ». Deux élèves qui ont terminé rapidement l'exercice vont prendre des livres et s'assoient avec sur les bancs du regroupement. Les autres prennent leur fiche de puzzle. D'autres encore dessinent. Victoria se fait reprendre sur

son travail par l'enseignante : « Alors là, ça va pas (ton fâché) ! Regarde. Est-ce que j'ai fait une grosse boucle. » Elle lui fait remarquer que, en plus, elle vient de se permettre une remarque sur le travail de son voisin et conclue : « C'est bon, ce coup-ci ». Au bout de quelques minutes, ne restent plus sur leur cahier qu'Abdel (mère femme de ménage) qui regarde les autres élèves en train de faire des puzzles à la même table que lui ; Mia (père vendeur, mère employée de restauration), l'enseignante passe vers elle et dit : « Je suis pas contente. Tu devrais avoir fini », puis la félicite lorsqu'elle a terminé (« Super ») ; Alexandro (père administrateur de biens), l'enseignante regarde son travail avec une moue sceptique et des sourires, et gomme l'une de ses lignes en lui expliquant comment refaire ; et Théophile (père graphiste, mère commerçante) qui est resté un long moment sans crayon et a fini par prendre celui d'un élève qui avait terminé. Lorsque l'enseignante regarde le travail de ce dernier, elle remarque : « C'est un peu le bazar ». (*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

L'enseignante dit : « Ceux qui vont déjeuner à la maison vous allez vous habiller. Les autres on va continuer les évaluations avec Raya (qui est ATSEM²²²) ». Plusieurs élèves sortent dans le couloir pour s'habiller. L'enseignante sort de la classe pour les accompagner. Raya arrive et s'assoie face aux élèves, au coin regroupement, sur la chaise de l'institutrice. Les élèves sont un peu agités et assez bruyants. Raya (sur un ton assez ferme) : « Un, vous dites bonjour. Deux, vous m'écoutez ». Les élèves se calment. Raya poursuit : « Comment c'était la piscine hier ? ». Les élèves répondent tous ensemble. « Je ne vois que les doigts levés » leur dit-elle. Elle rappelle à l'ordre certains élèves sur un ton plus autoritaire que celui de l'institutrice. Puis elle interroge les élèves sur leur évaluation : « Qui a eu une bonne note ? ». Plusieurs élèves lèvent le doigt et répondent en même temps. (*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

L'ensemble de ces (micro)opérations de classement et de comparaison renseigne quotidiennement les élèves sur leur niveau dans la classe, leur place et leur valeur scolaire. Ils apprennent de la sorte à se situer, de manière plus ou moins consciente, dans la hiérarchie des produits scolaires²²³. Les enfants décodent ces situations avec beaucoup d'aisance, ils sont heureux s'ils réussissent ou malheureux s'ils échouent.²²⁴ C'est ainsi que certains élèves comme Abdoullah (mère sans emploi), Mahmoud (père agent consulaire), Julien (père cadre, mère coiffeuse), Barak (mère au chômage), etc., tous scolarisés en maternelle, grondés plusieurs fois par jour pour leur comportement, régulièrement disqualifiés dans leurs interventions ou productions scolaires, finissent par comprendre qu'ils ne répondent pas aux attentes ou qu'ils ne font pas aussi bien que d'autres, et le manifestent, nous le verrons plus loin, par des pleurs, de la résignation ou même parfois de la colère. Ainsi, par le biais d'une foule d'informations, de signes, de gestes, de réactions, les enseignants signifient quotidiennement aux élèves l'image qu'ils ont de leur travail, de leur progression et au final de ce qu'ils sont ou de ce qu'ils valent. Les élèves eux-mêmes fournissent ces indices de comparaison qui peuvent être verbaux (« *J'ai fini* », « *C'est facile, j'ai tout compris* », « *C'est trop dur* ») ou non, en levant la main par exemple. Or ces informations peuvent avoir des effets négatifs sur la perception que les élèves ont de leur

²²² Agent territorial spécialisé des écoles maternelles. Leur rôle consiste à assister les enseignants dans leur classe.

²²³ Jean-Marc Monteil et Pascal Huguët, *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Presses universitaires de Grenoble, 2002.

²²⁴ Jean-Claude Croizet, Emmanuelle Neuville, « Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite », in Marie-Christine Toczek, Delphine Martinot (dir.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, Armand Colin, Paris, 2004, p. 61.

travail (cf. infra) lorsqu'elles s'articulent, ce qui est généralement le cas, à une essentialisation de la performance.

Le souci d(e s')identifier

Comme le montrent les demandes fréquentes de rétroaction que les élèves adressent à leur enseignant²²⁵, l'organisation scolaire des apprentissages et le fonctionnement par classe poussent les élèves à s'enquérir de la valeur de leurs productions scolaires et, à travers elles, à se soucier de leur propre valeur cognitive et personnelle. Les observations montrent en effet que les remarques évaluatives effectuées par les enseignants dans les classes ne sont pas seulement importantes par leur nombre ou leur fréquence, elles le sont aussi par la valeur que les élèves leur accordent dès les plus petites classes. Pour effectuer leur travail scolaire et vérifier sa conformité aux attentes, les élèves multiplient les demandes de validation de leurs productions scolaires. Cette « demande », objectivement produite par la situation de contrôle scolaire qui suppose des élèves assujettis au jugement scolaire, fait de l'enseignant celui qui décide s'ils peuvent avancer plus loin ou non dans leur travail, celui qui dit la vérité (scolaire) sur les productions (c'est juste ou faux, bien ou insuffisant), et conduit logiquement les élèves à s'estimer eux-mêmes.

Les élèves de l'atelier glaçon ayant terminé leur travail viennent systématiquement vers la maîtresse pour le lui montrer. L'enseignante, après l'avoir vérifié, les envoie écouter une histoire au casque pendant que les autres terminent. (*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

Excepté trois élèves placés à l'exercice de symétrie, tous ont terminé leur travail et, levant le doigt, attendent la vérification de l'institutrice. Elle passe des uns aux autres. (*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

L'enseignante aide Lison (père décédé, mère sans emploi) qui a tracé un trait pas assez droit et ne parvient pas à reproduire sur sa feuille les proportions d'un modèle de girafe dessinée sur une feuille millimétrée.

Lison. — « C'est pas bien ? »

L'enseignante. — « C'est pas que c'est pas bien, c'est que ça n'est pas assez droit. »

Beaucoup d'élèves se lèvent pour demander si ce qu'ils ont fait est bien. L'enseignante répète qu'ils doivent compter les carreaux pour faire la longueur du cou de la girafe. Lorsque les élèves ont reproduit correctement la girafe, l'enseignante leur dit qu'ils peuvent faire la baleine.

L'enseignante. — « Tu en es où Julian (père charpentier couvreur, mère caissière) ? C'est pas mal. La baleine, elle est dure, si vous n'arrivez pas à la faire, c'est pas grave parce qu'elle est difficile. Rayvan (père maçon, mère sans emploi), c'est bien, tu as fait un effort. C'est bien parce que tu as essayé, j'ai cru que tu allais laisser faire Julian. »

Abdoul (père coupeur de melon, mère femme de ménage). — « Maîtresse, j'ai fini (tout fier), c'est à cause de toi que j'ai réussi à faire. »

L'enseignante. — « C'est à cause de moi (rire) ? (...) »

Siham (mère sans emploi). — « Maîtresse, j'arrive pas. »

²²⁵ Judith, L. Meece, Eric M. Anderman, Lynley. H. Anderman, « Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement », *Annual Review of Psychology*, 2006, n° 57, p 487-503.

L'enseignante. — « J'arrive. »
 (Observation d'une CLIS).

Soucieux d'obtenir des commentaires évaluatifs de leur enseignant, les élèves disent leur joie ou leur désarroi face à la sanction scolaire qui tombe, et laissent transparaître l'intériorisation (qui prend parfois la forme de l'inquiétude) qu'ils ont faite de l'importance du regard de l'enseignant sur eux. Par exemple, Marie-Line (père rédacteur en chef, mère gestionnaire de portefeuilles) s'angoisse pour sa « faute » au point de s'auto-déprécier (« *Je suis pas bonne* ») ou vient discuter avec l'enseignante pendant la récréation parce qu'elle s'inquiète du retours négatifs de l'enseignante sur son travail. De même Mia (mère secrétaire) a mal fait et baisse les yeux, Abdel (père sans emploi, mère femme de ménage) est aux anges quand il est, ce qui est rare, valorisé par l'enseignante. Les demandes de validation fonctionnent aussi comme un mode de régulation des activités et des performances des élèves : « C'est très bien » veut dire à la fois « Tu as bien fait ton travail » et « Tu as le droit de faire autre chose ». Si les situations scolaires socialisent intensément les élèves au souci de soi, elles sont donc aussi pour eux des situations d'apprentissage de leur valeur (cognitive) dans la mesure où, au-delà des productions scolaires, c'est leur personne qui se trouve définie par le jugement scolaire. Jour après jour, ces derniers sont amenés à constater que c'est leur valeur individuelle qui en cause et qui est l'objet de commentaires plus ou moins explicites de la part des enseignants, d'autant que les qualificatifs employés pour les décrire, on l'a vu, renvoient souvent à de supposés « traits de personnalité ».

L'EXPÉRIENCE SILENCIEUSE DE L'INÉGALITÉ SCOLAIRE

S'il en est ainsi, c'est aussi parce que derrière l'égalité formelle, la classe organise une expérience tacite du décloisonnement social, c'est-à-dire une expérience souvent non consciente des différences de ressources sociales, culturelles, linguistiques, etc., et de « ce qu'elles impliquent : peur de ne pas comprendre ou de mal comprendre, peur de parler ou de mal parler, sentiment d'incompétence, interdiction de penser, etc. »²²⁶ ou, à l'inverse, sentiment de facilité, d'être intéressant et d'intéresser, voire de supériorité. Contre l'illusion d'une égalité des chances de participation des différents élèves aux activités proposées et aux échanges de la classe, la possibilité d'entrer dans les différentes situations d'interactions ou de bien figurer du point de vue des attentes scolaires est, dès les petites classes, fonction des ressources culturelles dont disposent les élèves et qui leur permettent inégalement de se conformer aux standards de la communication scolaire²²⁷. Ainsi, les élèves qui s'avèrent

²²⁶ Claude Poliak, « Diplômes tardifs et titres honorifiques », in Mathias Millet et Gilles Moreau, *La société des diplômés*, La Dispute, Paris, 2011, p. 68. On trouvera de belles illustrations de ces phénomènes dans le livre d'Annie Ernaux, *Les armoires vides*, Gallimard, Paris, 1984.

²²⁷ En outre, comme le montre Christophe Joigneaux, la participation inégale des élèves est entretenue par les sollicitations différenciées que leur adressent les enseignants. Les demandes de participation qui sont faites aux élèves varient, en intensité mais aussi du point de vue du registre cognitif, avec le niveau scolaire, les moins performants se voyant souvent cantonnés dans des formats d'interaction à fort cadrage, privilégiant les questions fermées (impliquant le traitement d'un nombre restreint d'informations, conduisant directement à la réponse attendue) à celles qui favorisent un plus haut niveau d'élaboration cognitive. Les inégalités de

les plus à même d'être reconnus au cours de l'interaction scolaire et de s'imposer comme des interlocuteurs légitimes, sur lesquels les enseignants peuvent prendre appui comme personne ressource pour enseigner et faire passer des messages au reste du groupe, sont ceux qui s'avèrent en mesure à la fois de verbaliser leurs pratiques et de respecter les règles de prises de parole. Mais ils sont peut-être surtout ceux qui peuvent mobiliser des expériences ou des contenus culturels légitimes, susceptibles de retenir l'attention ou les faveurs de l'enseignant, qui font que les élèves ont des choses intéressantes à raconter pour la classe. Inégalement distribuées parce que pour l'essentiel forgées, en l'absence de toute formation scolaire, dans le cadre des pratiques et de la socialisation familiales, ces dispositions et ressources se retrouvent d'abord (et sans surprise) du côté des élèves issus des groupes sociaux les plus dotés en capital culturel, qui peuvent, sans même avoir besoin d'y penser, s'appuyer sur le récit d'expériences personnelles et familiales pour bien figurer dans la classe. Elles tendent en revanche à faire de ceux dont les logiques familiales s'éloignent des logiques scolaires des élèves moins crédibles ou moins audibles aux yeux de l'école, parce qu'ils peinent aux yeux de l'institution scolaire à adopter l'attitude ou le propos adéquats, à maîtriser les situations de communication scolaire, et parce que les expériences mobilisées font parfois l'objet d'un mépris culturel explicite.

Enseignante. — Enfin tu vois hier... on parlait, il y a une gamine qu'est allée à l'hôpital, elle s'est fait endormir, donc elle avait apporté le petit masque, elle dit : « Ben c'était pour m'endormir, on a mis un gaz et puis après j'me suis endormie. » Et puis l'autre il dit : « Ah oui, c'était un gaz soporifique ». Quoi, il te sort ça quand même ! Tu te dis bon ben d'accord ! /

Enquêteur. — / C'est qui qu'a dit ça ?

Enseignante. — (Sur un ton d'évidence) C'est Merlin (parents paysagistes). Bon alors derrière, qu'est-ce tu veux dire ? Ben voilà ! T'as ça, c'est lui, voilà, c'est cinq plus ! Et puis l'autre euh... l'autre tu, tu parles des vacances et ceux qui sont partis au ski, il me dit : « On a fait la piste verte, la piste noire. » Ils ont fait la piste noire et euh... Et puis t'as Amar (père ouvrier, mère femme de ménage) qui dit : « C'est quoi la piste noire ? », enfin c'est quoi, parce qu'il en sait rien ! Tu te dis : « Ouais c'est normal ! » Par contre, il sait ce que t'as comme marque de voiture ! (...) Tu leur fais dessiner leurs vacances euh t'as celui qui dessine (passage inaudible) et Abdel (père sans emploi, mère femme de ménage) qui va dessiner une porte !

Enquêteur. — Une porte ?

Enseignante. — Et tu dis... parce que c'était « Raconter ses vacances », un bon moment de ses vacances. Et il me dit euh... « Ben, j'ai joué avec mon père et il était derrière la porte » (silence). Voilà. (...) Et l'autre il est allé au musée machin truc, à... à Dubaï euh... enfin...

(Entretien avec l'enseignante d'une classe de moyenne et grande sections).

Dans la mesure où la participation des élèves se construit souvent sur la base d'un appel aux connaissances et aux expériences personnelles des élèves (« *Qui veut venir nous dire ce qu'il a fait ce week-end ?* » lance par exemple une enseignante un lundi matin au coin regroupement), ceci dans des formes langagières « inégalement proche du rapport au langage que forme l'inculcation familiale dans les différentes classes » (« laisser parler,

ressources culturelles sont ainsi redoublées par les sollicitations différenciées des enseignants dont les adaptations contribuent à maintenir ou à renforcer les écarts de performance entre élèves à qui on demande « de réaliser ce qu'ils sont jugés capables de faire ». Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°169, 2009, p. 17-28.

encourager à parler, prêter attention à tout ce que dit l'enfant »)²²⁸, la capacité des différents élèves à bien figurer dans ce type d'interaction sociale dépend assez directement des acquis de la socialisation familiale, et conduit à faire des écarts de légitimité culturelle dans les pratiques, le langage et les savoirs familiaux, un principe scolaire implicite d'appréciation et d'évaluation. « Nous avons pu relever dans tous les secteurs scolaires que les enfants de cadres supérieurs ou de cadres moyens ont toujours des interventions plus fortes que les enfants des classes populaires. Ils occupent le devant de la scène scolaire dès l'école maternelle dans toutes les activités, et font partie des catégories d'enfants qui sont les moins exclues des interactions. À cet égard, il faut remarquer que c'est parmi les enfants de classes populaires et d'employés que l'on rencontre le plus de mutisme. Certains élèves ne prennent en effet jamais la parole spontanément et ne sont jamais incités à participer aux échanges »²²⁹.

Abdoullah (mère sans emploi) est au fond de la classe et tape de grands coups sur une caisse avec des voitures.

L'enseignante au coin regroupement. — « Ah ! On va attendre que Abdoullah range les voitures. (Il arrête de taper) Merci Abdoullah (qui finit par venir au coin regroupement, mais en dehors du cercle et qui reste en dehors de l'activité) »

William (mère agent périscolaire) demande si les « chasseurs mangent les lapins ? »

L'enseignante. — « Oui, les chasseurs mangent les lapins. »

William. — « Et les loups aussi ? »

Alexia (père ingénieur de recherche, mère professeur des écoles). — « Dans Pierre et le loup, il y a un loup »

L'enseignante. — « (Au reste de la classe) Écoutez : (valorisante) dans Pierre et le loup, il y a un loup... c'est un dessin animé ? »

Alexia. — « Non, un film. »

L'enseignante. — « Ah, c'est pas pareil un dessin animé et un film ? Tu veux bien m'expliquer Alexia (puis l'enseignante explique la différence) »

Alexia ajoute qu'elle a vu des dessins animés quand elle a été à Paris avec sa maman.

Jonas (père boulanger, mère hôtelière) intervient de façon peu audible, mais parle de TGV.

L'enseignante. — « Tu parles de TGV parce qu'Alexia parle de train ? Qui a déjà pris le TGV ? »

Plusieurs élèves, dont Alexia, lèvent le doigt et expliquent qu'ils ont pris le TGV. L'enseignante demande où est-ce qu'ils sont allés avec le TGV. Le fait d'avoir pris le TGV est clairement valorisé dans la discussion. Jamais n'est expliqué ce qu'est le TGV.

