



**HAL**  
open science

## Différencier les vifs d'esprit des esprits lents

Mathias Millet, Jean-Claude Croizet

► **To cite this version:**

Mathias Millet, Jean-Claude Croizet. Différencier les vifs d'esprit des esprits lents. *Mouvements : des idées et des luttes*, 2021, 107 (3), pp.23-33. <10.3917/mouv.107.0023>. <hal-03421637>

**HAL Id: hal-03421637**

**<https://hal.science/hal-03421637v1>**

Submitted on 9 Nov 2021

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.



HAL Authorization

## « Différencier les vifs d'esprit des esprits lents »

Mathias Millet<sup>1</sup>, Jean-Claude Croizet<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université de Tours, CITERES – CNRS UMR 7324

<sup>2</sup> Université Clermont Auvergne, LAPSCO - CNRS UMR6024

Il a été depuis longtemps montré que le système scolaire et la scolarisation ne répondaient pas seulement à des impératifs d'instruction ou d'émancipation. Ils contribuent à trier les élèves en classant et hiérarchisant leurs apprentissages. Les élèves évoluent ainsi dans un système scolaire qui, dès les premiers niveaux, qualifie les performances et assigne leur auteur à des identités scolaires plus ou moins pérennes (élève sérieux ou brillant, volontaire ou paresseux, intelligent ou limité, précoce ou déficient, abstrait ou concret, matheux ou littéraire, etc.). Parmi ces identifications scolaires, on trouve la distinction des « vifs d'esprit » et des « esprits lents » qui, opérant souvent à bas bruit dans les classes, n'en distribue pas moins les élèves de part et d'autre. Cette distinction repose sur des théories naïves ou, pour le dire avec Bernstein, des discours mythologiques<sup>1</sup> qui laissent accroire qu'un apprentissage qui se passe bien est un apprentissage qui se fait rapidement, et que la lenteur dans le traitement d'une tâche donnée signe un apprentissage difficile. Ce goût scolaire pour les « vifs d'esprit » a généralement pour corolaire la survalorisation des élèves socio-culturellement les plus dotés et la dévalorisation de la difficulté cognitive. Il a aussi partie liée avec la normalisation de temps de passage qui poussent les élèves non pas seulement à apprendre ce qu'ils doivent savoir, mais à l'apprendre dans les temps.

C'est à l'interrogation de ces conceptions, et de leurs effets sur les élèves, que ce texte se consacre. Une première partie revient sur la sociogenèse des conceptions chronométriques de l'apprentissage qui conduisent à associer la vélocité à la fluidité cognitive et à régler le jugement scolaire<sup>2</sup> sur des temps de passage normalisés. Une deuxième partie montre que cette chronométrie des apprentissages est présente dès les petites classes d'école maternelle dont il est plus particulièrement question ici, quand bien même cette dernière en propose une organisation relativement souple. Une troisième partie de l'article souligne, à partir d'observations dans des classes, combien ces conceptions chronométriques de l'apprentissage nourrissent un goût scolaire pour les « vifs d'esprit » et *a contrario* le discrédit

---

<sup>1</sup> Lesquels portent des croyances sur le sens des événements qui se déroulent sous nos yeux. Basil Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Presses universitaires de Laval, Québec, 2007.

<sup>2</sup> Si ces conceptions s'expriment d'abord *via* les jugements professoraux, elles sont loin de s'y réduire. D'une part, les enseignants héritent, souvent malgré eux, de catégories de vision et de division inscrites dans les situations scolaires elles-mêmes. Conduits à agir avec les outils et les concepts à leur disposition (l'âge et la classe scolaire par exemple), ils jaugent les apprentissages selon des logiques qui s'imposent à eux aussi fortement qu'à leurs élèves (et plus largement encore aux parents). D'autre part, ces conceptions chronométriques dépassent largement le cadre scolaire lui-même. Elles s'inscrivent dans une discipline temporelle transmise par de nombreuses institutions (école, entreprise, religion, famille, etc.), laquelle se matérialise, par exemple, dans le refus de l'oisiveté, la goût pour la ponctualité, la détestation du temps gaspillé, la dépréciation des parcours erratiques, etc. (cf. Edward P. Thompson, *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*, La fabrique éditions, Paris, 2004). Il ne s'agit donc à aucun moment d'incriminer les enseignants ou de chercher des responsables. Ce ne sont pas les personnes qui sont visées par l'analyse sociologique, mais les formes de relations sociales et les cadres socialisateurs qui structurent leurs activités.

