



HAL
open science

Comment pense l'école ?

Mathias Millet, Jean-Claude Croizet

► **To cite this version:**

Mathias Millet, Jean-Claude Croizet. Comment pense l'école ?. [Rapport de recherche] GRESCO (EA 3815), CERCA (UMR 7295), Université de Poitiers. 2013. <halshs-00983917>

HAL Id: halshs-00983917

<https://shs.hal.science/halshs-00983917v1>

Submitted on 10 Jul 2019

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

Mathias Millet et Jean-Claude Croizet

COMMENT PENSE L'ÉCOLE ?

Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage

Avec la collaboration de

Frédérique Autin
Luc Bourgade
Alice Follenfant
Sébastien Goudeau
Gaëlle Henri-Panabière
Claire Parichon
Chloé Raffele
Fanny Renard



Rapport pour le compte de la Région Poitou-Charentes
Recherche financée dans le cadre de l'appel à projet 2007
« Education, Egalité d'accès aux Savoirs

Avril 2013



Groupes de recherches et d'études sociologiques du centre ouest (EA
4815) Université de Poitiers et Limoges

Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage (UMR 7295)
CNRS Université de Poitiers



Mathias MILLET et Jean-Claude CROIZET

COMMENT PENSE L'ÉCOLE ?

Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage

Avec la collaboration de

Frédérique Autin, Luc Bourgade, Alice Follenfant, Sébastien Goudeau,
Gaële Henri-Panabière, Claire Parichon, Chloé Raffele, Fanny Renard

Rapport pour le compte de la Région Poitou-Charentes
Recherche financée dans le cadre de l'appel à projet 2007
« Éducation, Égalité d'accès aux savoirs »



Avril 2013

Groupes de recherches et d'études sociologiques du Centre Ouest
(EA 4815, Universités de Poitiers et Limoges)

Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage
(UMR 6234, CNRS, Université de Poitiers)

Comment pense l'école ?

Prologue

Pour avoir su se rendre historiquement incontournable, l'école est aujourd'hui devenue une instance de socialisation majeure de nos sociétés contemporaines, un lieu où s'inculquent les dispositions à agir et à penser dominantes, où se construisent les destinées sociales des individus sociaux et où les attributs symboliques de la personne trouvent à se définir (Baudelot, Leclercq, 2004). En s'imposant, l'école a ainsi contribué à faire du mode scolaire de socialisation (Vincent, Lahire & Thin, 1994) et des formes particulières d'apprentissage qui lui sont liées le modèle dominant à partir duquel se définit un ensemble de normes sociales en matière de pratiques socialisatrices, de relation à l'enfance et à l'apprentissage, et plus largement de rapport aux savoirs, au langage et au monde (Vincent, 1980 ; Lahire, 1993 ; Thin, 1998). C'est ainsi une forme d'apprentissage aux propriétés sociales et cognitives très spécifiques, séparée du temps de la pratique, appuyée sur des savoirs constitués et objectivés dans l'écrit, transmis de manière explicite et formalisée, découpés en exercices, supposant la manipulation de règles abstraites et impersonnelles (les règles grammaticales, les théorèmes mathématiques, etc.), et impliquant une logique de progression définie (par classe, par âge, et niveau de difficulté) qui s'est imposée, au fil du temps, dans le cadre de rapports historiques de domination, à d'autres formes sociales d'apprentissage.

Ce processus socio-historique fondamental de scolarisation de nos formations sociales a contribué à faire de la forme scolaire d'apprentissage un critère central de différenciation et de hiérarchisation sociales des pratiques et des individus. De la capacité des individus sociaux à s'approprier cette forme d'apprentissage, et à s'y conformer, va désormais dépendre, pour une bonne part, la définition de leur parcours et de leurs « qualités » sociales. En s'affirmant comme dominante, les logiques scolaires sont devenues la référence prééminente à partir de laquelle la socialisation et les savoirs des individus sont pensés et évalués, qualifiés ou disqualifiés les manières d'agir, de sentir et de penser des familles et des élèves. Il est de fait devenu bien difficile d'imaginer que l'on puisse socialiser, former et penser l'enfance en dehors des normes socialisatrices portées par le mode scolaire de socialisation et d'apprentissage. Au point que la forme scolaire d'apprentissage, ses savoirs, ses logiques socialisatrices tendent à être pensés comme seule forme

possible et manière reconnue de Savoir, d'Apprendre, de Socialiser. Dans cette optique, ce que l'on entend communément par « savoir », c'est savoir scolairement ; « apprendre » et « socialiser », c'est avant tout apprendre et socialiser selon les principes portés par le mode scolaire, c'est-à-dire maîtriser et entrer dans des formes de relations sociales aux caractéristiques sociocognitives bien particulières (« autonomie » politique et cognitive, autocontrainte, temporalité chronométrique, dispositifs objectivés de savoir, etc.). Si bien que cette norme scolaire, dont l'évidence historique a contribué à la faire oublier comme norme spécifique et culturellement arbitraire, 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 et ne s'y conforme pas *a minima*.