Abdoullah qui se balance sur sa chaise et reste en dehors du coin regroupement se tourne, se retourne, et dit : « Eh, moi ? »

L'enseignante. — « Oui, toi, je ne peux pas te donner la parole, tu n'es pas dans le regroupement avec nous. »

Abdoullah entre dans le cercle, et se met au milieu.

L'enseignante. — « Assieds-toi Abdoullah si tu veux nous raconter quelque chose. Tu sais ce qu'il faut faire pour nous raconter quelque chose. »

Alors qu'Alexia parle, l'enseignante lui dit : « Alexia, tout à l'heure lorsque tu nous parlais tout le monde t'écoutait, ça serait bien que tu fasses la même chose. ». Puis, se

²²⁸ Jean-Claude Chamborédon, Jacques Prévot, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, volume 14, n°3, 1973, p. 326.

²²⁹ Nicole Desgropes, « L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section », *Revue française de pédagogie*, n°119, 1997, p. 36.

retournant vers Abdoullah, l'enseignante lui dit : « Oui, Abdoullah, qu'est-ce que tu veux nous dire ? »

Abdoullah explique d'une façon peu compréhensible que sa maman lui a acheté de la pâte à dentifrice.

L'enseignante. — « Ta maman a acheté des pâtes, c'est ça ? (Avec un ton un peu narquois) Ah ?! »

La discussion fait comprendre qu'il s'agit de pâte à dentifrice. L'enseignante lui fait répéter en lançant un haussement de sourcils complice en direction de l'enquêteur.

Un peu plus tard, alors que l'enquêteur échange avec l'enseignante pour lui dire son impression selon laquelle les enfants ont plus parlé en regroupement que d'habitude, elle lui explique qu'elle saisit souvent l'occasion de faire parler ses élèves après le week-end, parce qu'il se passe toujours quelque chose et qu'ils ont des choses à raconter et ajoute, en riant, sur un ton ironique : « Ne serait-ce que : "maman a acheté de la pâte à dentifrice". »

(Observation d'une classe de petite section d'école maternelle).

Comme le montrent les exemples précédents, certains élèves, souvent issus des catégories intermédiaires et supérieures, font très tôt dans leur scolarité l'expérience de prises de parole valorisantes, de passages au tableau gratifiants parce qu'ils peuvent s'y distinguer. Ils trouvent, dans les situations scolaires, des occasions de découvrir la valeur de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font, l'intérêt des expériences dont ils peuvent témoigner, des connaissances qu'ils mobilisent et qui retiennent l'attention. C'est le cas de Alexia (père ingénieur de recherche, mère professeur des écoles) ou de Tessa (père technicien de laboratoire, mère documentaliste), de Charline (père formateur AFPA), Chloé (père consultant informatique, mère souscripteur d'assurance) ou Dao-Son (mère aide-soignante), d'Alexandre (père directeur associé, mère psychologue) ou Marwan (professions inconnues), de Paul (père analyste de crédit, mère déontologue) ou Balthazar (père chercheur, mère enseignante), d'Éva (père cadre commercial, mère cadre marketing), de Gabriel (père régisseur d'événements culturels, mère chargée de mission), ou encore Paulin (père directeur commercial, mère étudiante en psychologie) ou Mathilde (père directeur artistique, mère masseur-kinésithérapeute) qui, dans les classes, font régulièrement office de personnes ressources, mobilisées par l'enseignant pour montrer et faire comprendre l'exercice à tous les autres, relayer les attentes et les consignes, aider un camarade en peine de réponse. Lorsqu'elles viennent à se répéter, ces circonstances finissent par désigner ces élèves comme des références aux yeux de la classe, ceux que les autres peuvent prendre en exemple parce qu'ils savent et peuvent montrer, ceux qui sont écoutés. Les observations réalisées dans les classes confirment les constats opérés par plusieurs enquêtes. Elles « montrent (...) que concernant la participation aux conversations scolaires, qui constitue un bon prédicteur de réussite scolaire, les enseignants privilégient les élèves qui se conforment à leurs attentes, qui possèdent déjà une bonne connaissance des règles implicites de la conversation scolaire et qui sont capables de s'affirmer face aux autres élèves »²³⁰. Nicole Desgropes note d'ailleurs qu'en matière d'interaction et de participation langagière, en maternelle, le bon élève est toujours gagnant, ce qui peut renforcer les écarts entre les enfants. Ils sont les plus incités à parler et à participer pendant le regroupement collectif, car les enseignants savent que le discours des bons élèves sera plus pertinent, mieux structuré, plus compréhensible. Aussi ces derniers apprennent-ils rapidement « les stratégies de

²³⁰ Agnès Florin, Mary-Madeleine Braun-Lamesch, Geneviève Bramaud du Boucheron, *Le langage à l'école maternelle*, Mardaga, Bruxelles, 1985.

distinction qui selon Bourdieu (1979), permettent aux meilleurs élèves de se mettre en valeur. Ils se voient conférer ainsi une position influente dans le groupe, puisque celui qui sait s'exprimer, dire ses connaissances, voire argumenter, est naturellement envié et admiré. La répartition inégale des sollicitations contribue à donner du pouvoir aux « bons élèves » et à faire accepter par les « élèves en difficulté » une réalité discriminatoire »²³¹. Ce qui frappe en effet immédiatement l'observateur enquêtant dans les classes, ce sont ces élèves qui, dès les premières heures d'observation et pour employer une métaphore cinématographique, crèvent l'écran, ressortent du lot commun de par la place qu'ils prennent dans l'animation générale de la classe, les retours positifs qui sont adressés à leurs nombreuses prises de parole et l'intérêt qui semble plus particulièrement accordé à leurs productions scolaires.

L'enseignante regarde la fiche de travail de Paul et commente : « Impeccable, comme d'habitude » (*Observation d'une classe de moyenne et grande sections ; Paul, parents enseignants*).

L'enseignante montre l'adresse sur l'enveloppe et précise que cela reprend ce qui avait été fait « hier ». Mia intervient : « Avant-hier, parce qu'hier c'était mercredi ». L'enseignante l'approuve : « Oui, tu as raison ». Mia sourit avec fierté en regardant les autres élèves. (*Observation d'une classe de moyenne et grande sections ; Mia, père vendeur, mère employée de restauration*).

Sur demande de la maîtresse, Marwan (professions inconnues) écrit la date du jour au tableau blanc : jeudi 14 mai 2008. Ce faisant, la maîtresse ne lui aura donné qu'une fois un indice pour la guider : « la petite main du m ». Cela fait, Christophe (père chef d'entreprise, mère technicienne de gestion) remarque à voix haute : « Elle a oublié le point sur le j ».

L'enseignante. — « Christophe a raison, tu as oublié le point sur le j. Le zéro tu commences par le haut. Assieds-toi Marwan c'est très bien » commente l'institutrice. (*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

À la fin de la récitation, l'institutrice, s'étant saisie d'un CD-ROM qu'elle montre aux élèves, leur demande : « Qu'est-ce que ce peut être ? ». Plusieurs élèves répondant spontanément, elle rappelle aussitôt qu'il faut lever le doigt. Puis, tour à tour désignés par la maîtresse, les élèves donnent leur réponse. Par exemple :

Gabriel (père régisseur d'événements culturels, mère chargée de mission). — « C'est un CD de Warhol. »

La maîtresse. — « Tu commences à t'approcher. »

Plusieurs élèves disent que c'est de la musique ou des chansons.

Alexandre (père directeur associé, mère psychologue). — « C'est l'exposition » (vue antérieurement sur Andy Warhol)

La maîtresse. — « Sur quoi ? »

Jeanne (père administrateur de bien, mère chargée de communication). — « On voit juste les sculptures. »

L'enseignante. — « C'est la visite du musée en herbe du 10 avril ».

(*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

L'enseignante demande à l'ensemble de la classe d'expliciter ce qu'ils ont fait depuis le début de l'après-midi. Balthazar (père chercheur, mère enseignante) lève la main. Elle remarque : « J'aimerais bien qu'il n'y ait pas que Balthazar qui lève la main ». Celui-ci

²³¹ Nicole Desgropes, « L'école maternelle... », *op. cit.*, p. 34.

continue à lever la main et insiste (« Je sais »). Il patiente un moment puis dit : « On a fait un dessin pour Céline ». (*Observation d'une classe de moyenne et grande sections*).

Mais à l'inverse, d'autres élèves, particulièrement ceux qui figurent difficilement dans la relation scolaire, sont amenés à faire des mêmes situations scolaires une tout autre expérience. Non pas celle de la gratification ou de la valorisation personnelle ; mais celle de la disqualification, par accumulation de retours négatifs, de tentatives infructueuses dans les interactions, de moments de solitude face aux questions du maître ou lors d'un passage au tableau, de silences de l'enseignant valant non-reconnaissance de ce qui vient d'être dit, ou encore de condamnations plus ou moins abruptes des productions scolaires. Contrairement aux premiers qui trouvent dans les situations scolaires des sources de satisfactions personnelles, des occasions de se sentir intéressants ou importants comme d'ailleurs en témoignent les qualificatifs personnels utilisés par les enseignants pour les décrire (intéressants, cultivés, ouverts, etc.), ces élèves ont tout loisir de constater, face à la répétition, que prendre la parole ou passer au tableau ne leur est pas forcément conseillé ou favorable, tourne à la difficulté, se traduit par des mises en porte-à-faux, une disqualification. Ainsi, lors des observations, Tarama (mère femme de ménage) et Asya (parents sans emploi) ressortent du lot parce que leur travail est régulièrement évalué comme non-conforme et sont reprises pour des questions de travail pas fait ou mal fait : Tarama doit en rabattre et Mia (mère secrétaire) fait n'importe quoi (« *tu comptes n'importe comment* »). Jérôme (père cadre dirigeant, mère chef de produit) constate souvent qu'on ne lui donne pas la parole, Asya doit recommencer ce qu'elle fait et le travail de Barak (mère au chômage) ne va pas. De même, Mia (père vendeur, mère employée de restauration) s'entend-t-elle dire qu'elle est « *sotte* », Julien (père cadre, mère coiffeuse) et Abdel (mère femme de ménage) qu'ils ne savent pas faire. Ce faisant, au fil des jours d'école, ces élèves apprennent que ce qu'ils font ne va pas.

Le travail auquel il est fait allusion dans les échanges qui suivent consistait à trier des étiquettes par forme et par couleur et à les regrouper par « maison », plusieurs maisons vides étant dessinées sur une feuille.

L'enseignante. — « Coraly (mère sans emploi), est-ce que tu es d'accord pour présenter (au reste de la classe) ta feuille de ce matin ? »

Coraly acquiesce et aimante sa feuille au tableau. — « Je présente mon... mon gommette... »

L'enseignante. — « Mes gommettes... Tu veux nous expliquer ? Tu parles fort et tu articules bien... »

Coraly. — « Il y a la maison des ronds, la maison du bonhomme, des bonshommes... »

Une élève. — « Le premier, c'est la maison des triangles... »

Une autre élève. — « La troisième, c'est pas la maison des bonshommes, mais celle des carrés. »

Un élève. — « Ça ressemble à une flèche. »

Une élève. — « Ça ressemble à un escargot. » [...]

L'enseignante. — « Qu'est-ce qu'il fallait faire dans ce travail ? »

Une élève. — « Il fallait faire les maisons des triangles, des carrés, des ronds, des rectangles... »

Delio (père petits boulots). — « Il fallait trier. »

L'enseignante. — « Oui Delio... (...) Coraly, va chercher les formes de ce matin, mets-les là par terre doucement... »

Coraly colle au tableau les différentes formes, met les triangles rouges non à l'intérieur d'une maison, mais à la place des toits...

L'enseignante. — « Coraly, tu peux dire pourquoi tu as mis deux triangles ensemble ? »

Coraly. — « Parce qu'il n'y a plus de place... »

L'enseignante. — « Ah... Alors, on continue... »

Coraly donne toujours des triangles.

Un élève. — « Y a que des triangles... »

L'enseignante. — « Pourquoi on les met ensemble ? »

Coraly. — « Parce qu'il n'y a plus de maison (de vide)... »

L'enseignante. — « On continue. Gardez vos idées les enfants qui levés le doigt. (...) ».

Coraly vide toute la caisse pour trouver d'autres triangles... puis s'arrête quand il n'y en a plus.

L'enseignante. — « Est-ce qu'on a trié toutes les formes ? »

Coraly regarde la caisse.

L'enseignante. — « Non, Coraly, tu n'écoutes pas... (...) Dao Son (mère aide-soignante) ? »

Dao Son. — « Y a que des triangles... »

L'enseignante. — « Ils ont tous... ? »

Les élèves. — « la même forme... »

L'enseignante. — « Donc ils ont le droit... On a le droit de les mettre tous... ? »

Un élève. — « Dans la même maison... »

L'enseignante. — « OK. On va les mettre tous dans la même maison, on va l'agrandir. Ils ont tous la même... ? »

Les élèves. — « forme... »

L'enseignante. — « Est-ce qu'ils ont la même couleur ? »

Des élèves. — « Oui. »

D'autres élèves. — « Non... »

L'enseignante. — « Bon, dans la caisse, il y a d'autres formes... »

Coraly prend un rond et le met avec les triangles (...)

Une élève. — « Non, il faut l'enlever parce que ça va pas dans la maison des triangles. »

L'enseignante. — « (A Coraly) Tu écoutes maintenant ! (...) Moi je ne suis pas d'accord, le rond n'a pas le droit d'être avec les autres... »

L'enseignante prend ensuite Coraly par le bras pour lui faire changer de façon plus directive les étiquettes mal classées. (...)

Une autre élève vient au tableau pour aider Coraly. — « Ça c'est un carré et ça c'est un rond, mais ils ont la même couleur. »

L'enseignante. — « Merci. Monsieur carré et Monsieur rond ne peuvent habiter ensemble... »

Les élèves rient. Coraly, toujours au tableau, met un rond avec un autre rond et justifie leur regroupement par la même couleur... L'enseignante lui fait alors retrouver le nom de la forme : « rond ». Coraly finit par mettre un rond bleu avec les autres ronds ; un carré bleu avec les autres carrés et explique son tri.

(Observation d'une classe de moyenne et grande sections ; Coraly, mère sans emploi).

La maîtresse retourne devant le tableau, y installe une petite table sur laquelle elle pose un document, un livre et une boîte de jetons. Elle procède ainsi à l'évaluation des compétences individuelles de différents élèves. Puis elle y accole deux chaises et s'assoit sur l'une d'elles. Elle jette un coup d'œil au document posé sur la table et dit : « Harry tu viens me voir. Tu t'assois là (en montrant la chaise vide). » Harry (profession des parents inconnue) va s'asseoir à côté d'elle. Le bruit de fond est important et la maîtresse dit à la cantonade : « Tout le monde chuchote maintenant ». Le bruit ne s'amenuisant pas, elle ajoute assez fort : « Bien, on va prendre la solution moins gentille. Le premier qui / ». Elle s'interrompt ; peut-être parce qu'un silence total vient de se faire. La maîtresse montre à Harry le livre posé sur la table et lui dit :

L'enseignante. — « Ça te rappelle quelque chose ? »

Harry. — « C'est une histoire ».

L'enseignante. — « Une histoire de quoi ? »

Harry répond d'une voix étouffée, marmonnant. L'enseignante lui demande de raconter l'histoire. Harry, semblant répondre à l'invite de la maîtresse, dit quelques mots à voix basse que l'enquêteur n'entend pas.

L'enseignante. — « (Interrogative et étonnée) Mais le loup il mange tout de suite les petits cochons ?! Alors y a plus d'histoire ! »

Harry reste silencieux.

L'enseignante. — « Essaie de te rappeler en quoi sont les trois maisons ». Elle ajoute : « Harry tu ne réponds pas précisément à la question ». Elle ajoute encore presque aussitôt : « Pourquoi les trois petits cochons se retrouvent dans la maison de la fille ? »

Harry marmonne quelques mots que l'enquêteur ne saisit pas.

L'enseignante. — « Et qu'est-ce qui arrive à la maison de paille ? »

Harry reste silencieux, semblant ne pas s'en souvenir. Après quelques secondes, la maîtresse lui rappelle que « le loup souffle et la détruit ».

L'enseignante. — « Tu vas essayer de compter jusqu'à trente. D'accord ? », puis, d'une voix forte, elle demande le silence aux autres élèves.

Harry compte jusqu'à trente, oubliant toutefois les nombres : 19, 25, 27, 28 et 29.

L'enseignante. — « Maintenant tu vas me sortir neuf jetons dans la boîte ».

Harry commence à exécuter la consigne. Il extrait les jetons un à un et les pose sur la table. Après avoir sorti neuf jetons, il met la main dans la boîte s'appêtant à en extraire un dixième. Avant qu'il ait pu le faire, la maîtresse lui dit sur un ton réprobateur : « Je t'ai demandé d'en sortir combien ? »

Harry ne répond pas et garde le regard baissé.

L'enseignante. — « Tu ne sais plus ? »

Harry, toujours le regard baissé, reste silencieux.

L'enseignante. — « C'est neuf ».

(Observation d'une classe de moyenne et grande sections ; Harry, profession des parents inconnue).

Hania (profession des parents inconnue) compte les étiquettes des absents en regardant l'enseignante, comme pour se rassurer, qui lui dit : « Regardes plutôt les étiquettes ! ».