de la lenteur, renvoyée du côté d'une difficulté problématique ou coupable. Dans une partie conclusive, l'article insiste sur la rupture qu'il conviendrait de faire avec ces fausses associations si toutefois l'école ne souhaite pas détourner les élèves des apprentissages « difficiles » et se détourner elle-même de la lutte contre les inégalités scolaires.

Le texte s'appuie sur les résultats d'une enquête conduite principalement dans des classes d'écoles maternelles, et secondairement des écoles primaires et des collèges, par observations, entretiens et expérimentations. Croisant les regards sociologique et psychosocial, l'enquête cherchait à analyser les théories naïves de l'apprentissage qui donnent une interprétation à ce qui se passe dans les classes, et leur place dans les mécanismes de production des inégalités scolaires. Dix classes aux profils sociaux variés, situées dans sept écoles maternelles ont été enquêtées, de même que cinq classes et unités localisées pour l'inclusion scolaire (CLIS-ULIS) destinés aux élèves réputés atteints de « troubles des fonctions cognitives ou mentales ». 75 demi-journées d'observation directe ont été réalisées dans 15 classes différentes, soit environ 200 heures auxquelles s'ajoutent 12 observations de rencontres entre enseignant et parents, 4 observations des réunions d'équipe de CLIS-ULIS. Une vingtaine d'entretiens avec les enseignants ou autres institutionnels intervenant auprès des élèves ont aussi été exploités. 7 entretiens ont été réalisés avec des élèves scolarisés en CLIS. Enfin des expérimentations en milieu naturel ont été conduites auprès de plus de deux mille élèves du primaire (CP et CM2) et du secondaire (6<sup>e</sup>) dans l'objectif de mesurer les effets des conceptions scolaires sur les performances scolaires<sup>3</sup>. Pour une description détaillée de la démarche d'enquête, voir Mathias Millet et Jean-Claude Croizet, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, 2016.

### **L'invention d'une chronométrie scolaire**

Dans son livre *La petite noblesse de l'intelligence*, Wilfried Lignier<sup>4</sup> montre comment l'idée de précocité intellectuelle repose sur l'invention historique d'une enfance chronométrique. En effet, la naissance de ce que Philippe Ariès appelle le souci de la particularité enfantine<sup>5</sup> n'a pas eu pour seule conséquence la mise en quarantaine des enfants dans l'école et leur séparation des adultes. Elle a ouvert la voie à une partition de l'enfance en différents âges de la vie associés à certaines particularités développementales. Les conceptions actuelles de l'enfance sont en la matière éloquentes. Ce qu'un enfant de 6 ans peut faire sur le plan moteur ou cognitif, un enfant de 5 ans et *a fortiori* de 2, 3 ou 4 ans n'en est pas censé capable. C'est d'ailleurs pourquoi nos écoles conçoivent des programmes d'apprentissage à la fois progressifs et différenciés par classes d'âge. On ne soumet pas les enfants d'âges différents aux mêmes exigences, à la fois parce qu'il est admis qu'ils ne sont pas également disposés selon l'âge et que l'accès au savoir suppose des gradations. L'acquisition de savoirs élémentaires est censée permettre celle de savoirs plus spécialisés, dans un mouvement allant du simple au complexe. Bien qu'elles soient aujourd'hui institutionnalisées dans l'organisation par classes scolaires, où l'ordre de progression suit l'ordre des âges, ces conceptions chronométriques de l'enfance n'ont rien d'une évidence historique.