De ce point de vue, l'école, comme lieu d'inculcation de savoirs légitimes et de normes d'apprentissage, constitue un terrain particulièrement favorable à la naturalisation et réification des produits sociaux et culturels, en l'occurrence des normes scolaires et des écarts à celles-ci. 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 un peu trop massivement des logiques sociales dominantes (Pinell & Zafiropoulos, 1978). C'est ce que montrent par exemple les travaux de Francine Muel-Dreyfus : le lien historique qui s'établit entre l'obligation scolaire et l'invention de l'« enfance anormale » fait voir comment les écarts sociocognitifs des élèves nouvellement scolarisés à la forme scolaire, dès lors constituée en système de normes obligées, furent dès le départ scolairement retraduits dans les termes de l'anormalité individuelle et de l'anomalie sociale (Muel-Dreyfus, 1975). Cette croyance en la naturalité des normes scolaires, rendue possible par le travail historique d'« invisibilisation » du caractère arbitraire de celles-ci, conduit ainsi à percevoir les écarts de résultats scolaires comme la conséquence des seules différences interindividuelles (*versus* socioculturelles, de contextes scolaires...) « d'aptitude », de « capacité », de « potentialité », etc., qui, ainsi, se trouvent fondées en légitimité (Bourdieu & Passeron, 1970). Aussi est-il devenu aujourd'hui presque « naturel » d'imputer les écarts de réussite scolaire à des écarts de « capacités » ou de « motivation », et les difficultés scolaires d'apprentissage à une « déficience » ou à un « trouble ». Le terrain scolaire est devenu l'endroit à partir duquel s'estiment les « aptitudes » et les « potentialités » sociales et cognitives des

uns et des autres. Les verdicts scolaires tendent à fonctionner comme des processus de qualification ou de disqualification symbolique (Millet & Thin, 2004) non seulement de l'élève, mais plus largement de toute la personne. L'« échec » semble la traduction d'une infériorité individuelle ou sociale par opposition à la réussite qui serait celle d'une supériorité (Croizet & Neuville, 2004).

Introduction

Comment pense l'école ? Quelles catégories mobilise-t-elle pour agir sur les pratiques d'apprentissage des élèves, juger de leurs acquisitions et de leurs performances, ceci dans la variation sociale ? Comment interprète-t-elle les difficultés ou les facilités cognitives que certains élèves rencontrent dans le travail scolaire ? Quelle place occupent ces définitions dans la production d'un sentiment de compétence ou d'incompétence culturelle chez les élèves et, au-delà, dans la production des inégalités sociales ? La recherche dont nous restituons les résultats ici se veut une contribution à l'analyse des catégories d'entendement scolaires et de leur place dans les mécanismes de domination culturelle. Elle poursuit un triple objectif : d'une part, analyser les conceptions scolaires intuitives des pratiques et des difficultés d'apprentissage des élèves ; d'autre part, saisir les effets de ces conceptions sur les performances scolaires de ces derniers et sur la relation qu'ils construisent peu à peu à l'école ; il s'agit enfin de rendre compte de la genèse et de la construction sociale de ces catégories de vision et de division des élèves et de leur dissémination dans les classes.

1. Construction de l'objet

S'interroger sur les raisons pour lesquelles certains élèves « réussissent » alors que d'autres « échouent » impose d'abord de rappeler qu'il existe une forte relation entre l'origine sociale des élèves et leur parcours scolaire (Bihr & Pfefferkorn, 1999 ; Cacouault & Oeuvarard, 2001 ; Merle, 2010). Par exemple, les enfants d'ouvriers qui représentaient, en 1996, 31 % des élèves de 6^e, constituaient en 2002 11 % seulement des admis au baccalauréat S. En revanche, les enfants de cadres, bien que représentant seulement 14 % des élèves de 6^e en 1996, constituaient 40 % des admis à ce même baccalauréat. De la même manière, les enfants des milieux populaires représentent 84 % des jeunes orientés en SEGPA¹, alors qu'on compte parmi eux moins de 2 % d'enfants de cadres ou d'enseignants (MEN, 2007). La France est d'ailleurs l'un des pays de l'OCDE où le milieu social marque le plus le niveau scolaire. Sauf à supposer que ces différences de performance sont génétiquement déterminées, ce qui ne renvoie à aucun fait scientifique établi, le défi

¹ Section d'enseignement général et professionnel adapté

reste donc toujours l'approfondissement de la compréhension que nous pouvons avoir des processus par lesquels ces inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires, et plus particulièrement des mécanismes par lesquels les catégories scolaires de vision et de division du monde y contribuent.

