HAL
open science

La peur d'échouer : un vecteur des inégalités dès l'école maternelle, n°9

Mathias Millet, Jean-Claude Croizet

To cite this version:

Mathias Millet, Jean-Claude Croizet. La peur d'échouer : un vecteur des inégalités dès l'école maternelle, n°9. Les Notes du conseil scientifique de la FCPE, 2018. hal-03413712

HAL Id: hal-03413712

https://hal.science/hal-03413712

Submitted on 5 May 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.

Texte pour : *Les notes du conseil scientifique de la FCPE* N°9, 2018

Titre : La peur d'échouer : un vecteur des inégalités dès l'école maternelle

Mathias Millet[1] & Jean-Claude Croizet[2]

Cette note revient sur la manière dont l'école contribue à la production des inégalités scolaires dès l'école maternelle. Il existe sur cette question une littérature conséquente. Mais l'axe privilégié ici est original à double titre. Il cible, pour l'essentiel, un niveau scolaire peu investi scientifiquement, et pourtant décisif pour la suite des parcours : l'école maternelle. Il croise les regards sociologique et psychosocial dans le cadre d'une recherche menée durant plusieurs années auprès des enseignants et des élèves. Les résultats obtenus lors de nos recherches montrent que l'école insuffle dès les premiers niveaux, souvent bien malgré elle, la peur d'échouer et de ne pas savoir chez certains élèves. Par un paradoxe évident, cette peur de ne pas savoir apprise à l'école tend à détourner les élèves des apprentissages scolaires. Elle contribue ce faisant à générer des écarts de « performance » à l'origine d'inégalités scolaires potentielles.

Note méthodologique

La recherche dont nous faisons état dans cette note a fait l'objet d'une publication détaillée : Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, 2016. Le terrain de la recherche est principalement constitué de classes d'écoles maternelles. Ce choix mérite d'être souligné tant la petite enfance et les premiers apprentissages constituent un enjeu pour comprendre les processus de (re)production scolaire des inégalités sociales[3]. Dix classes situées dans sept écoles maternelles différentes (trois classes de petite section, sept classes de moyenne et grande sections) ont ainsi été enquêtées. Trois écoles maternelles sont classées en REP, situées dans des quartiers populaires urbains et comptent une majorité d'élèves d'origine populaire (ouvriers, employés, inactifs), tout comme d'ailleurs les classes de CP utilisées pour les expérimentations. Les élèves des autres classes d'écoles maternelles sont principalement issus des catégories intermédiaires et supérieures. Le protocole d'enquête 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 concrètes de la classe, et leurs effets sur les apprentissages des élèves. D'un autre côté, il tente de saisir les conceptions des enseignants à propos de leurs élèves. L'objectif était aussi d'identifier les conceptions que les élèves peuvent construire sur eux-mêmes. Pour ce faire, soixante-quinze demi-journées d'observation directe ont été réalisées dans quinze classes différentes, soit environ 200 heures. Des entretiens approfondis ont par ailleurs été conduits avec une vingtaine d'enseignants ou autres institutionnels intervenant auprès des élèves (éducateurs, psychologues, enseignants spécialisés, etc.). Enfin des expérimentations en milieu naturel, qui ne pourront pas être rapportées dans le cadre de ce texte, ont été conduites auprès de plus de mille quatre cents élèves du primaire (CP et CM2) et du secondaire (6e). Trois expérimentations conduites auprès de 1220 élèves de CM2 et 6e ont examiné comment la comparaison implicite que la classe organise peut détériorer la performance des

[1] Professeur de sociologie, CITERES – CNRS, université François Rabelais de Tours.

[2] Professeur de psychologie sociale expérimentale, CERCA – CNRS, université de Poitiers.

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

élèves les moins familiers avec les tâches scolaires. Deux expérimentations impliquant plus de 189 élèves de 6e ont examiné comment la manipulation de la représentation que les élèves se font de la difficulté (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.
Les verbatim présents dans la suite du texte sont tous issus du matériau collecté lors de cette recherche.