---

<sup>3</sup> Ce travail de terrain a été réalisé par nous-mêmes et une équipe de chercheurs : Frédérique Autin, Luc Bourgade, Alice Follenfant, Sébastien Goudeau, Gaëlle Henri-Panabière, Claire Parichon, Chloé Raffele, Fanny Renard.

<sup>4</sup> Paris, La Découverte, 2012.

<sup>5</sup> Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1973.

Dans les écoles médiévales par exemple, les élèves n'étaient guère divisées par âge ou par niveau, les représentations des âges de la vie y étant relativement indifférenciées, et les contenus d'apprentissage peu pensés en termes de progression. En revanche, « la gradation systématique des programmes et la constitution de classes scolaires correspondantes est un fait accompli dans quantité de collèges » dès le début de la Renaissance. « 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. [...] 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 maître particulier »<sup>6</sup>. Ces évolutions sont alors étroitement liées à des préoccupations de rationalisation pédagogique. Il s'agit d'abord de mettre de l'ordre dans l'enseignement des connaissances, ensuite « d'adapter les contenus enseignés au développement de l'enfant »<sup>7</sup>. Bien sûr, la longue marche historique, souvent hésitante, de l'organisation scolaire, les conditions matérielles misérables qui furent durablement faites à l'enseignement comme la distance des familles à la préoccupation scolaire, ont fait que, longtemps encore, la distribution des élèves et des *curricula* était variable, peu stabilisée voire anarchique. Durant le XIX<sup>e</sup> siècle, au moment où l'école accueille un plus grand nombre d'enfants, les rythmes scolaires ne sont pas encore en harmonie avec les habitudes de la vie rurale. Les enfants manquent souvent à l'appel. L'année scolaire est très fluctuante et soumise aux impératifs des calendriers agricoles. Les enfants ne se rendent souvent en classe que durant les mois d'hiver<sup>8</sup>. De même, le développement de modèles concurrents comme celui qui verra un temps s'imposer l'enseignement mutuel sur l'enseignement simultanée, ou encore le manque de locaux adaptés, conduisent à regrouper un grand nombre d'élèves d'âges différents dans des salles communes. La conception d'éducatrices genrées sépare les garçons des filles bien avant les âges ou les niveaux. Ce n'est véritablement qu'à la fin du siècle, avec l'Organisation d'Octave Gréard que la partition des élèves par classes et par niveaux voit un début de systématisation. « [P]our mettre l'enfant qui arrivait à l'école à sa juste place, il [fallut désormais] le soumettre à une première évaluation. » Et celle-ci devait être « suivie de beaucoup d'autres, puisqu'il fallait déterminer le moment de faire passer l'élève dans le cours supérieur »<sup>9</sup>.

Même s'il leur fallut du temps pour s'imposer, ces conceptions sont depuis lors devenues la norme indiscutée d'organisation des apprentissages scolaires. Aujourd'hui, les acquisitions sont soumises à l'impératif du temps limité, indissociable de l'idée de performance scolaire et pour une part renvoyée à la vitesse, de réalisation et de progression. L'idée prédomine d'une enfance chronologiquement normée, pensée en périodes ordonnées, articulant « capacités », « niveau scolaire » et « âge biologique ». Il s'ensuit que les apprentissages sont pensés en fonction de temps de passage (trimestre, semestre, année) à partir desquels les élèves sont classés comme à l'heure (donc « normaux »), en avance (donc « précoces »), en retard (donc en « échec »). C'est bien d'abord cette chronométrie scolaire, normalisant des seuils et des temps de passage, qui a rendu historiquement possible l'assignation de certains à la catégorie d'enfants intellectuellement précoces quand d'autres étaient renvoyés du côté du retard, de

---

<sup>6</sup> André Petitat, *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz, 1999, p. 119.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 122.

<sup>8</sup> Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome 3 (1979-1930)*, Paris, Perrin, 1981, pp. 397-398

<sup>9</sup> Ibidem, p. 429.

l'incapacité ou de l'arriération. C'est aussi ce modèle standardisé qui conduit à associer communément l'avance et l'aisance scolaires, et à assimiler la lenteur à la difficulté.