Hania. — « 1... 2... 3... »

L'enseignante. — « Très bien ! »

Jonas (père boulanger, mère hôtelière) vient compter à son tour les absents. — « 1... 2... 3... »

L'enseignante. — « Très bien »

Tessa (père technicien de laboratoire, mère documentaliste) vient compter elle aussi. — « 1 2 3 »

L'enseignante. — « Très bien. » « Alors, le dernier vient compter et va marquer [le nombre d'absents] sur la bande numérique » (où sont disposés les chiffres en doigts, en arabe, en dé).

Amélie (père façadier, mère postière) est devant le tableau et ne sait pas où regarder.

L'enseignante. — « Amélie, sur la bande numérique. William (mère animatrice périscolaire) vient montrer, car Amélie ne sait pas. (...) Tu ne te rappelles pas Amélie ? (Faisant taire les enfants) Elle nous dira si elle ne sait pas. »

Amélie semble un peu perdue.

L'enseignante lui fait recompter les étiquettes seules, puis pointer la bande numérique.

Amélie semble perdue et ne pas comprendre. Elle retourne s'asseoir.

(Observation d'une classe de petite section).

Ce type d'expériences a d'autant plus de chance d'exercer une violence symbolique sur les élèves, d'avoir des effets sur la manière dont ils perçoivent leur valeur et sur leurs performances et appétence scolaires (voir *infra*), que les activités scolaires reposent souvent sur des pédagogies qui partent de leurs présavoirs. Or, « Toutes les expériences qui peuvent servir de support à ces activités sont-elles également nobles ? Dans nombre d'activités d'éveil, il semble que l'école maternelle « présume » des expériences nombreuses et diverses – et d'une classe sociale à l'autre, le nombre et la diversité des expériences varient comme varient les occasions de sorties, les vacances, les voyages – et des expériences « cultivées » qui peuvent être totalement étrangères pour les enfants issus des classes populaires »²³². Cette organisation des apprentissages permet ainsi que soient mobilisées, devant le groupe, des expériences ou des compétences socialement différenciées, inégalement légitimes, que les élèves doivent d'abord à leurs différentes conditions d'existence. Or, l'expression de ces différences dans la classe, dans la mesure où elles sont un support des activités scolaires, non seulement donne lieu à appréciations (ce sont alors les expériences de vie qui sont jugées), mais est très inégalement susceptible d'être reconnue. Il en résulte que certains élèves, qui ne doivent la singularité de leurs expériences ou compétences qu'à leurs seules conditions d'existence, retirent un profit symbolique de la mobilisation de leurs savoirs et cheminements familiaux quand d'autres, outre le fait de ne pas en tirer avantage, en obtiennent un jugement dépréciatif. Ces configurations pédagogiques sont ainsi toutes désignées pour faire passer, auprès des enfants, pour des qualités personnelles (d'intelligence, d'ouverture, de richesse culturelle, etc.) ce qui est en réalité le produit des cadres de vie et de socialisation. Cette transsubstantiation symbolique, qui rend méconnaissables les inégalités socioculturelles, est bien faite pour générer, dans la confrontation des expériences de vie, des sentiments de dignité ou d'indignité personnelle. Étalonnés les uns par rapport aux autres, les élèves apprennent à associer leurs performances scolaires à leur valeur personnelle. Les élèves qui ne parviennent pas à attraper la parole ou à satisfaire les attentes scolaires finiront par se taire quand les autres se sentiront autorisés, persuadés d'avoir des choses intéressantes ou importantes à dire. En conjuguant les dispositions à la comparaison, le lien entre facilité et réussite et le souci à l'évaluation de soi forgés par l'école, on comprend que les situations d'interrogation collective et de confrontation des productions aient des chances d'affecter les pratiques et performances des élèves qui ne maîtrisent pas encore les concepts et les procédures de l'apprentissage en train de se faire, puisque leurs tâtonnements cognitifs semblent signer leur difficulté. L'expérience invisible ou silencieuse du décloisonnement social que constitue la comparaison dans les classes fait ainsi partie des conditions sociales d'exposition aux effets de la domination culturelle²³³. La mobilisation des expériences ou savoirs personnels et la méconnaissance des inégalités culturelles afférentes a ainsi toutes les chances de produire des effets de (dé)légitimation, et par là des effets différenciateurs. Se jouent ici les premières scènes scolaires d'apprentissage de la domination culturelle dont les sociologues ont maintes fois montré les effets en termes d'autorisation ou d'autocensures politiques et culturelles ultérieures²³⁴, lesquels feront ensuite obstacle ou ressource face à certaines pratiques ou situations de la vie sociale.

²³² Jean-Claude Chamborédon et Jacques Prévot, « Le "métier d'enfant"... », *op. cit.*, p. 325.

²³³ Claude Poliak, « Diplômes tardifs... », *op. cit.*

²³⁴ Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris, 1979 ; Daniel Gaxie, *Le cens caché. Inégalités culturelles et ségrégation politique*, Seuil, Paris, 1978 ; Daniel Gaxie, Cognition, « auto-habilitation » et pouvoirs des citoyens.», *Revue française de science politique*, vol 57, n°6, 2007, p. 737-757.

Chapitre 4.

Comment la réputation scolaire affecte apprentissages et performances ?

« Plus le marché où se constitue la valeur des produits des différentes actions pédagogiques est unifié, plus les groupes ou les classes qui ont subi une action pédagogique inculquant un arbitraire culturel dominé ont de chances de se voir rappeler la non-valeur de leur acquis culturel tant par les sanctions anonymes du marché du travail que par les sanctions symboliques du marché culturel (e.g. marché matrimonial), sans parler des verdicts scolaires, qui sont toujours chargés d'implications économiques et symboliques, ces rappels à l'ordre tendant à produire en eux sinon la reconnaissance explicite de la culture dominante comme culture légitime, du moins la conscience larvée de l'indignité culturelle de leurs acquis. » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 43).

Les analyses qui précèdent montrent que les apprentissages sont couramment envisagés comme reflétant la « vie intérieure » des élèves. Le fonctionnement scolaire conduit à attribuer les résultats des élèves les plus performants à des qualités exceptionnelles (« richesse culturelle », « ouverture », « intelligence », « curiosité », « vivacité », « milieu porteur », etc.) et à renvoyer les difficultés des autres à des insuffisances morales, cognitives ou familiales (faibles « capacités », manque de « motivation » ou de « stimulation », « déficience » ou « troubles » de l'apprentissage). L'« échec » serait la traduction d'une infériorité individuelle quand la réussite serait l'expression d'une supériorité personnelle ou sociale²³⁵. Violence symbolique par excellence, cette lecture dominante des apprentissages scolaires incite les élèves à penser, dès le plus jeune âge, leurs écarts de réussite comme des différences de qualités individuelles. Il en résulte que ceux qui se conforment difficilement aux exigences scolaires ont de fortes chances de vivre leurs difficultés comme disqualifiantes et durables parce qu'ils ont appris à les attribuer à des défauts personnels. Ce processus de persuasion clandestine²³⁶ a d'autant plus de chance de se réaliser avec succès que l'école joue un rôle décisif dans la réputation des individus, les différents verdicts scolaires fonctionnant comme autant d'indices officiels et publics de valeur personnelle (de compétence ou d'incompétence) dans le regard de ceux que côtoient les élèves (enseignants, élèves, amis, mais aussi membres de la famille) et exerçant un pouvoir symbolique de consécration ou de disqualification²³⁷.

²³⁵ Jean-Claude Croizet, Emmanuelle Neuville, « Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite », in Marie-Christine Toczek, Delphine Martinot (dir.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, Armand Colin, Paris, 2004.

²³⁶ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Minuit, Paris, 1964.

²³⁷ Christian Baudelot, François Leclercq (collab. Armand Chatard, Boris Gobille et Elena Satchkova), *Les effets de l'éducation*, Rapport à pour le Piref, École normale supérieure, Laboratoire des sciences sociales, 2004 ; Mathias Millet, Daniel Thin, « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique », in

En d'autres termes, si, parmi les conditions au principe des variations de « réussite » scolaire mises au jour par les sciences sociales, on doit rappeler l'importance des inégalités socioculturelles (qui font de la culture scolaire un arbitraire inégalement familier aux différents groupes sociaux) et des processus d'inégalisation scolaire (qui tendent à générer ou à renforcer les écarts d'acquisition entre élèves de différentes conditions), il faut encore pointer l'influence, dans ces processus, des dimensions symboliques et subjectives qui travaillent le rapport des élèves à la scolarisation et le rapport à soi construit à travers la scolarisation. D'un côté, la retraduction des écarts aux normes scolaires d'apprentissage dans le langage essentialiste de l'« intelligence » ou de la « motivation » n'est pas étrangère aux sentiments d'incompétence de certains élèves puisqu'elle les empêche de voir leurs difficultés comme un passage obligé (mais provisoire) de l'apprentissage. D'un autre côté, le sentiment que les élèves peuvent avoir de leurs compétences pour une tâche donnée s'avère absolument déterminant dans les chances qui sont les leurs de réaliser celle-ci avec succès. Les performances scolaires des élèves sont en effet significativement altérées quand ils sont en proie au doute, celui-ci les conduisant à consacrer une part importante de leurs ressources attentionnelles aux incertitudes qui les assaillent plutôt qu'à la résolution de la tâche (« vais-je trouver la solution ? », « je ne vais pas réussir », « que va-t-on penser de moi ? »)²³⁸ ou générant des pratiques d'évitement qui retardent ou contournent la confrontation avec l'exercice scolaire²³⁹. Comme on va le voir maintenant, la production d'un tel sentiment n'est pas sans conséquence sur les apprentissages scolaires des élèves, ni sur la relation que les élèves entretiennent à l'école ou au travail scolaire. Elle n'est pas non plus sans effets sur leurs sociabilités juvéniles ou enfantines.

DÉVALORISATION SCOLAIRE ET RÉSIGNATION

De nombreux indices concordent d'abord pour montrer que les élèves se pensent très tôt dans leur scolarité en termes de « bons » ou de « mauvais » élèves, et considèrent leurs résultats scolaires comme la conséquence de qualités personnelles. C'est ainsi que Barak (moyenne section, mère au chômage), qui est décrit comme un élève en grande difficulté, perturbé par ses difficultés familiales, et qui est proposé à un suivi psychologique par l'institutrice, dit à l'enquêteur qu'il se traite « *de nigaud* » quand il « *rate quelque chose* ».

Barak. — Gros nigaud, c'est un gros mot ?

Enquêteur. — Un peu... mais pourquoi tu penses à ça ? Tu l'as dit à quelqu'un ? Y a des gens qui te le disent ?

Barak. — Oui, moi je me le dis quand je rate quelque chose.

Lorsqu'à une autre occasion, Barak se fait punir avec son copain Lilian (moyenne section, mère employée), ce dernier déclare à sa maîtresse : « *À chaque fois on est puni* », ce que confirme l'enseignante en lui demandant pourquoi, à son avis, il en est ainsi. Lilian retourne alors le point de vue scolaire sur lui-même : « *Parce qu'on fait n'importe quoi* ». Cela conduit l'enseignante à préciser : « *Quand tout le monde se tait, vous parlez* ». De même Abdoullah

Dominique Glasman, Françoise Œuvrard, *La déscolarisation*, La Dispute, Paris, 2011, p. 281-294.

²³⁸ Frédérique Autin, Jean-Claude Croizet, « Improving working memory efficiency by reframing metacognitive interpretation of task difficulty », *Journal of Experimental Psychology: General*, n° 141, 2012, p. 610-618.

²³⁹ Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, coll. Le lien social, Paris, 2012, p. 157-206.

(petite section, mère sans emploi) qui, lors des observations, est souvent sanctionné pour ses comportements ou ses productions scolaires, est-il décrit par son enseignante comme un adepte du « *Je sais pas faire* » (« *Il y a des enfants, Abdoullah... par exemple, dit souvent quand je lui demande quelque chose où il a peur de faire : « Je sais pas faire ». Voilà. Bon. Ça, c'est quelque chose que moi... enfin, j'aime pas entendre. Bon, parce que là c'est un enfant qui n'essaie pas. Alors faut... faut forcer pour qu'il... qu'il essaie, et que, que ce soit pas forcément super mais... mais on sait toujours faire quelque chose* »). Augustin (moyenne section, père enseignant d'histoire-géographie, mère ingénieur), pour sa part, est régulièrement rabroué pour son activité jugée désordonnée. Il est dépeint par son institutrice comme un élève ayant des problèmes psychologiques et critiqué dans son travail scolaire. Lors d'une observation, il explique à l'enquêteur présent dans la classe que « *Quand je serai grand, je saurai pas écrire* » ou encore que « *Je n'aime pas dessiner parce que je fais du barbouillage, c'est nul* ». D'après son enseignante, Louison (grande section, profession du père inconnue, mère agent administratif), décrite comme « une élève probablement intellectuellement déficiente », se met souvent à pleurer parce que, selon son enseignante, « *elle sait qu'elle ne sait pas et qu'elle ne comprend pas* ». Alors qu'elle s'assoit à l'atelier perle, Mia (moyenne section, mère secrétaire) explique à ses copines que la maîtresse lui a enlevé ses perles et ajoute : « *Je m'étais trompée, j'étais allée trop vite...* ». À trois reprises, alors qu'elle s'exerce à l'écriture de boucle, Marie-Line (grande section, père rédacteur en chef, mère gestionnaire de portefeuilles) se tourne vers l'enseignante et annonce « *J'ai fait une grosse faute !* » montrant par là qu'elle se sent responsable de ses erreurs. Puis, un peu plus tard, avant de sortir en récréation, Marie-Line insiste auprès de l'enseignante pour corriger sa « faute » (son expression est très ennuyée). L'enseignante essaie de la rassurer, lui prend le visage dans les mains et la regarde en souriant. Une autre fois, Marie-Line vient voir l'enseignante et se montre inquiète des mauvaises critiques sur son travail lors de la précédente activité. L'enseignante tente encore une fois de la rassurer, lui parle de près, avec un ton affable : « *Ça veut dire pour l'instant que c'est tout dans le désordre, tu arrives pas à t'organiser. Mais c'est pas une bêtise !* ». Lors d'une autre observation, Jeanne (grande section, père administrateur de biens, mère chargée de communication) regarde le dessin de Gabrielle (grande section, père chaudronnier, mère assistante commerciale) et lui dit : « *J'espère que c'est pas toi, là* » (sous entendu qui a fait ce dessin), ce à quoi Gabrielle rétorque dans un élan dépréciatif : « *Si, je dessine mal. Je sais pas faire la terre* ». Une autre fois dans la même classe, Paul (grande section, parents enseignants) regarde tour à tour les dessins de Marion (moyenne section, père chargé d'orientation dans le bâtiment, mère gestionnaire en Lycée) et de Gabrielle relativement semblables dans leur composition et demande : « *C'est qui qu'a copié ?* ». Marion répond : « *c'est Gabrielle* ». Amar (grande section, père ouvrier, mère femme de ménage) intervient alors pour dire que « *Ça veut dire que t'es encore un bébé* » indiquant par là que « copier » est une action disqualifiée et disqualifiante qui retentit sur la personne tout entière. « Bébé » signifie ici « qui ne sait pas faire seul » et stigmatise le petit âge, l'incapacité, l'infériorité.

Ces constats, réalisés parmi d'autres lors d'observations dans des écoles maternelles, concordent avec ceux réalisés, lors d'une autre enquête, auprès de collégiens en ruptures scolaires²⁴⁰. Ils illustrent la réalité d'une dévalorisation scolaire, survenant parfois très tôt, qui résulte de la répétition quotidienne des commentaires évaluatifs et des comparaisons interindividuelles, et que les élèves (pas nécessairement en difficulté) finissent par retourner

²⁴⁰ Ibidem.

contre eux-mêmes. Le discrédit scolaire qui dérive de la répétition des sanctions négatives peut ainsi être redoublé par l'intériorisation d'un sentiment d'incompétence que les élèves expriment souvent en affichant un statut scolaire déprécié : « *Je suis nul !* », « *On est la classe des nuls !* ». Lorsqu'elles sont perçues par les élèves comme une défaillance personnelle, les difficultés scolaires, qui ne sont donc plus perçues comme inhérentes à l'effort d'apprentissage, nourrissent nécessairement le doute sur leur « capacité » à apprendre et à comprendre²⁴¹.

Voici par exemple ce que raconte une enseignante de classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) à l'enquêteur qui lui demande, lors d'un premier rendez-vous d'enquête, d'accéder aux évaluations pratiquées avec ses élèves. Bien qu'elle donne son accord de principe, elle s'empresse d'expliquer qu'elle ne reprend jamais dans ses appréciations finales les résultats des évaluations formelles qu'elle fait passer à ses élèves dans la mesure où elle les estime peu pertinentes pour juger de leur niveau réel. En effet, ses élèves perdraient leurs moyens dès qu'ils se savent évalués, et échoueraient ainsi à des exercices qu'ils réussissent en d'autres circonstances, c'est-à-dire lorsqu'ils ne sont pas mis en situation d'évaluation. Plus tard, lors de l'entretien, elle raconte :

L'enseignante. — « Quand je leur dis déjà : « Bon, les enfants... la semaine prochaine, vous n'aurez pas de devoirs parce qu'on va passer les évaluations », c'est (émet un signe de crispation)... et en fait c'est, je crois la peur... de décevoir, ou de se décevoir. Puisque on est tout le temps... que ce soit l'éducatrice, l'orthophoniste, tout ça... comme c'est des enfants qui sont anxieux, qu'ont connu l'échec et tout ça, on est contraint de les valoriser (silence)... Et du coup, j'ai l'impression que les confronter à l'évaluation, ils se disent peut-être : « C'est là que ça va s'arrêter » (silence)... C'est-à-dire : « là... (tape sur la table) je peux rater. Donc peut-être qu'elle va pas... elle va arrêter de me dire que c'est bien ». J'ai vraiment l'impression qu'ils le vivent comme ça. C'est-à-dire ben là il y a un truc qui va être noté, enfin « ça se peut qu'elle me dise ben non, là, c'est raté, ou c'est pas bien ». Ça, ils le sentent (silence). »

Cette situation la conduit à leur faire passer des évaluations formelles dans l'objectif de les entraîner tout en ne tenant pas vraiment compte des résultats obtenus, et à les évaluer par ailleurs sans leur dire. Cette enseignante explique aussi que le simple fait de les regarder travailler leur fait perdre leurs moyens au point de les faire échouer dans la réalisation des tâches demandées.