Dès les années 1960, la sociologie faisait le lien entre parcours scolaire et inégalités socio-culturelles[4]. 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 élèves[5] (PISA, 2012), les origines sociales pèsent plus que jamais 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. Or, 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 est important quand on sait que 40 % des élèves ayant eu le moins bon score aux évaluations de CP n'atteindront le CE2 qu'après un redoublement[6]. Lieu des premières expériences scolaires, l'école maternelle est aussi le lieu des premières expériences de l'inégalité culturelle. Les classes réunissent en effet des enfants aux ressources sociales très inégalement rentables sur le plan scolaire. Dès la petite section, certains élèves s'en sortent mieux que d'autres. Les jeunes écoliers voient vite que des camarades sont inégalement félicités pour leurs réponses. Tandis que certains semblent avoir des choses pertinentes à dire, d'autres se font reprendre. Ces différences ont d'autant plus de chance d'apparaître aux jeunes élèves que l'activité scolaire, à travers le jeu des comparaisons, forme très tôt les enfants au jugement sur ces différences. A travers la répétition des mêmes situations, les jeunes élèves comprennent que, à l'école, tout ne se vaut pas. Ce faisant, ils apprennent à situer leur propre valeur (scolaire). Alors que l'école maternelle est souvent présentée comme un temps de socialisation dénué d'enjeux de classement et de résultats, les élèves (comme les enseignants) se familiarisent très tôt avec l'idée que les verdicts scolaires disent quelque chose des capacités ou de l'intelligence des individus. Cette lecture peut amener les élèves à éprouver des sentiments mêlés d'appréhension, de dignité ou d'indignité face aux tâches proposées. Or, comprendre comment les élèves construisent un sentiment de dignité ou d'indignité s'avère essentiel. D'un côté, les sentiments d'incompétence peuvent augmenter l'anxiété sociale face aux apprentissages et altérer les résultats scolaires. Alors qu'ils disposent des compétences nécessaires pour réaliser un travail scolaire, certains élèves y échouent par peur de se tromper[7]. D'un autre côté, les élèves sont inégalement confrontés à des difficultés mettant en doute leur valeur personnelle. La sociologie l'a maintes fois montré : cette expérience ne se distribue pas au hasard des origines sociales. La

[4] 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].

[5] 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.

[6] DEPP, « En forte baisse depuis trente ans… », *op. cit.,* p. 3.

[7] 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.

familiarité à l'égard des exigences scolaires, que certains élèves doivent aux proximités culturelles de leurs familles avec l'école, favorise l'aisance et la rapidité face aux exercices. A l'inverse, les élèves de classes populaires affrontent plus souvent dans l'école, pour des raisons exactement inverses, des situations nouvelles et des contenus étrangers. Ils sont ainsi davantage affectés par des doutes sur leurs capacités. Face à un tel enjeu, les élèves finissent par être persuadé que l'enjeu des apprentissages est avant tout de réussir et surtout de ne pas échouer.