### **Des temps de passage dès l'école maternelle**

Même si elle est encore pensée comme une école à part, « qui s'adapte aux jeunes enfants », « tient compte [de leur] développement », tournée vers l'accueil et la « socialisation », l'école maternelle n'échappe pas à cette organisation des apprentissages par classes d'âge. Dès les petites classes, des objectifs cognitifs et « sociaux » sont cadrés par les programmes, de plus en plus alignés sur la préparation du cours préparatoire<sup>10</sup>, avec la mise en place d'évaluations dès 3 ans, une attention renforcée sur l'acquisition du vocabulaire, de la phonologie, du code alphabétique et des fonctions de l'écrit<sup>11</sup>. De la petite à la grande section, les élèves doivent s'approprier le langage (savoir échanger, s'exprimer, comprendre), découvrir l'écrit (ses supports et fonctions, le principe alphabétique, les gestes de l'écriture, etc.) ; devenir élève (respecter les règles de vie, coopérer et devenir autonome) ; 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, imaginer, sentir. Ces finalités d'ordre général se déclinent selon des « objectifs et des éléments de progressivité » selon les âges et les classes (de la petite à la grande section), l'organisation des apprentissages scolaires cherchant à respecter non seulement une progression des acquis, mais aussi les « capacités cognitives liées à la maturation » des enfants<sup>12</sup>.

Même si, dans les écoles maternelles, une organisation souple des objectifs d'apprentissage sous-tend des discours sur la variabilité des rythmes d'apprentissage des élèves, la division des activités selon les âges et les classes conduit (chrono)logiquement les enseignants à penser les acquisitions en fonction de temps de passage relativement précis (notamment à l'échelle de l'année) et comparativement à ce que la majorité des enfants peuvent réaliser. Un apprentissage qui se fait bien devient ainsi celui qui respecte des objectifs temporels relativement définis. Il ne suffit pas de réussir à apprendre pour réussir son apprentissage. Il faut encore apprendre ce que l'on doit savoir en un temps limité, temps au-delà duquel les élèves sont vus comme en difficulté. À la fin d'une observation dans une classe de petite section, l'enseignante déclare à l'enquêteur : « *C'est pour Abdoul (profession des parents inconnue) que je me fais du souci* ». Alors que nous sommes en mai, Abdoul ne sait toujours pas se situer dans la « *chaîne temporelle* » (les jours, les activités de la journée) alors que ces dimensions sont reprises jour après jour (quel jour sommes-nous ? quel temps fait-il ?) et que certains enfants n'en ont plus besoin. L'enseignante précise : « *Je me 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*

---

<sup>10</sup> Cet alignement part du principe (d'ailleurs attesté par différentes études, cf. par exemple Cédric Huguée et Tristan Poullaouec, *Ruptures universitaires. De l'entrée en licence à la sortie en licence sans diplôme de l'enseignement supérieur*, Céreq Echanges, 2019) que les difficultés scolaires sont cumulatives et produisent leurs effets sur le long terme, qu'une lutte contre les inégalités est d'autant plus efficace qu'elle intervient tôt. Ce principe conduit ainsi à scolariser les apprentissages précoces pour anticiper la scolarité à venir. Il reste que ce faisant c'est la chronométrie scolaire qui est aussi initiée plus tôt et devient l'un des vecteurs du jugement de la normalité des apprentissages, portant ainsi le risque d'enfermer toujours plus tôt les élèves dans des temps de passage dont la nécessité devrait être mieux interrogée.

<sup>11</sup> BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

<sup>12</sup> Ibidem.

*tout compris. Des enfants, au bout d'un an, à force de répétition, ils assimilent.* » Ces temps de passage plus ou moins formalisés sont ainsi très tôt perçus comme des indices de la normalité intellectuelle des élèves, et peuvent même avoir une valeur prédictive. Parce que Jérôme (père cadre dirigeant, mère chef de produit) est « *un enfant qui, d'un point de vue général, est un peu en retard* », son pronostic scolaire est dégradé. Son enseignante considère qu'il « *ne sera jamais un très bon élève* ». Un élève dont les acquis restent en deçà des objectifs à atteindre suscite ainsi l'inquiétude des enseignants qui peuvent y voir les signes d'un défaut d'apprentissage voire d'un potentiel « trouble » à dépister.