Pour prolonger le constat posé par cette enseignante, on peut encore citer des extraits d'entretiens réalisés avec Manaxam (9 ans, père livreur, mère aide à domicile), justement scolarisé en CLIS, qui explique son appréhension des évaluations et du risque de mauvaise note.

Enquêteur. — Et quand il y a des contrôles, des évaluations...

Manaxam. — Ah, j'aime pas ça !

Enquêteur. — Pourquoi t'aimes pas ça ? Dis moi pourquoi...

Manaxam. — Parce que l'a des choses qui sont dures, quand même ! Hum. Et en plus, on n'a pas... plein d'feuilles !

Enquêteur. — Et en plus, vous avez pas plein d'feuilles ?

Manaxam. — Si, on en a plein !

Enquêteur. — Vous en avez plein ? Tu veux dire qu'il faut remplir plein d'choses ?

Manaxam. — Oui.

²⁴¹ Pascal Bressoux, Pascal Pansu, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Presses universitaires de France, Paris, 2003.

Enquêteur. — D'accord. Et euh... pourquoi est-ce que t'aimes pas ? Parce que tu... tu sais qu'il y a une note à la fin ? Pourquoi tu aimes pas ?

Manaxam. — Parce que des fois, l'en a qui z'ont euh... cinq sur vingt, cinq sur vingt ou... ou un sur vingt. Hum.

Enquêteur. — Ça t'es arrivé, toi ?

Manaxam. — (Silence) Non, moi... le dix sur vingt. C'est la moitié !

Enquêteur. — C'est à dire que quand t'as un contrôle, t'as un p'tit peu peur, c'est ça ?

Manaxam. — Oui.

Enquêteur. — C'est vrai ?

Manaxam. — Et la dernière fois, j'avais fait quinze sur vingt.

Enquêteur. — Quinze sur vingt ?

Manaxam. — Il m'restait cinq points.

Enquêteur. — Ben alors, c'est vachement bien « quinze sur vingt » !

Manaxam. — Hum.

Enquêteur. — Et euh... donc pourquoi tu m'dis qu't'aime pas trop ? Parce que t'as plutôt des bonnes notes...

Manaxam. — Oui, des fois j'ai des mauvaises notes...

Enquêteur. — Ah. Donc t'aimes pas parce que t'as peur d'avoir des mauvaises notes ?

Manaxam. — Oui, parce que la première fois, quand j'ai été allé en CLIS, il fallait faire un contrôle et c'é... et j'avais cinq sur vingt.

Enquêteur. — D'accord...

Manaxam. — J'comprenais pas... (rire) C'est bizarre (...).

Enquêteur. — Tu comprenais pas... les exercices ?

Manaxam. — Oui. C'est bizarre.

Enquêteur. — Quand t'as un contrôle, t'as peur d'pas savoir faire, c'est ça ?

Manaxam. — Hum. (...)

Enquêteur. — C'est vrai ?

Manaxam. — Hum.

(Manaxam, 9 ans, scolarisé en CLIS, père livreur, mère aide à domicile)

Ces propos d'élèves sur leurs productions ou leurs appréhensions scolaires ne peuvent être réduites à une sorte de simple lucidité sur leur capacité ou performance. Ils expriment un sentiment (plus ou moins ponctuel) d'indignité ou d'inquiétude face au risque de stigmatisation susceptible de les détourner de l'activité de la classe ou de l'effort d'apprentissage. Des conduites d'évitement et même de résignation surviennent parfois très tôt dans la scolarité comme en témoignent certaines observations réalisées dans les classes d'école maternelle.

Abdollah (mère sans emploi), scolarisé en petite section au moment de l'enquête, est pour l'enquêteur un élève immédiatement repérable dans la classe. Dès la première séance d'observation, il est à plusieurs reprises corrigé pour son comportement et ses conduites d'apprentissage. Il est régulièrement interpellé par sa maîtresse, grondé, écarté physiquement du reste du groupe et souvent placé juste à côté d'elle. Dès la première séance, à seulement 8h50, alors qu'il rit et parle fort à sa table d'atelier, son enseignante lui lance : « *Abdollah, moins fort* », « *Abdollah silence* », « *Ici, c'est pour dessiner !* ». À 9h10, alors qu'il se chamaille avec un autre élève, elle lui dit : « *Tu sais que tu n'as pas le droit, tu ne t'amuses pas, tu tapes, je ne suis pas d'accord !* ». Elle l'attrape par la main puis le place à côté d'elle sur une chaise en le maintenant par le bras. À 9h20, l'enseignante, comme elle en a l'habitude, stoppe les ateliers libres du matin par un interlude musical durant lequel Abdollah pousse un cri. Sa maîtresse lui lance : « *Arrête de faire le fou* » et le saisit par le

bras pour l'asseoir au coin regroupement. Quelques minutes plus tard, l'enseignante entonne une comptine avec les élèves durant laquelle Abdoullah est repris plusieurs fois parce qu'il ne participe pas et tourne ostensiblement le dos à l'activité (d'un air boudeur). Sa maîtresse lui dit sur un ton agacé : « *Tu regardes ce qu'on fait !* », puis le replace physiquement sur le banc face au tableau. Un peu plus tard, l'enquêteur entend la maîtresse lui dire sèchement : « *On ne pousse pas* ». Et il en ira ainsi à peu près toute la matinée, et régulièrement lors des observations suivantes. Les observations ne laissent aucun doute sur le fait que cet élève est considéré comme un élève difficile (son enseignante évoquera avec l'enquêteur la fatigue générée par ces élèves qui, comme Abdoullah, « *tirent sur la ficelle* ») et comme un élève en difficulté scolaire :

L'enseignante. — Ça reste euh bon c'est... c'est petit-petit quand même hein au niveau d'apprendre... des apprentissages. C'est... Lui, il a pas atteint les objectifs de fin de petite section. Voilà. Dans le graphisme en particulier euh mais alors, à certains moments là je... je sais pas si c'est qu'il (silence)... qu'il veut pas faire enfin puis c'est qui dit lui hein « Je sais pas faire ». Alors... il y a quand même un jeu, là, entre... « Qu'est-ce qui va se passer si j'dis : je sais pas faire »... Il veut qu'on fasse à sa place, souvent, il me demande pour découper par exemple... il va m'donner les ciseaux pour que je fasse à sa place donc... Bon... c'est un enfant, non, là (ton ferme) qui n'a pas les compétences de fin de petite section ». (*Entretien avec l'enseignante d'Abdoullah, mère sans emploi, petite section de maternelle*).

Les multiples sanctions et micro-exclusions du groupe classe dont il est l'objet heure après heure font de lui un élève stigmatisé, désigné par les faits et les discours comme posant problème à la classe. En entretien, alors qu'il est régulièrement mis en retrait de la classe et montré du doigt, la maîtresse m'explique qu'il entretient un rapport difficile au reste de la classe que, selon elle, il ne supporterait pas toujours. Elle déclare ainsi :

L'enseignante. — Abdoullah dans la classe, en particulier euh y a un... un rapport au groupe qu'est difficile. C'est-à-dire qu'à... certains moments, il s'échappe. Quand on est en regroupement, il va aller s'asseoir sur une chaise ou... Donc, il a des moments où il supporte pas le groupe Abdoullah. Pour des raisons que j'ignore hein parce que ça euh moi ça m'échappe... Et donc... il y a la difficulté par rapport au groupe. (*Entretien avec l'enseignante d'Abdoullah, mère sans emploi, petite section de maternelle*).

Abdoullah traîne donc une mauvaise réputation, pas seulement à propos de ses comportements, mais aussi en raison de ses apprentissages souvent mis en échecs, avec des effets incontestables, on le verra plus loin, sur ses relations avec les pairs qui le discréditent ou le rejettent parfois. Face à la réitération des remarques négatives, des mises à l'écart et des dépréciations, tout se passe comme si Abdoullah finissait par se mettre hors du jeu scolaire, en marge des activités de la classe et, lors d'éclats de tristesse qui semblent l'assaillir, se résignait. Ainsi, lors d'une observation, alors qu'il a déjà été réprimandé à maintes reprises devant la classe, Abdoullah refuse de faire ce qu'on lui demande. Lorsque, en milieu de matinée, les élèves doivent se regrouper dans le couloir pour monter en salle de motricité, Abdoullah reste campé dans la classe, avachi sur un banc, sans bouger. L'ATSEM vient le chercher en parlant fort, sur un ton qui montre de l'impatience et de la lassitude, le pousse physiquement pour qu'il se lève et se mette sur ses jambes. Mais Abdoullah résiste en faisant le mort et en se laissant pendre. La scène dure quelques minutes avant qu'il accepte de suivre le groupe. Une fois en salle de motricité, Abdoullah reste atone, en dehors de l'activité et s'entend dire par sa maîtresse : « *Si tu ne veux pas*

travailler, tu regardes ! » Puis, comme il refuse de donner la main à l'ATSEM pour faire un exercice, il se fait gronder.

Le lendemain, lors d'une autre observation, alors qu'Abdoullah s'est fait reprendre une bonne dizaine de fois et que les enfants sont invités à passer aux toilettes, Abdoullah reste seul dans la classe (où l'enquêteur se trouve également), avachi par terre, un bras posé sur l'un des bancs du coin regroupement. Immobile, il semble accablé et, d'habitude si vivant, reste muet. Sa moue est triste. Au bout d'un moment, l'enseignante, qui s'aperçoit de son absence, revient dans la classe le chercher. Il reste sans réaction, se replie même dans ses bras. L'enseignante tente de le soulever, tire sur son bras. Mais Abdoullah se laisse pendre de tout son poids. L'une de ses camarades, Hania, qui entre dans la classe à ce moment-là, aide son enseignante en prenant la main d'Abdoullah. Finalement, Abdoullah se laisse emmener aux toilettes. Peu de temps après qu'Abdoullah s'y soit rendu, les enfants ressortent des toilettes et attendent dans le couloir. Abdoullah demeure seul, adossé à un mur des toilettes dont il ne sort pas. Il semble extrêmement triste. L'ATSEM va le chercher après l'avoir appelé plusieurs fois. Pris par la main, Abdoullah est conduit jusqu'au couloir. De grosses larmes lui coulent le long des joues. Abdoullah se tient à l'arrière du groupe. Il ferme les yeux et pleure silencieusement. Il refuse de donner la main à un copain (les élèves de la classe doivent se mettre par deux pour se déplacer). Le groupe avance, lui reste devant la porte de classe. L'ATSEM essaie de le faire avancer. Il refuse encore. Abdoullah ferme les yeux, pleure, secoue la tête pour dire « non ». L'enseignante, située en tête du groupe, vient le chercher pour lui prendre la main. Abdoullah se laisse tomber par terre. L'enseignante est obligée de le tirer, lui parle, essaie de le raisonner, lui propose de porter une des boîtes dont il a la responsabilité et dans lesquelles se trouve du matériel pour les activités. « *Aller Abdoullah, dit-elle, tu fais un effort !* ». Abdoullah se laisse finalement faire, avec nonchalance.

Durant la séance de motricité qui suit, en seulement quelques minutes, Abdoullah se fait reprendre une fois par l'ATSEM, et trois fois par l'enseignante, assez sèchement. « *Abdoullah, tu regardes !* ». Puis, errant au milieu des tapis et des agrès alors que ça n'est pas son tour (il ne semble pas avoir compris ce qu'il fallait faire), l'ATSEM le sort sèchement des tapis et le remet dans la queue d'élèves. Dès lors, Abdoullah restera planté dans la queue sans avancer, comme s'il était ailleurs. Lorsque, un peu plus tard, la séance se termine, les élèves partent s'habiller pour sortir en récréation, Abdoullah reste assis. L'ATSEM lui dit : « *Tu ne vas pas recommencer ton cinéma, si tu recommences, tu vas voir Catherine (enseignante d'une autre classe), c'est ça que tu veux ?* ». Abdoullah se relève alors sans piper mot et se fera encore menacer gentiment plusieurs fois par l'ATSEM.

Lors d'une autre observation, à l'occasion d'un jeu de balle, Abdoullah est puni au fond de la salle où il pleure, et maintenu hors de l'activité. Au bout de quelques minutes, l'ATSEM va le chercher en lui disant : « *Tu veux le faire avec moi ? Non ? Tu ne veux pas ? Tant pis pour toi* ». Abdoullah à l'autre bout de la pièce pleure à chaudes larmes. Au moment de partir, Abdoullah traîne au fond de la salle et reste à genou, la larme à l'œil. L'ATSEM tente de l'en extirper, y parvient difficilement tant il traîne volontairement des pieds, recule, tire en sens inverse. L'enseignante qui aperçoit la scène lui lance alors : « *Ah ben, quand on écoute pas on ne sait pas ce qu'on doit faire* », lui laissant entendre que s'il avait écouté il n'aurait pas été privé du jeu de balle.

Les observations réalisées dans cette classe montrent la répétition du même scénario. Abdoullah, dont le comportement et les conduites sont jugés décalées, et qui entravent souvent objectivement l'activité pédagogique, se fait sanctionner plus ou moins sèchement alors que son attitude laisse souvent transparaître un allant mal ajusté aux exigences scolaires. À mesure que les brimades scolaires s'accumulent, Abdoullah donne le sentiment de ne pas être à sa place à l'école, de ne pas y être bien, d'y être malheureux.

On pourrait penser que les réactions d'Abdoullah sont exceptionnelles ou qu'elles ne sont pas directement liées aux sanctions à répétition dont il est l'objet si cette configuration ne se reproduisait pas dans d'autres circonstances, et n'avaient pas été constatées à plusieurs reprises lors d'observations différentes. Même si, à ce stade de la scolarité, les manifestations de résignation dans la classe sont généralement moins accentuées que celles dont fait montre Abdoullah, il reste qu'on les retrouve de façon plus ponctuelle par exemple du côté de Louison (élève en grande section à 6 ans, mère agent administratif), déjà évoquée à plusieurs reprises, qui s'effondre en larme de ne pas comprendre et qui, d'après sa maîtresse, « *décroche parce qu'elle est pas bien* », de Barak (mère sans emploi), Lilian (mère employée), Bachir (profession des parents inconnue), Manaxam (père livreur, mère aide à domicile), Ambre (père technicien informatique, mère conseillère clientèle) ou encore Julien (père cadre, mère coiffeuse). Ce dernier par exemple — qui manifeste souvent une envie irrépressible de participer aux échanges collectifs, de répondre, de prendre la parole, d'être interrogé, mais dont les conduites désordonnées (sa maîtresse dit de lui qu'« *il est toc toc* ») et la faible pertinence scolaire conduisent l'enseignante soit à le réprimander, soit à l'ignorer en ne prenant pas en compte ses demandes d'intervention — montre souvent du désarroi (« *Je voulais dire* », « *c'est jamais moi qui parle* »), notamment par de fréquents pleurs (des élèves disent de lui en classe qu'il pleure tout le temps), parfois par des attitudes de retrait lorsqu'il finit par bouder à l'écart du groupe ou par se traîner par terre au lieu de participer à l'activité en train de se faire.

Enseignante. — D'un seul coup dans l'année, on sait pas pourquoi, y a un enfant qui décroche. Vous voyez, par exemple Louison, le premier trimestre de l'année, ça a été à peu près, on va dire. Enfin, « à peu près », à son niveau à elle (...). Mais elle a eu une période... ben juste après les vacances... (...) jusqu'aux vacances de Toussaint, ça a été à peu près. Et là, après, au retour des vacances de Toussaint, elle a eu un comportement, mais (silence) elle avait plus envie de faire, on sentait, elle était pas bien. On sentait qu'elle était pas bien, et du coup ben là, elle a complètement décroché, (mots inaudibles), tout le temps, elle est énervée... Enfin, ça a été une grosse régression, mais ça a été constaté aussi au niveau CMPP [Centre Médico-Psycho-Psychologique] et après, c'est revenu. (*Enseignante d'une classe de moyenne et grande sections ; Louison, père profession inconnue, mère agent administratif*).

Ces conduites d'évitement ou de résignation se retrouvent en revanche plus nettement du côté d'élèves plus avancés dans le cursus scolaire. C'est ainsi que nos recherches sur les collégiens en ruptures scolaires ont permis de montrer que, face à leurs difficultés scolaires et au sentiment d'indignité qu'ils en retirent, certains collégiens renonçaient à toute tentative d'apprentissage dans les domaines où ils se jugent « nuls », s'attribuaient explicitement des limites scolaires, s'autocensurant et développant des tactiques pour contourner le jugement scolaire²⁴². Ces autolimitations scolaires, produits intériorisés de la répétition des sanctions scolaires (et parfois relayées par les discours familiaux),

²⁴² Mathias Millet, Daniel Thin, « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification... », *op. cit.*

apparaissent avant tout du côté des tâches scolaires qui mettent en difficulté les élèves, ces derniers renonçant surtout aux matières et aux exercices scolaires pour lesquels ils doutent de leur « capacité ».