La stigmatisation des difficultés scolaires

Par son organisation, l'école maternelle valorise les apprentissages spontanés (par l'activité et la pratique) ou réalisés de manière détournée (par exemple par le jeu). Ce sont des apprentissages qui vont souvent sans dire. Par exemple, si les enseignants donnent généralement des indications sur les manières de réaliser un exercice ou une tâche, ils n'indiquent pas toujours les savoirs qu'ils permettent d'apprendre ou plus directement qu'un apprentissage est en cours. Ce faisant, l'école tend à masquer aux élèves l'effort d'acquisition pourtant nécessaire aux apprentissages. Elle entretient en outre l'illusion de savoirs ou de compétences naturels, dépendants des capacités individuelles plus que de l'instruction. Cette occultation la conduit aussi à situer les difficultés d'apprentissage en dehors des situations scolaires elles-mêmes, par exemple dans la (mauvaise) nature des élèves ou au niveau des particularités de leur environnement. De ce fait, les difficultés scolaires, loin d'être perçues comme inhérentes à tout apprentissage, sont régulièrement réprouvées dans les classes. Les observations montrent qu'elles apparaissent même souvent comme une entrave, qui empêche le cours normal de l'activité pédagogique, et comme des signes d'infériorité. Dans ces conditions, tout se passe comme si les élèves faisaient des erreurs parce qu'ils le veulent bien (causes morales) ou parce qu'ils ne peuvent faire autrement (causes intellectuelles ou psychologiques). Un tel sentiment instruit le mécontentement face aux difficultés scolaires ou fait de celles-ci un objet d'inquiétude. Aussi, dès l'école maternelle, les difficultés scolaires sont-elles volontiers attribuées à un manque de concentration, de travail, de motivation ou d'écoute, etc. (fautes morales) ou à des problèmes plus profonds (capacités limitées, déficiences ou perturbations psychologiques). C'est ainsi que *« si l'on se trompe, c'est qu'on n'a pas bien regardé »,* que « *si elle boudait moins, [Ada] pourrait davantage progresser* », que Paulin fait mal ses exercices parce qu'il n'est « *pas soigneux »* et ne pense qu'à « *aller jouer* », etc. De même, d'après son enseignante, Louison (en grande section), décrite comme « *une élève probablement intellectuellement déficiente* », se met souvent à pleurer parce que « *elle sait qu'elle ne sait pas et qu'elle ne comprend pas* ». Les difficultés d'apprentissage ne sont, en définitive, pas toujours regardées comme normales ou souhaitables. A l'inverse, ce qui semblent pouvoir rendre compte des bonnes performances d'un élève, c'est une « *subtilité qui dépasse les autres* », des « *capacités* » ou un « *potentiel* », une « *vivacité d'esprit* » ou une « *ouverture au monde* ». Les élèves comprennent ainsi très tôt qu'éprouver des difficultés n'est en rien positif tant ils font à l'école l'expérience quotidienne d'une stigmatisation *des* difficultés scolaires et *par* les difficultés scolaires.

La personnalisation des difficultés scolaires

Mais quelles que soient les causes invoquées, les difficultés scolaires des élèves tendent à être personnalisées. La « réussite » et « l'échec » semblent relever de différences individuelles qui renvoient à des différences de « capacités » ou d'« aptitudes » à apprendre. Cette psychologisation des apprentissages repose en réalité sur la représentation

d'intériorités fictives[8], c'est-à-dire sur l'idée d'identités individuelles stables, attachées à l'individu sous la forme de « qualités » durables. Ce sont ces fictions qui conduisent les enseignants à penser, par exemple, « *qu'il se passe des choses dans sa tête* », qu'un élève « *a de la ressource* », que tel ou tel autre peut apprendre parce qu'« *il est bien dans sa tête ou à l'intérieur* ». Les apprentissages semblent ainsi exprimer la « vie intérieure » des élèves. Les résultats des plus performants sont renvoyés à des qualités exceptionnelles (« *richesse culturelle* », « *ouverture* », « *intelligence* », « *curiosité* », « *vivacité* », « *milieu porteur* », etc.) quand les difficultés des autres sont vues comme des insuffisances (faibles « *capacités* », manque de « *motivation* » ou de « *stimulation* », « *déficience* » ou « *troubles* » de l'apprentissage). Ces conceptions invitent ainsi les élèves à vivre leurs difficultés, qu'ils attribuent du même coup à des défauts personnels, comme infamantes. Or, le sentiment que les élèves ont de leurs capacités personnelles s'avère déterminant dans leurs chances d'affronter les situations scolaires avec succès. En effet, les performances scolaires se dégradent quand les élèves sont en proie au doute car ce doute les conduit à consacrer une part importante de leur attention aux incertitudes qui les assaillent plutôt qu'à la résolution des exercices (« vais-je trouver la solution ? », « je ne vais pas réussir », « que va-t-on penser de moi ? »)[9]. La personnalisation des difficultés scolaires peut aussi les conduire à contourner les situations d'apprentissage pour retarder un moment perçu comme risqué[10].