### **Le goût pour les « vifs d'esprit » ou la déploration de la difficulté**

Lors des entretiens et observations, la question de la rapidité à faire apparaît comme un critère de jugement de la manière dont se passent les apprentissages. De nombreuses séquences d'activité tendent à faire de la vélocité une qualité nécessaire pour bien figurer dans la classe, et un critère d'évaluation positive. Lors des temps de regroupement<sup>13</sup> par exemple, la parole des élèves est soumise à des exigences de réactivité verbale, comme le fait de lever le doigt rapidement et de savoir parler à bon escient. Or, les observations montrent chez les élèves des compétences inégales à attraper la parole, à la verbalisation *ex abrupto* devant le groupe, et à la mobilisation de contenus scolairement recevables. Certains élèves qui auraient besoin de plus de temps pour prendre la parole sont maintenus à côté ou en dehors d'un grand nombre d'interactions. De même, les apprentissages par le jeu comptent-ils au nombre des activités qui font souvent de la vitesse un élément distinctif, soulignant l'importance de finir en premier, à faire vite, à gagner. Alors que des élèves se vantent d'avoir fini avant les autres ou d'avoir gagné, d'autres, qui tardent à exécuter une tâche, sont moqués pour leur lenteur par leurs camarades. Des élèves manifestent leur désarroi de n'avoir pas terminé un exercice que les autres ont déjà achevé. Certains sont grondés et même punis parce qu'ils n'ont « *toujours pas terminé* ». Dès les petites classes, les élèves apprennent à voir dans la rapidité un critère positif d'évaluation scolaire et dans la lenteur, les hésitations, etc., des signes de difficultés<sup>14</sup>. Une partie des activités scolaires a ainsi pour effet de distinguer des « faciles » et des « laborieux ». À cet égard, les élèves s'avèrent très tôt réalistes sur les enjeux du jeu scolaire tant il apparaît que, pour leurs enseignants également, les facilités et difficultés des uns ou des autres se jouent en partie dans le différentiel de célérité cognitive. Certains enfants sont jugés comme ayant « *des difficultés par rapport à d'autres, plus jeunes (...) par exemple dans la vitesse d'apprentissage.* » Solène (père machiniste, mère formatrice) est perçue comme « *en retard sur tout* » parce qu'elle est « *lente* ». Par contraste, Jean (père cadre dans une banque, mère cadre navigante à Air France) est décrit comme « *un enfant qui de toute façon travaille très facilement* » et « *va toujours terminer dans les premiers* ». Il correspond au profil de ces élèves « *brillants* », « *ceux qui captent très vite* », « *des enfants qui sont vifs, qui sont intelligents quelque part.* » Comme l'écrit Jean-Pierre Terrail, « la

---

<sup>13</sup> Les activités scolaires au sein des écoles maternelles adoptent deux grandes mises en forme : des activités réalisées par ateliers séparés et souvent différenciés, réunissant un petit nombre d'élèves, et des temps de regroupement avec l'ensemble du groupe élève assis généralement sur des bancs autour du tableau et d'activités communes.

<sup>14</sup> 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 ou dans les concours d'entrée.

différenciation des rapides et des lents [est] une forme douce de la distinction des doués et des non-doués »<sup>15</sup>.

Cette différenciation et les conceptions qui l'accompagnent ont partie liée avec un véritable goût scolaire, ceci dès l'école maternelle, pour les « esprits vifs », valorisés pour leur éclat. Ces élèves sont appréciés pour leur aisance dans la classe. Ils sont dépeints comme « agréables », « faciles », « souriants », « avenants », « sociables », « vivants », « sympathiques », « magnifiques », « formidables au niveau intellectuel », d'une grande « finesse ». Ils sont aussi décrits comme « très bons », « performants », « intéressants », « intelligents », « subtils », « autonomes », « curieux », « rapides », « volontaires », « assurés », « logiques ». Mais à l'inverse, les élèves cités pour leur lenteur comptent au nombre des « paresseux », « fainéants », « sans envie », « pas intéressés », « introvertis », « effacés ». 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. Dylan (mère aide-soignante) « a du potentiel, mais ça sera pas facile pour lui ». De même, Ema (père ambulancier, mère assistante de direction) 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 de concentration, ne trouvent pas leur place dans la classe, et ne travaillent que lorsqu'on est derrière eux.