Enseignant. — Ben ça se traduisait dans les faits concrètement que William il arrivait en cours de maths, je lui donnais un travail, une de ses premières réactions ça pourrait être de dire : « Oh j’y arrive pas, je sais pas faire ». Et bon pour arriver à le mettre au travail, ça prenait du temps. Il bougeait beaucoup. Et il fallait beaucoup plus de temps pour qu’il rentre dans l’activité, déjà.

Enquêteur. — Et quand il disait « j’y arrive pas, je sais pas faire » c’était...

Enseignant. — Plutôt « j’ai pas envie de faire ». Non, non je pense que William intellectuellement il était capable de comprendre. Et que son « je sais pas faire » c’était « J’ai pas envie de faire ».

(*Professeur de mathématiques en dispositif relais*).

De même, Clément s’énerve, s’agite, cesse d’écrire correctement dès que la tâche lui apparaît au-dessus de ses forces : « Dès que ça devient un petit peu plus abstrait, y avait plus aucune production qui était faite, et donc ça l’énervait. [...] C’était pas de l’énervement pour moi, sur moi, par contre c’était du contenu c’est-à-dire qu’il se mettait à gribouiller et puis on sentait que ça bouillait en lui hein » (*Professeur de mathématiques en dispositif relais*).

Ces sentiments d’incompétence ou d’incapacité peuvent, on va le voir, altérer significativement les performances scolaires en augmentant l’anxiété sociale face aux situations formelles d’apprentissage²⁴³. L’existence d’une telle croyance peut d’ailleurs s’avérer d’autant plus néfaste que les élèves sont à l’école non seulement en situation de comparaison permanente, mais surtout en situation de faire face à des apprentissages qui impliquent la confrontation à des difficultés. A cet égard, dès lors qu’elles minorent le poids des situations de classes et des contextes sociaux d’apprentissages²⁴⁴ au profit d’explications essentialistes (« capacité », « handicap », « intelligence », etc.), les conceptions de la difficulté scolaire contribuent à détourner les élèves des situations d’apprentissage difficiles qu’ils risquent de vivre comme le résultat de défaillances intellectuelles et individuelles ou familiales. Finissant par croire que leur niveau de réussite scolaire est une juste estimation de leur niveau d’intelligence ou d’investissement, les élèves perçoivent les difficultés scolaires comme l’expression d’une inaptitude à apprendre²⁴⁵. Par crainte d’afficher leurs « lacunes », ils finissent par redouter et peuvent vouloir éviter des situations d’apprentissage qui risquent de s’avérer néfastes. Pire, ils peuvent échouer par peur de ne pas savoir. Dans une classe de CP par exemple, en fin d’année scolaire, un élève de 6 ans qui termine son évaluation explique à l’enquêteur que le maître a déclaré à l’ensemble de la classe, sans

²⁴³ Jean-Claude Croizet, « Les préjugés sur la réussite et l’échec. », in Gaëtanne Chapelle, Étienne Bourgeois (coord.), *Apprendre et faire apprendre (2e édition)*, Presses Universitaires de France, Paris, 2011, p. 197-209 ; Jean-Claude Croizet, Gérard Despres, Marie-Eve Gauzins, Pascal Huguet, Jean-Philippe Leyens, Alain Meot, « Stereotype Threat Undermines Intellectual Performance by Triggering a Disruptive Mental Load », *Personality and Social Psychology Bulletin*, n°30, 2004, p. 721-732.

²⁴⁴ Par exemple en n’inculquant pas l’idée selon laquelle les échecs rencontrés dans les apprentissages font partie d’un processus inhérent au travail d’acquisition et réversible, ni l’idée que ceux-ci puissent trouver une explication dans des facteurs exogènes à la personne des élèves (l’habillage des tâches, la pression évaluative, plus généralement le contexte d’apprentissage).

²⁴⁵ Jean-Léon Beauvois, *La psychologie quotidienne*, Presses universitaires de France, Paris, 1984 ; Noëlle Bisseret, *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Presses universitaires de France, Paris, 1974.

doute pour faire en sorte que les élèves se mobilisent, qu'il fallait bien s'appliquer à écrire car il allait déterminer ainsi qui allait pouvoir passer dans la classe supérieure. « *Le maître il a dit : "Il faut bien écrire parce que je vais regarder ceux qui passent en CE1 et ceux qui passent en CP" et moi je me suis dit : "Je veux bien écrire parce que je veux passer en CE1", mais j'avais la main qui tremblait et j'arrivais pas à écrire.* » L'évitement des tâches et des situations scolaires anxiogènes peut alors relever d'une logique de protection symbolique pour des élèves qui vivent dans la crainte de la dépréciation d'eux-mêmes. Lorsqu'il est avancé, le processus de disqualification scolaire peut alors trouver son corollaire dans un rejet symbolique de l'école et de ce qu'elle valorise, même si ce rejet n'est jamais total ni toujours nécessairement conscient (notamment chez les plus petits). Il peut également donner lieu à la recherche de compensations symboliques par l'investissement dans d'autres sphères sociales, par exemple, nous l'avons montré pour les collégiens en ruptures scolaires, dans la sociabilité avec les pairs les plus réfractaires à l'école²⁴⁶.

ÉCHOUER PAR PEUR DE NE PAS SAVOIR

Contrairement à une idée commune, être confronté à la « réussite » des autres (et donc au modèle de la réussite) est une expérience souvent pénible qui pousse à la dévalorisation de soi, dès lors que les apprentissages sont perçus pour ce qu'ils ne sont pas, à savoir comme un révélateur de la valeur cognitive et morale des individus. Dans la mesure où les performances tendent à être essentialisées, les situations quotidiennes de comparaison scolaire se révèlent particulièrement menaçantes pour les élèves qui sont confrontés à des difficultés d'apprentissage, précisément parce qu'ils sont en train d'apprendre et sont, à ce titre, à leur place dans la classe. Or, la sociologie l'a maintes fois montré, la probabilité de cette expérience ne se distribue pas au hasard, et notamment au hasard des origines sociales²⁴⁷. La familiarité relative à l'égard des exigences scolaires que certains élèves doivent d'abord aux proximités culturelles de leurs pratiques socialisatrices familiales avec

²⁴⁶ Mathias Millet, Daniel Thin, « Ecole, jeunes de milieux populaires, et groupes de pairs », in Laurent Mucchielli (dir.), *Les bandes de jeunes, des Blousons noirs à nos jours*, La Découverte, Paris, 2007, p. 145-164.

²⁴⁷ Faut-il redire que l'origine sociale, mesurée par exemple par la profession, n'est jamais qu'un indicateur synthétique des conditions probables de socialisation des individus sociaux, qui livre de façon descriptive des informations précieuses sur les probables niveaux de vie, niveaux de diplôme, pratiques ou dispositions culturelles, capital social, etc., des membres de la constellation familiale et susceptibles d'instruire le chercheur sur les rapports à l'école (et plus largement) des enquêtés sur lesquels il travaille. A ce titre, l'origine sociale n'explique rien en tant que telle, au sens où ce ne sont jamais que les caractéristiques réelles des relations et des propriétés sociales qu'elle permet généralement (mais pas toujours) de synthétiser qui exercent un effet de socialisation et qui sont visées derrière l'indicateur. Ces relations et propriétés sociales étant amenées, en raison des circonstances de vie, à varier pour une même origine sociale, et souvent même au sein d'une famille, on comprend que l'origine sociale ne produise jamais d'effet mécanique sur les pratiques mais soit associée à des effets toujours probabilistes. En d'autres termes, si les élèves des catégories supérieures ont moins de chances statistiques, compte tenu des caractéristiques probables de leur socialisation familiale associées à leur origine sociale, que les élèves de milieux populaires (pour des raisons inverses) de faire à l'école l'expérience de la tension culturelle et de la difficulté (et inversement), leur origine sociale n'exclut nullement cette possibilité qui, bien que plus rare, est néanmoins bien réelle comme en témoignent tous les travaux sur les échecs ou les réussites improbables. Par exemple : Jean-Paul Laurens, *1 pour 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1992 ; Bernard Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Seuil, Paris, 1995 ; Gaële Henri-Panabière, *Des « héritiers » en échec scolaire*, La Dispute, Paris, 2010.

les logiques scolaires (et donc à ce qui s'apparente à un entraînement plus intensif bien que pas toujours conscient) tend à leur rendre la relation scolaire souvent plus évidente ou moins laborieuse et à permettre que se manifeste plus souvent chez eux de l'aisance et de la rapidité face aux exercices. A l'inverse, les élèves de milieux populaires sont, pour des raisons exactement inverses, plus souvent conduits à affronter, dans l'école, des situations et des contenus d'apprentissage fondamentalement nouveaux voire étrangers, d'autant plus délicats à appréhender qu'ils se font sur un mode détourné ou caché. Ces derniers ont ainsi plus de probabilité d'être désavantagés dans la course aux apprentissages scolaires dans la mesure où la culture scolaire leur étant moins familière ils y sont aussi virtuellement moins préparés et doivent y lever davantage d'obstacles cognitifs. C'est dire si l'expérience du sentiment d'incapacité a toutes les probabilités d'être inégalement distribué et d'affecter prioritairement les pratiques et les performances des élèves des milieux populaires.

C'est ce que met en évidence une première étude expérimentale réalisée auprès de 953 élèves de 6^e. L'objectif était d'abord d'illustrer que les enfants des milieux populaires sont désavantagés dans des exercices scolaires habituels. Il était d'autre part de montrer que ce désavantage est amplifié par les situations de classe qui rendent visibles les écarts de performance entre élèves, par exemple par la pratique consistant à demander aux élèves de lever le doigt lorsqu'ils pensent avoir la bonne réponse. Conformément à ces prédictions, les résultats montrent que face à un exercice de lecture et de compréhension, les élèves de milieux populaires réussissent moins bien que leurs pairs de catégories supérieures. En outre, le simple fait de demander aux élèves de lever le doigt lorsqu'ils ont trouvé la bonne réponse suffit à nuire à la performance des élèves issus des milieux populaires.

Dans cette expérience, il s'agissait de voir comment la visibilité des écarts de performance, lorsqu'elle est couplée à des différences d'aisance avec les tâches scolaires, invoquée ici par l'origine sociale, peut perturber la performance des élèves les moins familiers de l'exercice. Les élèves devaient d'abord lire un texte difficile issu d'une épreuve de l'évaluation nationale à destination des élèves de 5^e, donc d'élèves plus avancés. Ils avaient ensuite à répondre à des questions successivement présentées au tableau et disposaient de 45 secondes pour répondre par écrit. Pour réaliser ce test, les élèves de chaque classe étaient répartis aléatoirement dans deux conditions. Dans une condition dite « témoin », les élèves complétaient simplement l'exercice. Dans une condition dite de « visibilité des écarts de performance », les élèves avaient pour instruction de lever la main à chaque fois qu'ils pensaient avoir trouvé la bonne réponse dans le temps imparti. L'ambition n'était pas de montrer que les élèves des catégories supérieures allaient être plus performants que les autres. L'objectif était de voir si la confrontation à des élèves en réussite (gratification symbolique), rendue visible par la main levée, renvoyait aux élèves issus de milieux populaires et confrontés à des difficultés (par manque de familiarité avec la tâche) une image dévalorisante perturbant leur performance. Les résultats obtenus confirment cette prédiction (cf. Figure 1).

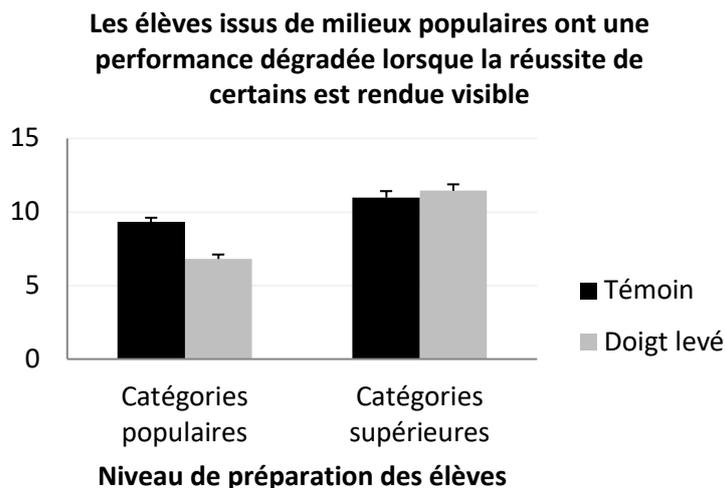


Figure 1 : Performance d'élèves de 6e en fonction de l'origine sociale (catégories populaires – ouvriers, employés, petits indépendants – *versus* catégories supérieures) et de la situation de classe (visibilité des écarts de performance: instruction de lever le doigt si réussite *versus* situation témoin: pas d'instruction de lever le doigt). La performance correspond au nombre de questions de compréhension correctement résolues. Les barres représentent l'erreur standard (N = 953)²⁴⁸.

Une deuxième étude a permis d'étayer le caractère contingent de ces interférences sur les apprentissages en examinant si ces nuisances pouvaient être observées chez n'importe quel élève confronté à des difficultés, quelle que soit son origine sociale, et pas seulement sur les élèves issus des milieux populaires ou en situation de difficulté scolaire chronique. Pour ce faire, 131 élèves de CM2 ont été aléatoirement soit bien préparés soit mal préparés à un exercice. L'objectif était d'illustrer l'impact de la visibilité des variations d'apprentissage sur la performance des élèves mal préparés, c'est-à-dire qui font l'expérience de la difficulté. Les résultats montrent de nouveau que le simple fait de demander à des élèves de lever le doigt lorsqu'ils ont trouvé la bonne réponse à une tâche pour laquelle ils ont été préalablement et volontairement inégalement entraînés suffit à nuire à la performance des élèves qui sont en phase d'apprentissage (c'est-à-dire qui ne maîtrisent pas encore l'exercice parce qu'il n'y ont pas été aussi bien préparés que les autres). Ces effets ne sont ni modulés par le niveau scolaire des élèves ni par leur origine sociale ce qui suggère que la violence symbolique qui s'exprime dans ces situations de classe est suffisamment puissante pour qu'un passé scolaire de réussite et/ou une appartenance à une origine sociale supérieure n'en atténue pas les effets.

Dans cette expérience, il s'agissait de voir comment la visibilité des écarts de performance entre élèves peut, lorsqu'elle est couplée à des différences d'aisance avec les tâches scolaires, perturber la performance des élèves les moins familiers avec ce qui est attendu. L'expérience était divisée en deux phases successives : l'entraînement et le test. Lors de l'entraînement, les élèves devaient apprendre la correspondance entre des lettres de l'alphabet et des symboles (par exemple la lettre « A » avec le symbole « + »).

²⁴⁸ Sébastien Goudeau, Jean-Claude Croizet « Hidden (dis)advantage of social class: How classrooms amplify the influence of pre-existing inequality on achievement. Manuscrit soumis pour publication.

La tâche était inspirée de l'épreuve de codage de l'échelle d'intelligence WISC IV²⁴⁹. Lors du test, les élèves devaient coder des mots, c'est à dire reporter sous chaque lettre le symbole lui correspondant, appris lors de l'entraînement, sans avoir la clé du code. Deux groupes d'élèves étaient constitués aléatoirement : un groupe d'élèves bien entraînés à réaliser le codage et ayant une grande familiarité avec l'exercice ; et un groupe d'élèves mal entraînés et donc peu familiers de l'exercice. Dans ce but, lors de l'entraînement, chaque enfant recevait un carnet comportant deux types d'exercices : le codage et un exercice dit « de remplissage » qui servait à détourner les élèves de la tâche de codage. Les carnets, d'apparence identique, ne contenaient en fait pas la même proportion d'exercices d'entraînement à la tâche de codage. Certains élèves de la classe, sans le savoir, étaient ainsi conduits à s'entraîner pendant deux tiers du temps à la tâche de codage alors que leurs camarades ne consacraient qu'un tiers de ce temps à celle-ci. Une fois l'entraînement terminé, les élèves bien et mal entraînés passaient un test impliquant une succession de codages. Les mots étaient présentés par paires et les élèves disposaient à chaque fois de 45 secondes pour effectuer le codage. Pour réaliser ce test, et pour chaque classe, les élèves étaient répartis aléatoirement dans deux conditions. Dans une condition dite « témoin », les élèves complétaient simplement le test. Dans une condition dite de « comparaison sociale », les élèves avaient pour instruction de lever la main à chaque fois qu'ils pensaient avoir réussi un codage. L'ambition n'était pas de montrer que les élèves familiers de l'exercice allaient mieux coder que les autres. L'objectif était de voir si la confrontation à des élèves en réussite (gratification symbolique), rendue visible par la main levée, renvoyait aux élèves confrontés à des difficultés (par manque de familiarité avec la tâche) une image dévalorisante perturbant leur performance. Les résultats obtenus confirment cette prédiction (cf. Figure 2).