La valeur personnelle contre les apprentissages scolaires

Dans ces conditions, l'expérience des difficultés, de la lenteur ou des erreurs est associée à l'apprentissage douloureux de l'infériorité de soi quand la facilité et la vitesse semble des manifestations d'aisance et de supériorité. Cette violence symbolique, qui frappe d'abord les élèves les moins familiers du système scolaire, est amplifiée par le fait que le fonctionnement des classes sensibilise les élèves au souci de mesurer leur propre valeur. Ce souci, 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, devient ainsi une véritable priorité qui, au final, détourne les élèves des apprentissages scolaires. Il ne s'agit plus tant d'apprendre que d'être évalué positivement. Les élèves recherchent les situations scolaires susceptibles de montrer qu'ils sont forts et à redouter voire à fuir celles dans lesquelles ils risquent d'échouer. Les observations et les expérimentations montrent que ce souci de sa valeur scolaire et personnelle est non seulement une préoccupation centrale des élèves, mais aussi un obstacle pour leurs acquisitions scolaires. 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 comportements attendus. Les « réussites faciles », données en exemples, renforcent l'idée que certains sont supérieurs. En miroir, elles disqualifient les élèves les plus en décalage avec les attentes scolaires, alors que ce sont justement ces élèves qui sont à leur place à l'école puisqu'en situation d'apprentissage.

La différenciation des vifs et des lents

---

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

[9] 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.

[10] 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.

S'il en est ainsi, c'est aussi parce que derrière l'égalité formelle, la classe est le lieu d'une expérience précoce et souvent silencieuse de l'inégalité culturelle. Cette expérience souvent non consciente est celle 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. »[11] ou, à l'inverse, sentiment de facilité, d'être intéressant et d'intéresser. C'est ainsi que certains élèves, souvent issus des catégories intermédiaires et supérieures, font dès l'école maternelle l'expérience de prises de parole valorisantes, de passages au tableau gratifiants, parce qu'ils peuvent s'y distinguer, mobiliser une parole ou des expériences familiales qui présentent un intérêt scolaire (raconter un voyage à Paris ou l'expérience du TGV, la visite d'une exposition ou la pratique d'un instrument de musique par exemple). Ils trouvent dans les situations scolaires des occasions de découvrir la valeur (scolaire) de leurs expériences et de ce qu'ils ont à dire. Lorsqu'elles viennent à se répéter, ces situations désignent ces élèves comme des références aux yeux du groupe, ceux que les autres peuvent prendre en exemple parce qu'ils sont écoutés. A l'inverse, les observations révèlent que d'autres élèves sont amenés à faire des mêmes situations scolaires une expérience négative. Non pas celle de la gratification et de la valorisation personnelle ; mais celle de la disqualification qui résulte de l'accumulation des retours négatifs, des moments de solitude face aux interrogations du maître ou encore des condamnations des productions scolaires. Or, parce qu'elles reposent sur des dispositions culturelles inégales, ces expériences scolaires reproduisent l'échelle des prestiges et des classements sociaux. Les adjectifs qui servent la description des élèves par les enseignants observés tendent en effet à décliner les qualités scolaires dans l'ordre des qualités sociales. Les élèves dépeints comme *« brillants », « très bons », « performants », « faciles », « vifs », « intéressants », « intelligents », « subtils », « autonomes », « curieux », « rapides », « volontaires », « assurés », « logiques »* appartiennent le plus souvent aux catégories intermédiaires et supérieures quand les élèves des milieux populaires sont plus souvent renvoyés à leur lenteur, leur manque de compréhension, parfois leurs faibles capacités et limites intellectuelles. Ils sont plus souvent jugés *« paresseux », « fainéants », « sans envie », « pas intéressés »* par l'école*, « introvertis », « effacés »*.

Les conséquences de cette violence symbolique qui se vit sur le registre de la peur de ne pas savoir prennent de nombreuses formes : mal de ventre, anxiété, tremblements, pleurs, résignation. Elles sont souvent réinterprétées sous la forme de « pathologies » devenues individuelles comme la « phobie scolaire » ou « l'anxiété scolaire », contribuant à occulter les rapports de domination et de reproduction qui se jouent dès l'école maternelle.

[11] Claude Poliak, « Diplômes tardifs et titres honorifiques », in Mathias Millet & Gilles Moreau, *La société des diplômes,* Paris, La Dispute, 2011.