Il est de ce point de vue significatif que les adjectifs qui servent la description des élèves tendent à décliner l'ordre des qualités scolaires dans l'ordre des qualités sociales. Dans un article désormais célèbre, Howard S. Becker<sup>16</sup> montre comment les élèves d'origines sociales différentes correspondent inégalement au « client idéal » visé par l'école sur le plan des apprentissages scolaires, du maintien de la discipline et 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. Becker montre comment les enseignants différencient 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 assez remarquable que ces constats, réalisés dans l'Amérique des années 1950, recoupent largement les observations effectuées dans les écoles maternelles. Les élèves qualifiés de vifs sont plus souvent issus des catégories intermédiaires et supérieures. Leurs enseignants attribuent à leur milieu social d'origine des qualités exceptionnelles. Il s'agit de « milieux hyper riches », aux qualités « merveilleuses », « très présents », « cultivés », « ouverts », « stimulants », de « milieux porteurs ». A l'opposé, les élèves pour lesquels sont invoqués retard et lenteur sont plus souvent d'origine populaire, issues de famille peu dotées en capital scolaire. Les familles sont cette fois plus souvent présentées 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

---

<sup>15</sup> Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La dispute, 2003, p. 241.

<sup>16</sup> 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.

dans les termes de la défaillance socialisatrice, génèreraient anxiété et insécurité, rendant les élèves indisponibles aux apprentissages scolaires<sup>17</sup>.

### Éloge de la lenteur et de la difficulté

On devrait pourtant interroger ce lien que l'histoire des conceptions de l'apprentissage et l'organisation du système scolaire nous ont appris à faire entre vitesse et fluidité cognitive, temps de passage et normalité ou lenteur et difficultés scolaires. La première raison de cette nécessaire interrogation réside dans la rupture qui devrait être faite avec la stigmatisation scolaire de la difficulté cognitive. Derrière la condamnation scolaire fréquente de la lenteur dans la réalisation d'une tâche, c'est en réalité la difficulté d'apprentissage qui est déplorée. Alors qu'on s'attendrait à ce qu'elles soient valorisées, perçues comme un moment inhérent à l'appropriation des savoirs, les tergiversations cognitives sont souvent scolairement réprouvées. Elles apparaissent comme une entrave à l'action pédagogique et sont pointées du doigt comme des insuffisances personnelles. Dès lors qu'elles persistent, elles sont une gêne didactique qui interrompt, ralentit, contrarie l'action. Et lorsqu'elles travestissent un peu trop les objectifs scolaires, les difficultés dérangent voire irritent.