Les élèves en situation d'apprentissage ont leur performance dégradée lorsque la réussite de certains est rendue visible

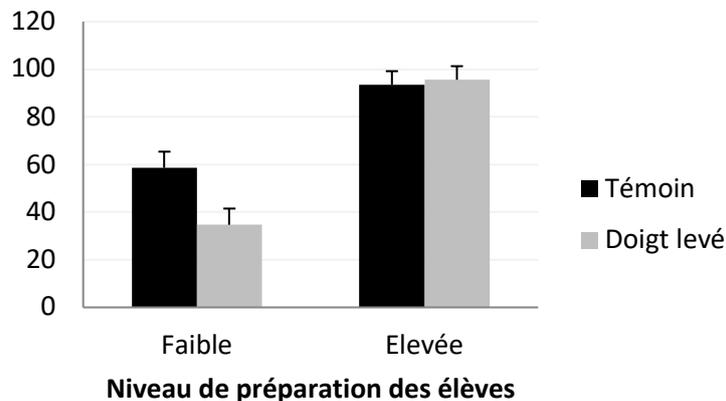


Figure 2 : Performance d'élèves de CM2 en fonction du niveau de préparation à l'exercice (faible *versus* élevée) et de la situation de classe (comparaison sociale : instruction de lever le doigt si réussite *versus* situation témoin : pas d'instruction de lever le doigt). La performance correspond au nombre de lettres correctement codées. Les barres représentent l'erreur standard (N = 131).

²⁴⁹ David Wechsler, *WISC-IV Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants et Adolescents* (4^e édition), Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 2005.

Dans une troisième expérience, l'objectif était de montrer que ce n'est pas tant le fait de rendre les écarts de performance visibles qui est en cause dans l'altération des apprentissages que l'interprétation essentialisante de ces écarts et son impact psychologique. Cent-trente six élèves de CM2 ont participé à une expérience qui reprenait le protocole de l'étude précédente, si ce n'est que tous les élèves recevaient l'instruction de lever le doigt lorsqu'ils pensaient avoir une bonne réponse. C'est la signification des écarts de performance qui était ici manipulée. Pour une moitié des élèves, aléatoirement sélectionnée, les élèves apprenaient que certains avaient été avantagés par rapport à l'exercice à venir, pour l'autre moitié, le désavantage restait masqué. Les résultats montrent que le simple fait de dévoiler l'existence d'inégalités de préparation suffit à favoriser la performance des élèves qui sont en phase d'apprentissage (c'est-à-dire qui ne maîtrisent pas encore l'exercice parce qu'il n'y ont pas été aussi bien préparés). Les résultats montrent que lorsque les élèves désavantagés peuvent attribuer les écarts de performance non pas à des différences de capacités, mais à l'existence de désavantages en terme de préparation, leur performance s'améliore.

Cette expérience reprenait point par point l'expérience précédente si ce n'est que tous les élèves avaient reçu pour consigne de lever la main. C'est la signification du bras levé qui était manipulée juste avant la réalisation du test de codage. Une moitié des élèves apprenait ainsi que certains d'entre eux avaient été avantagés pour le test et mieux entraînés *via* la constitution des carnets d'entraînement (condition avantage dévoilé). Aucune information n'était donnée à l'autre moitié des élèves (condition avantage masqué), comme dans les expériences 1 et 2. Les résultats montrent que les élèves moins préparés, qui sont donc durant le test en situation de difficulté, réussissent mieux lorsque l'avantage de leurs pairs est rendu visible. (cf. Figure 2).

Les élèves en situation d'apprentissage, confrontés à la réussite des autres, obtiennent une meilleure performance s'ils sont conscients que cette dernière résulte d'un avantage de préparation

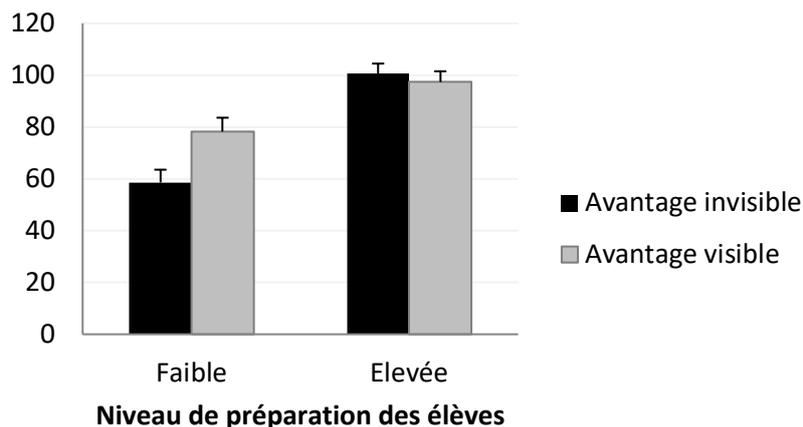


Figure 3 : Performance d'élèves de CM2 lorsque tous les élèves ont pour consigne de lever la main en cas de bonne réponse, en fonction du niveau de préparation à l'exercice (faible *versus* élevée) et de l'interprétation des écarts de performance (avantage de certains dévoilé, avantage masqué). La performance correspond au nombre de lettres correctement codées. Les barres représentent l'erreur standard (N = 136).

Ainsi que le montrent ces trois expérimentations, la confrontation à des élèves en réussite construit, chez les élèves qui se heurtent à des difficultés dans l'exécution de la tâche (par

manque de préparation à celle-ci), un sentiment d'incompétence qui perturbe objectivement leur performance. En effet, les élèves mal préparés réussissent moins bien l'exercice proposé lorsque la réussite des élèves bien préparés leur est rendue visible de manière incidente par l'instruction de lever le doigt que dans une situation « témoin » dans laquelle cet indice de comparaison n'est pas activé. Et cet effet n'est ni compensé par l'origine sociale des élèves, ni par le niveau scolaire. En d'autres termes, le succès des autres insinue le doute sur ses propres « capacités » et constitue une menace de l'image de soi²⁵⁰. Conformément aux constats construits lors des observations, la comparaison peut être induite de manière très implicite en dehors des situations explicitement évaluatives. Elle peut altérer les apprentissages des élèves et détériorer leur performance en situation réelle de classe, particulièrement lorsque la confrontation à la réussite des autres opère sur une dimension qui semble incontrôlable (par exemple la capacité intellectuelle), donc inaméliorable, parce que essentialisée. Dans un contexte scolaire, le « succès » des « performants », loin d'être une source d'inspiration, de « motivation » ou d'émulation, peut en réalité gêner les progressions des élèves (logiquement) confrontés à des difficultés cognitives. En recourant à des dispositifs qui valorisent les réussites aux yeux de tous, le fonctionnement scolaire organise de manière involontaire la disqualification des élèves en phase d'entraînement et d'apprentissage, et perturbe leur activité cognitive.

Une seconde série d'expériences, cette fois réalisée auprès de collégiens de 6^e, montre que les conceptions que les élèves peuvent mobiliser pour interpréter les difficultés qu'ils rencontrent dans la réalisation d'un exercice joue un rôle déterminant sur leurs acquisitions. L'objectif était ici de voir comment le fait de rendre disponible (ou non) à l'esprit des élèves une conception de l'apprentissage situant la difficulté d'une tâche dans l'acte d'apprentissage lui-même plutôt que dans un manque de capacités (conception essentialisante) pouvait agir sur la réalisation de cette tâche. Comme en atteste la Figure 4, alors que tous ont été volontairement confrontés à un test de compréhension de texte difficile, tiré de l'évaluation nationale de 5^e, les élèves qui situent la difficulté ressentie face à l'exercice non pas dans un manque de capacités, mais dans l'acte d'apprentissage lui-même parce que l'enquêteur a pris la peine de leur expliquer que la difficulté était « normale » face à un exercice trop difficile, obtiennent les meilleurs scores de compréhension. Autrement dit, ils réussissent mieux que les élèves qui ont seulement été confrontés à des exercices difficiles (sans dédramatisation de la difficulté cognitive) et également mieux que des élèves qui ont été préalablement placés en situation de réussite.

Cent trente-deux élèves de 6^e ont participé à cette expérience dans laquelle ils devaient réaliser deux tâches successivement. La première, qui servait à manipuler les conceptions de la difficulté, était une tâche difficile (*i.e.* anagrammes). Les élèves devaient réaliser la tâche, préciser s'ils l'avaient trouvée facile ou difficile et expliquer les raisons de cette impression. La deuxième tâche, qui servait à évaluer la performance, était un test de compréhension de texte difficile tiré de l'évaluation nationale de 5^e. Trois conditions expérimentales ont été créées. Dans une première condition, les élèves devaient résoudre des anagrammes faciles (condition réussite). Dans une deuxième condition, les élèves résolvaient des anagrammes difficiles (condition échec témoin). Dans une dernière condition, les élèves résolvaient ces anagrammes difficiles, mais l'expérimentateur intervenait à chaque essai pour situer la difficulté dans l'acte d'apprentissage lui-même (*e.g.* « tu ne sais pas encore le faire parce que tu n'as pas

²⁵⁰ Dominique Muller, Marie-Pierre Fayant, « On being exposed to superior others : Consequences of self-threatening upward social comparisons », *Social and Personality Psychology Compass*, n°4, 2010, p. 621-634.

encore appris, c'est comme le vélo, on ne réussit pas au début »), et non dans un manque de capacités de l'élève (condition échec dédramatisé).

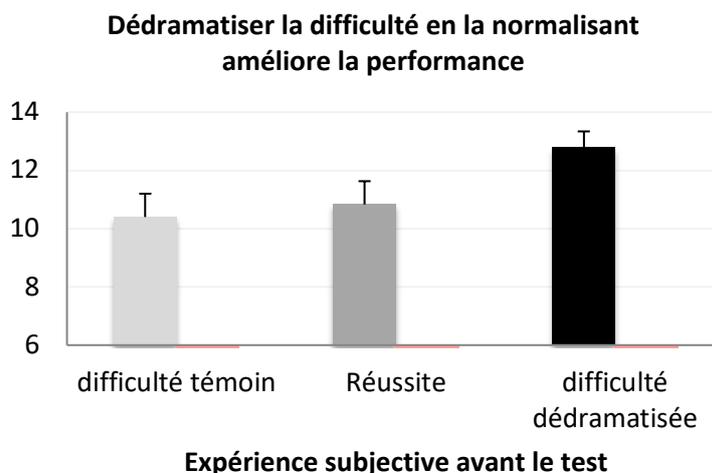


Figure 4 : Score de compréhension en lecture d'élèves de 6^e en fonction de l'expérience subjective de performance avant le test. Difficulté témoin : les élèves échouent préalablement à des anagrammes difficiles ; Réussite : les élèves réussissent préalablement des anagrammes ; Difficulté dédramatisée : les élèves échouent préalablement à des anagrammes difficiles, mais la difficulté est présentée comme une étape normale de l'apprentissage. Les barres représentent l'erreur standard (N = 132).

Les résultats indiquent qu'une conception « dés-essentialisée » de la difficulté (qui définit la difficulté comme une étape normale du processus d'apprentissage plutôt que comme l'expression d'un manque) favorise la performance des élèves à une tâche difficile probablement parce qu'elle réduit la peur d'échouer ou de ne pas savoir qui perturbe le fonctionnement cognitif²⁵¹. C'est dire si la confrontation aménagée à la difficulté est plus bénéfique à l'apprentissage que l'expérience de la réussite elle-même. Les résultats obtenus sont d'autant plus remarquables qu'ils montrent que l'effet bénéfique de la manipulation de la conception de la difficulté peut s'observer sur une tâche radicalement différente (test de compréhension de texte) de celle utilisée pour la manipulation de la conception (anagrammes). On mesure ici les conséquences d'une externalisation des difficultés (facilités) d'apprentissage vers les (in)capacités des élèves. Dès lors que les élèves abordent les situations scolaires avec la crainte des erreurs et des échecs pourtant indispensables à la maîtrise des savoirs attendus, l'école devient un lieu hostile à la quiétude cognitive nécessaire aux apprentissages « complexes ». Ce sont alors et d'abord les enfants les moins bien préparés, et en l'occurrence les moins familiers de la culture scolaire, c'est-à-dire qui dépendent le plus de l'école pour leurs acquisitions scolaires, qui sont conduits à faire de la confrontation aux difficultés l'expérience négative de ce souci de soi et les frais de son impact délétère sur leur fonctionnement cognitif. *A contrario*, on peut illustrer les avantages qu'il peut y avoir à remettre au cœur de la relation scolaire cette conception « dés-essentialisée » de l'apprentissage, généralement occultée au profit d'une individualisation de la performance, en témoignant des effets bénéfiques d'une telle démarche sur « la capacité de mémoire de travail » pourtant considérée par une grande partie de la littérature scientifique comme un invariant individuel et héréditaire.

²⁵¹ Frédérique Autin, Jean-Claude Croizet, « Improving working memory efficiency by reframing meta-cognitive interpretation of task difficulty », *op. cit.*

Du point de vue de la psychologie scientifique en effet, la notion de capacité cognitive a une longue histoire. Si le concept d'intelligence continue à faire l'objet d'une recherche intensive — une des revues les plus en vue en psychologie, *Intelligence*, y est entièrement dévolue — les chercheurs parlent plus volontiers aujourd'hui d'aptitude(s) cognitive(s) que d'intelligence. Dans cette vaste littérature, les travaux sur la cognition et les neurosciences ont permis d'identifier un ensemble de processus très liés à l'intelligence : la capacité de la mémoire de travail²⁵². La capacité de la mémoire est l'aptitude à traiter et à stocker temporairement de l'information. Cette capacité est mesurée à l'aide de tests durant lesquels il est par exemple demandé à un individu de lire à voix haute une phrase (traitement) et de mémoriser le dernier mot de la phrase (stockage) et ce pour une série plus ou moins longue de phrases présentées successivement. Après la série de phrases, l'individu doit rappeler les derniers mots de chaque phrase dans l'ordre. Le nombre de mots correctement rappelés définit la capacité de la mémoire de travail²⁵³. Cette capacité est quotidiennement sollicitée à l'école ou au travail mais également en dehors, lors des discussions, lectures, calculs, raisonnements, conduite, jeux, etc. La capacité de la mémoire de travail est généralement considérée comme un trait stable et largement héréditaire, peu sensible aux effets de l'éducation ou de la socialisation²⁵⁴. Les travaux montrent que cette capacité prédit la performance à une multitude d'activités complexes comme la compréhension écrite ou orale, la maîtrise du vocabulaire, l'écriture, la résolution de problème. Elle est donc considérée aujourd'hui par la littérature savante comme l'un des facteurs les plus importants pour l'apprentissage.

Une dernière série d'expériences montre en effet que le simple fait de remettre une conception non essentialisée de l'apprentissage au centre de la relation scolaire augmente la performance cognitive des élèves. Ceux qui peuvent s'investir dans une activité sans le souci de soi et sans se préoccuper de la difficulté qu'ils ressentent, obtiennent de meilleurs scores à l'ensemble des tests cognitifs proposés²⁵⁵. Ils manifestent une meilleure capacité de la mémoire de travail (verbale et spatiale) et une « intelligence fluide²⁵⁶ » supérieure (cf. Figure 5).

Cinquante huit élèves de 6^e ont eu à compléter individuellement dans une salle de leur collège plusieurs tâches, des tests de mémoire de travail (appelés aussi tests d'empan complexes) et un test d'intelligence fluide, considéré comme la meilleure mesure de l'intelligence (les matrices de Raven). Les tâches proposées à chaque enfant étaient les suivantes :

²⁵² Alan Baddeley, « Working Memory : Theories, Models, and Controversies », *Annual Review of Psychology*, 63 (1), 2012, p. 1-29.

²⁵³ Nelson Cowan, « The magical mystery four : How is working memory capacity limited, and why ? », *Current Directions in Psychological Science*, n°19, 2010, p. 51-57.

²⁵⁴ Paul B. Baltes, Ursula M. Staudinger, Ulman Lindenberger, « Lifespan Psychology : Theory and Application to Intellectual Functioning », *Annual Review of Psychology*, n°50, 1999, p. 471-507.

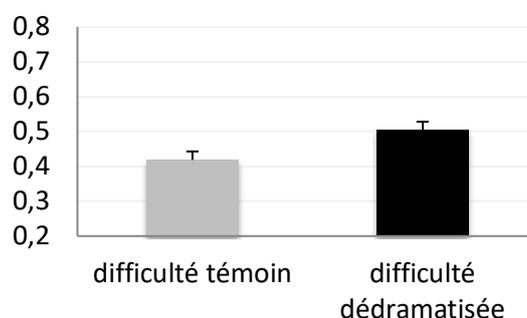
²⁵⁵ Frédérique Autin, Jean-Claude Croizet, « Boosting children's working memory and fluid intelligence: An intervention dissociating self-worth from performance », manuscrit non publié.

²⁵⁶ L'intelligence fluide renvoie, selon le psychométricien R. Cattell, à la capacité de penser logiquement et de résoudre des problèmes. Elle se distingue de l'intelligence cristallisée, la capacité à utiliser les connaissances acquises, considérée comme le produit de l'éducation et de la culture.

- Un test d’empan de comptage : les élèves doivent compter le nombre de pastilles bleues foncées présentées sur des images, puis mémoriser ce nombre, les essais se répétant jusqu’au rappel de ces nombres dans l’ordre²⁵⁷.
- Un test d’empan spatial (Blocs de Corsi inversé) : les enfants doivent, pour chaque essai, désigner dans l’ordre inverse des cubes qui ont été préalablement montrés par l’enquêteur (le nombre de cubes varie selon les essais)²⁵⁸.
- Le test de Raven : les élèves doivent résoudre des problèmes de logiques composés à chaque fois d’une matrice de figures géométriques. Dans chaque matrice, une des figures est manquante et les élèves doivent trouver la bonne solution parmi 8 possibilités²⁵⁹.