Pourtant, malgré ces faits, le phénomène de « l'échec » ou de « l'exclusion » scolaires demeure communément appréhendé soit comme le reflet d'un manque de « capacité » des élèves, soit comme le produit d'un « environnement », généralement familial et juvénile, inadapté ou dégradé. L'« échec » serait la traduction d'un déficit individuel, éventuellement imputable à l'environnement social et familial, alors que la réussite serait l'expression de capacités supérieures (Croizet, 2011 ; Croizet & Neuville, 2004). Ces conceptions, pourtant issues des croyances communes, sont ancrées dans le fonctionnement scolaire qui contribue ainsi à les étayer et à les diffuser, comme en témoignent, par exemple, les appréciations scolaires données en conseils de classe ou dans les bulletins scolaires des élèves. Les performances trouvent généralement une explication au niveau des caractéristiques individuelles des élèves : il y a les « bons », capables de « travail excellent », les « bavards », ceux qui « travaillent irrégulièrement », et puis ceux qui ne « fournissent pas d'effort », qui sont « faibles » voire « en grande difficulté » (Carré, 1996).

Inscrites dans les enjeux scolaires auxquels les enfants sont confrontés depuis l'âge tendre, ces conceptions s'imposent 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 apprendre (Bisseret, 1976). Par crainte d'afficher leurs « lacunes », ils finissent par redouter et peuvent vouloir éviter des situations d'apprentissage qui risquent de révéler ce qu'ils perçoivent comme une infériorité intellectuelle infamante (Croizet, 2011). D'où la tentation que certains peuvent avoir de se soustraire à ce jugement par la déscolarisation totale ou partielle (Glasman & Oeuvarard, 2004, Millet & Thin, 2005, Esterle-Hédibel, 2007), par un discours qui oppose « théorie » et « pratique », « travail assis » et « travail debout », voire par le choix de l'apprentissage en entreprise que certains jeunes pensent illusoirement comme étant la face inversée de l'école (Moreau, 2005). Les sentiments

d'incompétence ou d'incapacité résultant de ces processus sont ainsi susceptibles de conduire les élèves à s'infliger de véritables limitations scolaires (« je ne sais pas faire », « je ne veux pas faire »), sous la forme d'autocensures ou de tactiques d'évitement des tâches scolaires, et singulièrement de celles dans lesquelles ils se sentent les plus vulnérables (Croizet & Martinot, 2003 ; Millet & Thin, 2004).

Pourtant, les recherches récentes montrent que le niveau de performance d'un élève à un exercice scolaire s'avère une piètre mesure de ce qu'il est capable de faire (Autin & Croizet, 2012 ; Croizet & Claire, 1998 ; Croizet & Millet, 2012). En effet, les élèves peuvent « échouer » massivement à des tâches scolaires pour lesquelles ils sont « compétents ». Par exemple, la performance des élèves issus de milieux populaires et favorisés s'avère 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 réussissent beaucoup moins bien que leurs pairs de milieux plus favorisés. Mais dès que les mêmes exercices sont présentés comme de simples exercices non évaluatifs, la performance des élèves issus de milieux populaires augmente nettement, voire dépasse celle des élèves de milieux favorisés (Croizet & Claire, 1998). La sensibilité des performances scolaires au contexte de leur production est démontrée aujourd'hui dans plusieurs centaines d'études expérimentales (Inzlicht & Schmader, 2012). Cette littérature met ainsi au jour une réalité fondamentale : le sentiment qu'un élève a de ses « capacités » à réaliser une tâche à un moment donné est aussi déterminant dans la réussite que ses « compétences » réelles pour cette tâche (Bandura, 1996 ; Croizet, 2011 ; Croizet, Désert, Dutrévis et Leyens, 2003).

Comprendre comment les élèves se construisent une représentation de leur compétence ou de leur incompétence, 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. Le projet « Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage » s'est précisément donné comme objectif d'étudier la production des catégories scolaires de la difficulté, c'est-à-dire la formation et l'imposition des concepts et des taxonomies qui, dans le champ scolaire, structurent non seulement la manière dont les différents acteurs donnent du sens à la réalité scolaire, mais également les interactions et les productions, que ce soit au niveau des activités