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,

---

<sup>17</sup> La sociologie a montré que ces catégories d'entendement professoral (cf. Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°3, 1975, pp. 63-93) reposaient sur la *perception* d'inégalités sociales bien réelles dans les rapports aux apprentissages et savoirs scolaires, inégalités étroitement liées à la variation des expériences socialisatrices et conditions d'existence primaires des élèves (Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe*, Paris, Seuil, 2019). Le problème est ici que ces catégories d'entendement proposent une lecture fataliste de la situation en naturalisant ces inégalités comme autant d'états personnels ou familiaux alors qu'il faut y voir le produit de consonances ou de dissonances plus ou moins fortes entre logiques socialisatrices familiales et logiques socialisatrices de l'école. C'est bien la familiarité à l'égard des exigences scolaires que certains élèves doivent d'abord aux proximités culturelles de leurs pratiques socialisatrices familiales avec l'arbitraire scolaire (proximités qui ont objectivement plus de chances d'être liées à une origine sociale élevée) qui leur rend la relation scolaire plus évidente ou moins laborieuse. Elle permet que se manifestent chez eux de l'aisance et de la rapidité face aux exercices. Si ces relations entre origines sociales et aisance scolaire alimentent les classements scolaires (alors qu'elles devraient conduire l'école à s'interroger sur la manière dont ses pratiques maintiennent plus souvent les élèves des classes populaires à distance de ses exigences), elles n'ont en même temps rien de mécanique, dans la mesure où l'origine sociale n'est jamais qu'un indicateur de conditions de socialisation probables, mais jamais certaines. Il existe en effet des variations significatives, pour une même origine sociale, et souvent au sein d'une même famille, des rapports à la scolarité des enfants compte tenu des configurations sociales plurielles dans lesquelles ils sont pris. Il y a ainsi bien des exemples de situations dans lesquelles des enfants des classes supérieures rencontrent des difficultés scolaires ou s'écartent du parcours scolaire modal des membres de leur groupe, quand des enfants des classes populaires à l'inverse performant à l'école. 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 ; Cédric Hugrée, *L'échappée belle. Parcours scolaires et cheminements professionnels d'étudiants d'origine populaire diplômés de l'université (1970-2010)*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Nantes, 2010 ; Gaële Henri-Panabière, *Des « héritiers » en échec scolaire*, La Dispute, Paris, 2010.

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. Loin d'être toujours interprétées comme un passage obligé de l'apprentissage, les difficultés et la lenteur sont régulièrement perçues comme le résultat d'un manque d'envie ou d'intérêt, d'une forme de dispersion ou de relâchement, d'un défaut d'écoute ou d'attention. Par un paradoxe apparent<sup>18</sup>, cette lecture des réalités scolaires rend les hésitations des élèves condamnables parce qu'elles sont vues comme un défaut d'engagement dans la tâche ou une forme de résistance coupable. Dans bien des cas, il semble admis que les élèves font des erreurs ou sont en retard ou lents *au mieux* parce qu'ils le veulent bien, *au pire* parce qu'ils ont un problème. Un tel sentiment construit logiquement les difficultés cognitives comme un objet de mécontentement et comme une source de condamnations, moins comme un obstacle à lever.

Contre ces conceptions communes qui conduisent à dévaloriser la difficulté d'apprentissage et la lenteur d'exécution, il faut pourtant rappeler deux choses essentielles. D'une part, les élèves qui rencontrent des difficultés face aux exercices sont d'une certaine manière les élèves les plus à leur place dans les classes. Si l'on met de côté les éventuels problèmes d'apprentissage générés par les mises en forme didactiques<sup>19</sup>, ces dernières sont le signe qu'un apprentissage est en train de se faire ou reste à faire. Dans la mesure où l'on ne saurait faire aisément ce que l'on est en train d'apprendre, tout apprentissage implique le franchissement d'obstacles cognitifs dont la nature peut ralentir l'activité, se traduire par des essais et erreurs qui freinent l'exécution de la tâche. Ainsi que le montrent les études de psychologie cognitive<sup>20</sup>, la lenteur dans l'exécution d'une tâche est souvent moins le signe d'une « incompétence » que celui d'une absence d'automatisation des procédures ou si l'on veut de procéduralisation. Face à une tâche complexe et nouvelle, les élèves sont amenés à mobiliser intentionnellement et consciemment une part importante de leur effort sur le *modus operandi*. L'exécution de ces connaissances est lente, car consommatrice de ressources attentionnelles et associée à de nombreuses erreurs. Ce n'est qu'avec l'entraînement, comme en attestent d'ailleurs à leur manière les expérimentations de Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller sur l'apprentissage de la lecture<sup>21</sup>, que certains aspects de la procédure nécessaire à la réalisation de l'activité s'automatisent. La connaissance devient plus intuitive et pratique. L'élève sait faire, mais ce qu'il sait faire n'est plus mobilisé consciemment. La connaissance est devenue procédurale<sup>22</sup>. Cette automatisation libère ainsi des ressources attentionnelles qui réduisent d'autant l'effort à fournir dans la réalisation de la tâche. L'effet

---

<sup>18</sup> Qui tient dans la croyance que la situation scolaire réunit les conditions de réussite « normales » et permet de révéler les forces et les faiblesses cognitives et morales.