Avant de répondre à ces tests, tous les élèves réalisaient la tâche d’anagrammes difficiles présentée dans l’étude précédente. Ils avaient ainsi à associer une succession d’anagrammes à des mots qui leur étaient proposés. Ces anagrammes avaient volontairement été sélectionnées pour leur difficulté afin que tous les élèves échouent dans le temps qui leur était imparti. A chaque fois, l’enquêteur demandait aux élèves s’ils avaient trouvé les anagrammes faciles ou difficiles et pourquoi. Les élèves étaient aléatoirement répartis dans deux conditions. Dans une condition (difficulté témoin), ils répondaient à ces questions, mais la conception de la difficulté qu’il exprimait n’était pas réorienté par l’expérimentateur. Dans l’autre condition (difficulté dédramatisée), la difficulté était « dés-essentialisée » en leur expliquant qu’elle était normale durant l’apprentissage d’un savoir non acquis. Tous les élèves complétaient ensuite les différents tests.

A - Dédramatiser la difficulté en la normalisant augmente la capacité de la mémoire de travail verbale

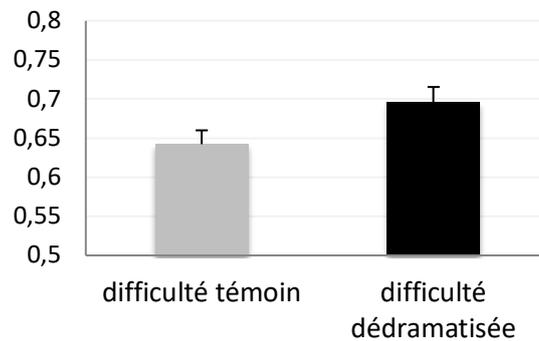


²⁵⁷ Robbie Case, Midian D. Kurland, Jill Goldberg, « Operational efficiency and the growth of short-term memory span » *Journal of Experimental Child Psychology*, n°33, 1982, p. 386-404.

²⁵⁸ David Wechsler, *MEM-III Echelle clinique de mémoire*, Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 2001.

²⁵⁹ John C. Raven, *Standard Progressive Matrices. Sets A, B, C, D & E*, Oxford Psychologist Press, Oxford, 1958.

B - Dédratiser la difficulté en la normalisant augmente la capacité de la mémoire de travail spatiale



C - Dédratiser la difficulté en la normalisant augmente l'intelligence fluide (RAVEN)

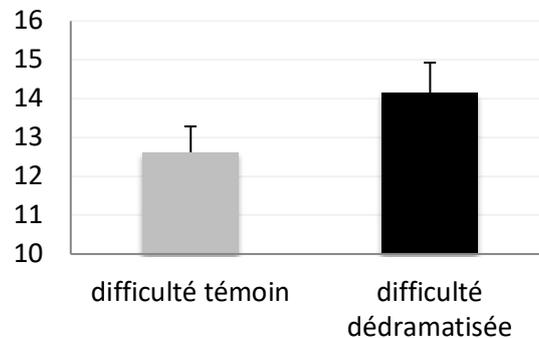


Figure 5 : A. — Score de capacité de la mémoire de travail verbale (nombre de nombres correctement rappelés dans l'ordre) ; B. — Score de capacité de la mémoire de travail spatiale (nombre de cubes correctement rappelés dans l'ordre) ; C. — Score d'intelligence fluide (matrice de Raven, nombre de matrices problèmes résolues), le tout selon l'expérience subjective de performance avant le test. Difficulté témoin : les élèves échouent préalablement à des anagrammes difficiles. Difficulté dédramatisée : les élèves échouent préalablement à des anagrammes difficiles, mais la difficulté est présentée comme une étape normale de l'apprentissage. Les barres représentent l'erreur standard (N = 58).

Ces résultats sont importants pour au moins deux raisons. Permettre aux élèves d'aborder des tâches cognitives complexes en évitant le questionnement de la valeur de soi ou la menace de disqualification leur permet d'être plus efficace. Expliquer aux élèves que les difficultés auxquelles ils sont confrontés ne renseignent que sur les apprentissages en train de se faire les conduits à des niveaux de performance cognitive plus élevés. C'est une nouvelle preuve que la performance recueillie à l'école, contrairement aux dispositions essentialisantes qui y prévalent, est pour une part le reflet des implicites, des croyances et conceptions attachées à la relation scolaire, et de la stigmatisation qui s'y joue. D'autre part, le fait de pouvoir augmenter en moins de dix minutes, et avec autant de facilité, la « capacité de mémoire de travail » des élèves, leur « intelligence fluide », pourtant considérées comme des traits individuels stables et héréditaires, démontre de manière éclatante que ces épreuves, utilisées quotidiennement pour les diagnostics

psychométriques, mesurent une performance contingente qui n'est pas la propriété de l'élève, mais celle des rapports sociaux qui se jouent dans ces situations et sur ces tâches. Enfin, ces résultats interrogent frontalement les notions mêmes de « capacité de la mémoire de travail » et « d'intelligence » souvent mobilisées par les acteurs scolaires pour expliquer les difficultés scolaires de tel ou tel élève, en montrant que, loin de leur objectivité et neutralité apparentes, elles participent à la stigmatisation scolaire en légitimant les rapports de domination sociale qui opèrent à l'école.

PLACE SCOLAIRE, PLACE PARMIS LES PAIRS

Comme on l'a montré ailleurs à propos de collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires, la stigmatisation scolaire ne vient pas seulement de l'école, mais aussi des familles qui parfois prolongent et reprennent à leur compte les verdicts scolaires, voire redoublent le discrédit scolaire par la construction d'un capital d'indignité familiale²⁶⁰. Mais la stigmatisation scolaire produit aussi des effets parmi les pairs, dont les plaisanteries humiliantes s'appuient parfois sur le niveau scolaire des uns et des autres. C'est ainsi que certains élèves racontent comment ils subissent les railleries de leurs camarades à propos de leurs résultats scolaires, ou comment leurs difficultés, par exemple le fait de redoubler, les mettent en porte-à-faux vis-à-vis des copains qui les brocardent en rappelant leur retard scolaire : « *Y a les moqueries des copains aussi ! (« C'est-à-dire ? ») C'est-à-dire : "Ah t'as redoublé, t'es encore en cinquième et tout !" Voilà, des remarques comme ça !* » ; « *Eux ils disent : "Qu'est-ce que t'en sais toi, t'es encore en cinquième ?"* »²⁶¹. Cet usage des résultats scolaires pour discréditer d'autres élèves ou des membres du groupe de pairs souligne la prégnance des classements scolaires jusque parmi les pairs (y compris les plus réfractaires au scolaire). Une fois de plus, il est intéressant de constater que le discrédit scolaire dont pâtissent certains élèves survient dès les premiers stades de la scolarité et que celui-ci rejaillit sans délai sur le regard que les camarades d'école portent sur eux²⁶². Loin de ne concerner que des élèves déjà avancés dans le cursus ou mis en marge des classes ordinaires, ce phénomène de dépréciation symbolique par le scolaire se retrouve du côté des élèves d'école maternelle. Il ne s'exprime pas alors nécessairement dans des paroles explicites prononcées à l'encontre de tel ou tel. Sans exclure des mises en mots qui reprennent ou s'appuient sur des formulations enseignantes qualifiant le comportement ou le travail scolaire, le discrédit scolaire s'objective au moins autant dans une organisation des relations sociales entre enfants, qui tient à distance ou à l'écart ou qui disqualifie dans l'interaction les élèves stigmatisés. C'est ainsi que les élèves les plus discrédités au plan scolaire sont aussi ceux qui se font le plus régulièrement rejeter ou moquer par certains de leurs camarades. La valeur scolaire semble rendre désirable et avoir un effet d'attraction

²⁶⁰ Mathias Millet, Daniel Thin, « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification... », *op. cit.*

²⁶¹ Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires, op. cit.*

²⁶² Comme le montrent Julie Pagis et Wilfried Lignier, la force des catégories scolaires de jugement ne fait pas que porter le discrédit sur les élèves « en difficulté », elle est aussi une source de légitimité pour les élèves « en réussite » comme en attestent par exemple ces garçons aux résultats médiocres qui expriment leur souci d'améliorer leurs notes « pour avoir plus de chance avec leur amoureuse. ». Wilfried Lignier, Julie Pagis, « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, n° 96, 2014/3, p. 35-61.

sociale parmi les pairs lorsqu'elle est élevée. Mais, à l'inverse, elle peut avoir un effet répulsif lorsqu'elle vaut mauvaise réputation²⁶³.

C'est le cas de Barak (moyenne section, mère au chômage) et de Lilian (moyenne section, mère employée) par exemple. Barak, en entretien, est décrit par son enseignante comme un élève inattentif, ayant des problèmes de concentration, pas disponible aux apprentissages en raison de ses difficultés personnelles ou familiales, et comme ayant été proposé pour un suivi psychologique. Elle déclare ainsi qu'« *il a connu une année difficile... il est arrivé tard à l'école... il est arrivé... en décembre ou en novembre (...) alors avec beaucoup d'absences euh des semaines entières, il venait pas à l'école, des week-ends de quatre jours... pas mal de... d'instabilité...* ». Lilian, pour sa part, est très souvent puni dans la classe, repris pour ses conduites jugées inappropriées, défini par l'enseignante comme un enfant « *en grande souffrance* », comme un élève « *usant* », prenant la parole sans cesse, jamais dans le positif, piquant des colères, « *tyrannique* ». Tout comme Abdoullah (petite section, mère sans emploi) décrit plus haut, Barak et Lilian font partie des élèves qui se remarquent immédiatement dans une classe, non comme d'autres pour leur « bonne » participation, mais plutôt pour leurs écarts aux attentes scolaires et les récriminations multiples dont ils font l'objet. C'est ainsi que Barak et Lilian accumulent les reproches, soit parce qu'ils font du bruit, soit parce qu'ils ne se conforment pas aux consignes d'apprentissage. Ils font ainsi les frais de multiples évaluations négatives comme lorsque Barak voit sa feuille d'écriture attrapée et froissée par la maîtresse qui lui dit sèchement : « *Recommence !* » ou « *Tu fais n'importe quoi* », et qui le prive de récréation pour qu'il finisse son travail ; ou comme Lilian qui plusieurs fois par séance d'observation se retrouve mis au coin, seul. Ils apparaissent en permanence sous le feu d'une sévère critique scolaire. Les dépréciations scolaires dont ils sont l'objet conduisent à les situer sans ambiguïté, aux yeux du reste de la classe, parmi les élèves en difficulté, chacun pouvant se faire pratiquement, au fil des événements et des sanctions, une idée de la valeur de leur travail ou de leurs conduites à l'école. Il est de ce point de vue remarquable que certains élèves reprennent à leur compte, pour le prolonger, le point de vue scolaire sur Barak ou Lilian. Ainsi Marie-Céline (moyenne section, mère plongeuse), lance à plusieurs reprises à l'encontre de Barak « *qu'il fait n'importe quoi* », reprenant ainsi les termes utilisés par l'enseignante à son endroit. De même, Lilian est-il « spontanément » défini par les élèves de sa classe comme un élève « *énervé* » lorsque la question leur est posée par l'enseignante pour le faire taire. Mieux, Barak et Lilian sont plusieurs fois éconduits comme aucun autre dans la classe par certains camarades qui refusent de se placer ou de travailler avec eux. Par exemple, alors que l'enseignante demande aux élèves de se mettre par deux pour réaliser un travail, Barak choisit Sophie (moyenne section, profession des parents inconnue) : « *Moi je choisis Sophie* ». Mais cette dernière se dégage alors énergiquement de lui avec une mine dégoûtée, et court après Hervé (réputé bon élève, père maître d'hôtel, en grande section) qui est déjà avec Fatima (grande section, mère femme de ménage). De même, alors que toute la classe se rend au gymnase, l'enseignante propose de mimer et de danser la comptine « *Bonjour ma cousine* » en la chantant, en référence à une histoire racontée par Lilian précédemment. Mais ce

²⁶³ Les résultats auxquels arrivent par d'autres moyens et questionnements Julie Pagis et Wilfried Lignier sur la construction des inimitiés enfantines (*Ibidem*) confirment très largement ceux auxquels nous arrivons nous-mêmes et dont nous avons donné une première présentation dans le rapport d'enquête de 2013 dont ce livre est issu. Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *Comment pense l'école ? Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage*, rapport pour le compte de la Région Poitou-Charentes, GRESCO, CERCA, université de Poitiers 2013.

dernier se retrouve finalement seul après avoir essuyé les refus de Sandrine (père mécanicien) et Sophie qui se sont mises avec un autre. À une autre occasion, dans la même classe, les élèves sont priés d'aller s'asseoir au coin regroupement. Hélène (profession des parents inconnue) ne trouve pas de place. L'enseignante lui en indique une près de Barak. Mais Hélène se colle contre Nazir (mère sans emploi) et se met ostensiblement le plus loin possible de Barak. L'enseignante lui demande encore de se décaler vers Barak, mais elle refuse. Barak insiste : « *T'es pas à côté de moi !* »

Dans le même ordre d'idée, les élèves stigmatisés par leurs difficultés sont souvent commentés négativement par leurs camarades. Ces reprises du verdict scolaire, et parfois de ses catégories (mots, termes, expressions), attestent encore de l'influence des classements et des positions scolaires dans la construction des relations ou du regard entre élèves. Par exemple, Harry (grande section, profession des parents inconnue), suivi par le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), un maître G (en charge des aides à dominante rééducative) depuis la petite section de maternelle, et par un orthophoniste pour ses difficultés langagières et ses retards, peine, d'après son enseignante, à « *trouver sa place dans le groupe* » et montrerait son « *mal-être* » par de l'agressivité ou du refus

L'enseignante. — On l'a fait suivre par la maître G parce que euh... ben en petite section, elle s'occupait plutôt de l'oral... qu'il soit bien à l'école (...). Il y a aussi la difficulté de parler par rapport au groupe, de s'insérer au... à un groupe qui parle (...). Il avait des, entre guillemets, des crises d'opposition quoi. Il était... enfin, on sentait qu'il était mal, quoi (...) Il disait souvent « Non ! » quand on lui demandait de faire quelque chose, et puis il restait buté quoi. Il se raidissait... Ouais... Il y avait un refus physique de... il refusait de faire ce qu'on lui disait et puis on le sentait quand même euh... en souffrance. (*Entretien avec l'enseignante de Harry, en grande section de maternelle*)

En difficulté sur le plan scolaire, Harry subit les moqueries de ses camarades.

L'enseignante. — C'est vrai qu'il a du mal à se faire accepter par les autres (...). Les autres se rendent compte très vite, oui, dès la petite section. (...) Ils se moquent directement euh mine de rien. Enfin, ils le mettent comme un cas à part quoi. On s'en aperçoit dans le comportement. Ils vont pas être forcément méchants ou quoi que ce soit, mais même les enfants gentils, ils vont gentiment le mettre à l'écart. Ils ne vont pas lui adresser la parole parce que... Voilà, il est pas tout à fait de leur niveau, entre guillemets. Du coup, il va se retrouver isolé. (*Entretien avec l'enseignante de Harry, en grande section de maternelle*)

C'est ainsi que lors d'une observation, alors qu'il est un peu perdu sur la teneur de la consigne à suivre, Harry demande des explications à Mouloud (grande section, père agent de tri), pour sa part réputé bon élève. Celui-ci, après lui avoir expliqué les choses une fois et face à son incompréhension persistante finit par le rabaisser et le stigmatiser en lui disant qu'il ne comprend rien, est sourd et aveugle.

À l'atelier de coloriage codé, l'un des élèves, Harry copie sur Mouloud avant de colorier sa feuille. Puis il dit à Mouloud quelque chose que l'enquêteur ne comprend pas.

Mouloud. — « Harry ne m'dis pas quelle couleur ? T'as un code ! ». Puis il montre le code à Harry.

Quelques secondes après, Harry demande à Mouloud :

Harry. — « De quelle couleur ? » tout en pointant du doigt la feuille de Mouloud. Celui-ci, en guise de réponse, dit à Harry :

Mouloud. — « Tu comprends rien toi, on dirait qu't'es sourd et t'es aveugle ». (Observation dans une classe de moyenne et grande sections).

Cette stigmatisation par les pairs se retrouve aussi chez Julien (moyenne section, père cadre, mère coiffeuse) que son enseignante décrit lui aussi comme ayant « *de gros problèmes de langage* » et comme pris en charge par une orthophoniste. Julien est un élève qui, dans la classe, participe volontiers, mais qui, souvent, pleure lorsqu'il ne gagne pas aux jeux qu'on lui propose ou lorsqu'il n'arrive pas à prendre la parole lors des moments d'interactions collectives. Julien ressort du lot à la fois pour des comportements visibles (« *volubiles* » dit son enseignante), plus spontanés et moins tempérés que d'autres (il s'emporte quand il joue et manifeste bruyamment sa joie ou sa déception). Il est régulièrement corrigé, éconduit dans ses prises de parole. Il s'agit d'un élève souvent défini de manière négative par les situations scolaires, ce qui a des effets sur la façon dont les autres élèves le considèrent. Par exemple, alors que Jeanne (grande section, père administrateur de biens, mère chargée de communication) joue à la maîtresse dans le coin du regroupement (elle est assise sur la chaise généralement occupée par l'enseignante) avec Nina (moyenne section, père ingénieur, mère professeur des écoles) et Manon (moyenne section, père maître de conférences, mère enseignante de collège), elle gronde et dispute un autre élève, imaginaire, prénommé... Julien. Dans une autre classe, lorsque Mahmoud (moyenne section, père agent consulaire), qui lui aussi ressort du groupe classe par ses difficultés à faire ou à dire, se fait gronder par sa maîtresse, boude et pleure, et en conséquence refuse de poursuivre le jeu du *Loto des éléphants*, Maéva (moyenne section, père électromécanicien, mère vendeuse) déclare : « *Mahmoud il veut plus jouer ! La maîtresse elle l'a fâché (grondé).* ». Steven (moyenne section, beau-père pâtissier, mère infirmière) réagit en disant : « *Mahmoud toujours i pleure.* », et de fait pleure-t-il souvent dans la classe. Comme semblent l'attester ces différents exemples, ce sont d'abord des filles sans véritable « problème scolaire » qui prolongent le jugement scolaire en dépréciant ou en gardant leur distance avec les garçons en « mauvaise » posture scolaire. Le jugement scolaire vient ici redoubler la forte sexualisation des relations sociales déjà présente chez les tous petits, laquelle à ce stade tire sans doute pour une part sa force, dans la construction des représentations et l'organisation des relations entre jeunes élèves, des différences de conformité des corps masculins et féminins à l'exigence scolaire d'un corps docile (silencieux, immobile, etc.)²⁶⁴. Comme le montre par ailleurs Muriel Darmon, les filles en difficulté scolaire semblent présenter plus fréquemment les caractéristiques de la « non-personne », c'est-à-dire de l'élève qui ne se remarque pas (et ne se fait pas remarquer)²⁶⁵. Si « l'école donne les moyens de détester », les divisions en pratique et en mots qu'elle opère entre élèves permettent donc que s'y expriment aussi « des distances sociales de classe mais aussi de genre »²⁶⁶.