<sup>19</sup> Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, « Ces malentendus qui font les différences », in J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France*, Paris, La dispute, 1997, pp. 105-122.

<sup>20</sup> John R. Anderson. ACT : "A simple theory of complex cognition", *American Psychologist*, n° 51, 1996, p. 355-365. Daniel Kahneman, *Système 1, système 2, les deux vitesses de la pensée*, Paris, Flammarion, 2012

<sup>21</sup> Sandrine Garcia, Anne-Claudine Oller, *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Paris, Seuil, 2015.

<sup>22</sup> Jérôme Bruner parle pour sa part de « modularisation », (1991 [1983]). *Savoir-faire, Savoir dire. Le développement de l'enfant*. Paris, Presses universitaires de France.

est une plus grande aisance et rapidité d'exécution et la possibilité d'allouer son attention à des tâches plus complexes. C'est aussi ce dont attestent les études sur l'expertise de haut niveau et les apprentissages « expert » comme le jeu des échecs<sup>23</sup> qui passent par un cheminement laborieux parsemé d'erreurs que la pratique intensive permet de dépasser. Aussi les élèves qui arrivent dans les classes en n'ayant pas encore incorporés des habitudes de traitement du langage et de savoir consonantes avec les exigences scolaires<sup>24</sup> vont-ils avoir besoin de plus de temps pour s'approprier les exigences scolaires. Là où certains élèves peuvent sembler rapides et « vifs d'esprit » parce qu'ils arrivent à l'école maternelle avec toute une série de présavoirs et procédures pratiques sur la manière dont fonctionne le langage écrit ou oral, des habitudes scripturales en matière d'utilisation du temps, des connaissances culturelles légitimes par une certaine pratique familiale de la lecture, des musées ou du cinéma par exemple, d'autres vont paraître mutiques ou lents. Ils n'auront rien à dire ou ne sauront pas encore comment s'y prendre face à une chaîne temporelle ou une demande d'expression verbale devant le groupe.

En stigmatisant la lenteur à faire, l'école tend ainsi à disqualifier l'effort d'apprentissage nécessaire à l'automatisation des procédures et à la fabrication et l'entraînement de compétences nécessaires à la réalisation d'une tâche. Elle prend ainsi le risque de détourner les élèves les plus dépendants de l'école dans leurs acquisitions scolaires des situations d'apprentissage difficiles qu'ils peuvent vivre comme un risque d'infamie. Par crainte d'afficher leurs « lacunes » ou leur lenteur, ils finissent par redouter des situations d'apprentissage qui risquent de s'avérer néfastes. Ces réalités devraient ainsi conduire à interroger les conditions matérielles et symboliques dans lesquelles se réalisent les activités scolaires dès l'école maternelle. La préoccupation légitime d'agir le plus tôt possible contre les inégalités scolaires peut se traduire par une focalisation importante des politiques scolaires sur des indicateurs de performance qui ont tout lieu d'enfermer les conceptions de l'apprentissage dans la mesure de temps de passage discutables et difficilement conciliables avec l'entraînement de certains apprentissages. De même, il semble clair que pouvoir donner plus de temps aux apprentissages doit passer par l'obtention de conditions matérielles d'enseignement qui sont loin d'être toujours réunies dans les classes, avec des enseignants souvent très contraints par le surnombre ou des programmes surchargés, la diversification et multiplication de leurs missions ou la réforme permanente...

---

<sup>23</sup> Anders K. Ericsson, Michael J. Prietula, Edward. T. Cokely, « The making of an expert », *Harvard Business Review* n°38, pp. 115-121.

<sup>24</sup> Comme, par exemple, en maternelle, des habitudes de prise de parole et d'argumentation, celles liées à la verbalisation de l'expérience, à la connaissance des fonctions de l'écrit, du code alphabétique, ou la maîtrise symbolique de contenus culturels légitimes, etc.