Dans un autre contexte, lors d'une entrevue, la mère d'Augustin (père professeur d'histoire géographie, mère ingénieur), scolarisé en moyenne section d'école maternelle, explique à son enseignant que son fils lui a raconté qu'il avait copié sur son voisin à l'occasion d'un exercice de mathématiques et qu'il (l'enseignant) lui avait passé « *un savon* » pour lui dire de

²⁶⁴ Mathias Millet, Daniel Thin, « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°3, 2007.

²⁶⁵ Muriel Darmon, « La socialisation entre famille et école : observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et représentations*, n°11, 2001.

²⁶⁶ Wilfried Lignier, Julie Pagis, « Inimitiés enfantines... », *op. cit.*, p. 51.

ne pas copier. La mère précise qu'Augustin lui a dit qu'il avait eu envie de pleurer, mais qu'il s'était retenu, affirmant : « *Je lui ai même pas dit (à l'enseignant) que je comprenais pas parce qu'il se fâche* ». Elle raconte enfin comment, d'après lui, ses camarades se seraient ensuite moqué de lui en disant : « *T'es qu'un bébé, t'es qu'un bébé* » et qu'au final Augustin affirmait qu'il ne comprenait pas les exercices de mathématiques et qu'il « *ne sait pas les faire* ». Un peu plus tard durant l'entrevue, l'enseignant explique qu'Augustin interrompt toujours les autres au moment du regroupement, qu'il est souvent « *égocentrique* », « *immature* », il parle de « *monsieur moi* ». La mère réagit alors pour dire que son fils lui raconte justement souvent que les autres l'appellent « *monsieur moi* » (« *Les autres, ils se moquent de moi, ils disent monsieur moi, monsieur moi* » dit-elle en rapportant ses propos). L'échange entre l'enseignant d'Augustin et la mère permet ainsi de comprendre que ses camarades se moquent de lui en reprenant à leur compte une expression utilisée par l'enseignante pour le qualifier. On mesure ainsi comment des catégorisations « scolaires » peuvent se transformer en catégorie de jugement parmi les pairs. Si Augustin se plaint qu'on se moque de lui en ses termes, c'est parce qu'il a bien compris le caractère vexatoire de la remarque. On a là un effet manifeste de la catégorisation scolaire et de « la logique de transposition par les enfants de schèmes initialement formulés par les agents socialisateurs »²⁶⁷. Ainsi, tout indique que cette logique de la transposition reprend à son compte un jugement scolaire dont les catégories psychologisantes varient selon l'origine sociale des élèves²⁶⁸. On déplore ici qu'un élève d'origine sociale supérieure soit égocentrique et centré sur lui-même, et d'une certaine façon qu'il soit peut-être trop protégé ou choyé chez lui, là où on désigne le « manque de capacité » ou « d'intelligence » de certains élèves de milieux populaires. Une enquête plus poussée sur la variation des conceptions de la difficulté scolaire appliquée aux élèves des différents groupes sociaux permettrait sans doute de mieux apercevoir comment la psychologisation de ces difficultés « est susceptible d'usages multiples selon le public concerné par les catégorisations »²⁶⁹, infériorisante pour les uns, reconnaissance malgré une (trop) grande assurance de soi de l'autre. Elle permettrait sans doute de montrer également, comme semble l'attester l'observation de plusieurs rencontres entre parents et enseignants dans le cadre de cette enquête, comment certains parents ont davantage d'arguments ou des explications alternatives à faire valoir auprès des enseignants pour relativiser les difficultés de leurs enfants.

De même Abdoullah (petite section, mère sans emploi) dont nous avons décrit plus haut les formes de résignation, fait-il souvent l'objet de commentaires négatifs de la part de ses camarades, soit personnellement lorsqu'il s'entend dire qu'il « *ne sait même pas travailler* », soit à travers ses productions scolaires lorsque celles-ci sont explicitement dévalorisées par les pairs. Aussi, Abdoullah, qui reçoit nombre de retours négatifs de la part des adultes dans la classe, est-il souvent raillé par ses petits camarades qui paraissent reprendre à leur compte le point de vue scolaire. Alors qu'un matin Abdoullah s'est sali les mains en dessinant (pendant l'accueil, les élèves dessinent et écrivent leur prénom sur la feuille du dessin), un enfant le désigne à l'enseignante comme ayant les mains sales. Cette dernière lui

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 47.

²⁶⁸ John M. Darley, Paget H. Gross « A hypothesis-confirming bias in labeling effects », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°44, 1983, p. 20.

²⁶⁹ Muriel Darmon, « La socialisation entre famille et école : observation d'une classe de première année de maternelle », *op. cit.*, p. 529.

demande d'aller se les laver, mais Abdoullah résiste. L'enseignante dit alors tout haut et sur un ton ironique (signifiant que tout le monde est au courant) que « *Abdoullah n'aime pas se laver les mains ! Tu t'es sali les mains. Il n'aime pas ça se laver les mains* ». Des élèves répètent la formule. Quelques instants plus tard, un élève présent au même atelier que lui provoque Abdoullah en se moquant : « *Tu sais pas travailler ! Tu sais même pas travailler* », lequel, vexé, rétorque : « *Toi, tu es une fille* ». Alors qu'ils terminent leur atelier de dessin et doivent écrire leur prénom, l'enseignante lui demande s'il a écrit son prénom. Maélys (petite section, père peintre en bâtiment), présente à la même table, s'empresse de montrer qu'elle a écrit « *Maélys toute seule* », ce qui est immédiatement validé par l'enseignante. Puis, se retournant vers Abdoullah, elle lui dit : « *Toi tu fais du gribouillage* ». Les autres élèves présents se mettent alors dans les pas de Maélys pour déprécier le travail d'Abdoullah qui s'entend dire plusieurs fois que « *C'est pas beau ce que tu as fait* », ce à quoi l'enseignante, qui entend ces remarques, réagit en disant : « *Non, je ne suis pas d'accord, on peut dire qu'on n'arrive pas* (validant ainsi publiquement le fait que Abdoullah n'y arrive pas), *mais on ne se moque pas* ». Lors d'une autre séance, Abdoullah peine au tableau pour dire les jours de la semaine. Il se trompe d'abord en montrant du doigt un des wagons situés au milieu du train (mercredi) de sept wagons censés représenter chaque jour de la semaine (un jour par wagon de couleur différente). Le reprenant en lui expliquant qu'« *on commence toujours (la lecture) à gauche* », elle aide Abdoullah à réciter les jours de la semaine qu'il finit par dire tant bien que mal. Les élèves assis en regroupement se mettent alors à crier spontanément : « *Bravo Abdoullah !* » plusieurs fois, et applaudissent joyeusement. L'enseignante le survalorise en lui disant plusieurs fois que « *C'est très bien* ». Elle me confie un peu plus tard : « *C'était marrant les applaudissements, ça m'a surpris leur perception, ça veut dire qu'ils se rendent bien compte quelque part qu'il a des difficultés, c'était des encouragements, c'était positif... et pourtant il leur en fait voir de toutes les couleurs parce qu'il est pas tendre avec eux.* »

Pour conclure, on peut citer les récits que l'institutrice d'une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) donne des humiliations subies par ses élèves et infligées par les élèves des classes ordinaires du fait même du stigmate d'infériorité attachée à leur orientation atypique.

L'enseignante. — L'année dernière, par exemple, il y avait... mais c'était des enfants un petit peu plus difficiles, et du coup les relations étaient très conflictuelles avec les autres classes, et ces enfants-là réussissaient moins scolairement parce qu'ils étaient obsédés par... l'image qu'ils rendaient... l'image de... de d'enfants déficients, enfin, qu'on leur renvoie hein, on leur dit : « Les gogols, les débiles, les », voilà, « les bébés ». (...) Mais il y a une espèce de solidarité de euh qui unit les élèves de la CLIS, presque fraternité quand même, quoi. (...)

Enquêteur. — (Silence) Et c'est quoi cette solidarité, alors ? C'est parce que...

L'enseignante. — Le fait d'être à part, ils ont quand même une différence en commun même si pour eux, elle est abstraite. Ils savent qu'ils sont différents... Ils savent que hum... je... co... comme avant il y avait des moqueries et tout, ils étaient quand même tous soudés par rapport aux... aux autres enfants de l'école... Avant, ils avaient pas de copains dans les autres classes, donc du coup ils étaient obligés de s'entendre.

(Entretien avec l'enseignante d'une CLIS).

Les catégories du jugement scolaire, qu'elles s'expriment par des appréciations explicites ou en pratique, ont une portée symbolique telle qu'elles affectent, dès les plus petites classes, les réputations des jeunes enfants parmi les pairs en les rendant aux yeux de ces derniers inégalement désirables et sujet à moqueries ou railleries. Les descriptions données à lire

dans ce chapitre montrent ainsi le lien entre la place scolaire, au sens à la fois du verdict rendu, mais aussi du fait d'être ou non à sa place dans l'école, et la place occupée parmi les pairs. Stigmatisés par l'école et les multiples corrections ou mises à l'écart sanctionnant des conduites contraires aux exigences scolaires, les élèves concernés sont par un effet de redoublement également condamné au sein de l'univers des relations amicales. La disqualification scolaire tend à fonctionner aussi comme un discrédit amical et rappelle toujours, pour peu qu'on l'oublie, la prégnance et la violence symbolique des classements prodigués par l'institution scolaire, ceci dès le plus jeune âge, dont la portée sociale dépasse très largement les murs de l'école en ayant prétention à l'universalité.

Conclusion.

Au terme de ce parcours, le constat est sévère. Les conceptions scolaires qui imprègnent le fonctionnement scolaire montrent une école dans laquelle les configurations pédagogiques développent fréquemment ce que Basil Bernstein appelait une pédagogie de l'invisible ou, pour le dire avec Pierre Bourdieu, une pédagogie du silence, associée à l'idée d'apprentissages spontanés. Ces conceptions, où les activités d'apprentissage vont souvent sans dire, contribuent à masquer l'effort d'acquisition et de construction des savoirs et savoir-faire aux élèves, mais aussi plus paradoxalement aux enseignants. En renforçant l'illusion selon laquelle nos « compétences » n'ont pas été construites socialement, elles facilitent leur naturalisation. C'est ainsi toute une idéologie scolaire de l'éducation qui se fait jour et renvoie les écarts de performances scolaires à des différences individuelles et essentialisées (motivation, aptitude, intelligence, personnalité, etc.). Ce prisme marque d'abord les jugements et les pratiques des acteurs éducatifs : la « réussite », le « sans-faute », les « facilités » sont valorisés là où « l'échec », « la faute », les « difficultés » sont dépréciés et parfois donnés comme contre-exemple. Par un paradoxe évident, la difficulté, qui pourtant est au cœur même du processus d'apprentissage, est souvent perçue comme une entrave au bon déroulement des activités pédagogiques, générant irritations et réprobations.

Mais ce travail le montre aussi, ce prisme essentialisant fixe encore les modalités de la construction des « identités » scolaires. La socialisation scolaire des élèves les conduit à intérioriser ce point de vue essentialisant sur eux-mêmes. Comme dans la métaphore de la passance des bois évoquée dans le chapitre 2, les élèves finissent par intégrer qu'ils « sont » : « bien passants » ou « mal passants ». L'expérience des difficultés, de la lenteur, des erreurs, du décalage avec les attendus souvent implicites de l'école, conduit à l'apprentissage douloureux de l'infériorité, qui n'est jamais une expérience socialement contingente, mais toujours une expérience aux chances inégalement distribuées. Cette violence symbolique, qui frappe d'abord les élèves les moins familiers du système scolaire, est amplifiée par le fait que les élèves sont très tôt conduits par l'institution scolaire elle-même à penser qu'un des enjeux de l'école est bien celui de leur valeur en tant qu'individu. En plaçant dès le plus jeune âge les élèves en situation de comparaison, en valorisant des conduites de participation fondées sur les expériences et les présavoirs personnels (inégalement proches des attentes scolaires), les classes fonctionnent comme de puissantes matrices de socialisation au souci de soi et de sa valeur. Ce souci de sa valeur, qui pousse les élèves à vouloir bien figurer dans la classe, à prendre la parole pour gagner sa place, à obtenir la reconnaissance de l'enseignant en position de dire « ce qui est » (su ou non, juste ou faux, bien ou mal, etc.), devient ce faisant une véritable priorité qui détourne les élèves des apprentissages scolaires eux-mêmes, et les amène très précocement à exceller dans le décodage des indices (ton, sourire, attitude de l'enseignant et des pairs) qui leur permettent d'inférer ce qu'ils valent. Il ne s'agit plus tant d'apprendre que d'être évalué positivement,

c'est-à-dire d'acquérir du crédit. Cette poursuite de ce que les psychologues ont appelé les buts de performance²⁷⁰, plutôt que des buts d'implications dans la tâche ou de maîtrise²⁷¹, conduit les élèves à rechercher les situations scolaires où ils peuvent montrer qu'ils sont forts et à redouter, voire fuir, les situations dans lesquelles ils peuvent échouer. Nos observations et expérimentations montrent que ce souci de soi, encouragé par l'ordinaire du fonctionnement des classes, est non seulement une préoccupation centrale des élèves, mais qu'il est aussi un obstacle majeur pour leurs apprentissages. Appréhender les difficultés est en effet incompatible avec l'idée même d'apprentissage. Cet état d'inquiétude scolaire, suscité par le fonctionnement de classes où tout se jauge, se compare et s'évalue, favorise de fait les élèves qui, par leurs expériences antérieures, peuvent produire « spontanément » les postures et comportements attendus. Ces « réussites faciles », données en exemples aux autres, viennent renforcer l'idée que certains élèves sont porteurs de « facilités ». En miroir, elles disqualifient les élèves les plus en décalage avec les exigences scolaires, alors que ce sont ces élèves qui, d'une certaine manière, sont les plus à leur place à l'école puisqu'en situation d'apprentissage.

S'il en est ainsi, c'est aussi parce que derrière l'égalité formelle, la classe constitue le cadre d'une confrontation silencieuse ou invisible aux inégalités sociales, culturelles et linguistiques, et que ce cadre contribue à générer, dans le rapprochement des conditions d'existence, des sentiments de dignité ou d'indignité personnelle. Ainsi étalonnés les uns par rapport aux autres, les élèves apprennent à se situer et à associer leurs performances scolaires à leur valeur personnelle. Les élèves qui ne parviennent pas à attraper la parole, ou dont le travail peine à faire l'objet d'une reconnaissance, finiront peut-être par se taire ou se mettre hors jeu. Les conséquences les plus marquées de cette violence symbolique prennent de nombreuses formes (mal de ventre, anxiété, tremblements, pleurs, résignation, absentéisme, déscolarisation) qui ne manquent pas d'être recyclées sous la forme de manquements personnels ou de « pathologies » individuelles (« déficience », « phobie scolaire » ou « l'anxiété scolaire »), occultent les rapports socioculturels en jeu à l'école.

Les résultats présentés dans cet ouvrage seraient finalement utiles s'ils parvenaient à convaincre du pouvoir de l'enseignement et de la transmission, y compris et peut-être surtout en direction des élèves les plus dépendants de l'école dans l'accès aux savoirs scolaires. Ils seraient bénéfiques s'ils permettaient de replacer au centre des apprentissages une difficulté dédramatisée (*i.e.* détachée de l'individu-élève), à la fois nécessaire aux acquisitions et dés-essentialisée, ne mettant pas en cause la valeur intrinsèque des élèves qui échouent. En somme, c'est avec ces notions de « réussite » (même pour tous) et « d'échec » que l'école gagnerait à rompre, parce que l'idée de réussite impliquera toujours en miroir celle d'échec, que « réussir » à apprendre ne passe pas forcément (du moins pas pour tous) par la course à la « réussite » scolaire, et parce que l'idée de « réussite », qui conduit à discerner parmi les « capables » et les « incapables », les « rapides » et les « lents », a peu de choses à voir avec la création des conditions d'un accès égal pour tous aux savoirs scolaires.

²⁷⁰ J. G. Nicholls « Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance », *Psychological Review*, n° 91, 1984, pp. 328-346.

²⁷¹ Carol S. Dweck, « Motivational processes affecting learning », *American Psychologist*, 41, 2012, pp. 1040-1048.