pédagogiques ou des performances scolaires. Le projet vise ainsi à mieux comprendre les processus et les enchaînements scolaires associés aux conceptions de l'apprentissage dans la production et la reproduction de la difficulté scolaire en tenant compte du fait que tous les élèves n'ont pas une égale probabilité d'être confrontés à des difficultés scolaires et à un sentiment d'incompétence mettant en cause leur « valeur personnelle ». Comme nous le verrons dans cette étude, ce sont d'abord les élèves qui, en raison de leur appartenance à un groupe socialement dominé et/ou stigmatisé, s'avèrent les plus vulnérables, dans les contextes évaluatifs formalisés, aux doutes sur leur capacité à réaliser un exercice scolaire, et par conséquent les plus affectés dans leurs performances par ces situations (Croizet & Leyens, 2003). Le fait de s'intéresser aux différentes conceptions de la difficulté scolaire et à leurs effets ne nous renvoie donc pas à n'importe quels élèves ni à des situations socio-scolaires contingentes. On sait, depuis les années 1970, ce que les écarts de réussite entre élèves doivent aux inégalités sociales dans un rapport de domination scolaire-culturelle (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Lahire, 1993, Merle, 2002) et que ce sont les élèves de milieux populaires qui sont les plus touchés au plan statistique par les orientations et retards précoces, les scolarités chaotiques et les ruptures scolaires (Broccolichi, 1998 ; Duru-Bellat, 2002 ; Terrail, 2002 ; Millet & Thin, 2005). S'intéresser aux conceptions et aux catégories de la difficulté scolaire (à leur nature, à leurs effets, et à leur origine) constitue ainsi un élément d'interrogation empirique sur ce qui, dans les conditions de scolarisation des enfants de milieux populaires, et singulièrement les plus dominés d'entre eux, les disqualifie symboliquement et cognitivement au plan des apprentissages.

2. L'enquête

Le projet « Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage » s'est donné pour ambition de décrire comment l'école pense les apprentissages et la difficulté scolaire et ainsi de rendre visible la mécanique de construction de la difficulté scolaire au quotidien et dans l'ordinaire des relations d'apprentissage de la classe. En croisant les approches de la sociologie et de la psychologie sociale et des méthodes variées (observations, entretiens, archives, expérimentations en milieu naturel), il s'est assigné comme objectif de clarifier l'origine, la nature et les effets de ces catégories. Cet objectif original confère à ce projet une singularité dans le paysage des travaux scientifiques sur « l'échec » et « l'exclusion » scolaires. Cette

originalité tient notamment dans l'approche pluridisciplinaire qui le caractérise et qui n'a pas, à notre connaissance, sur cette question des catégories d'entendement scolaire, d'équivalent. Elle réside encore dans son terrain d'enquête. Parce que nous avons voulu saisir les conditions d'émergences des conceptions implicites de la difficulté scolaire, une part essentielle des observations a été conduite en maternelle, même si nous avons enquêté de manière secondaire dans des classes d'école primaire, des classes et unités d'inclusion scolaire (CLIS et ULIS) pour élèves catégorisés comme intellectuellement déficients, de même que dans des dispositifs relais prenant en charge des élèves en ruptures scolaires (Millet & Thin, 2003b). L'intérêt de centrer prioritairement le dispositif d'enquête sur des classes d'écoles maternelles résidait 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. Si, comme de nombreuses études le démontrent, les difficultés d'apprentissage scolaires ne sont pas jouées d'emblée, avant tout rapport scolaire (Bautier & Rayou, 2009), et se constituent peu à peu au fil des parcours (Millet & Thin, 2012-[2005]), l'école maternelle offre l'occasion d'observer des situations et activités scolaires situées *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. Du point de vue de l'étude des mécanismes scolaires d'intériorisation de la domination culturelle et de la genèse de la croyance en la naturalité des prédispositions et de l'arbitraire scolaires, les classes d'écoles maternelles offraient un terrain d'observation privilégié. Ce terrain, habituellement négligé dans les travaux sur l'école, s'est avéré du même coup fécond pour une compréhension fine de certaines logiques qui sous-tendent la reproduction scolaire des inégalités sociales. Les autres contextes d'investigation, classes et unités d'inclusions scolaires (CLIS-ULIS) pour élèves catégorisés par l'institution scolaire comme mentalement déficients, et dispositifs relais prenant en charge des élèves en ruptures scolaires, permettaient en outre 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. Le terrain des CLIS et ULIS offrait en outre l'occasion d'enquêter dans le secteur de l'enseignement spécialisé, relativement protégé, réservé à l'orientation et au traitement scolaires du « handicap » mental que l'institution prend soin de bien distinguer de la « simple » difficulté d'apprentissage.

Le protocole d'enquête mis en place opère à plusieurs niveaux distincts, mais complémentaires. D'un côté, il cherche à cerner les catégories de perception des (difficulté d')apprentissages à l'œuvre dans la classe, en pratique ou en situation d'activités scolaires, leurs effets sur les pratiques scolaires des élèves et la façon dont elles se déterminent. D'un autre côté, il tente de saisir les catégories d'entendement développées par les agents institutionnels à propos de leurs élèves dans les évaluations ou les interprétations que ceux-ci profèrent à propos de leurs conduites et performances scolaires. Il s'agit aussi d'appréhender les conceptions que les élèves peuvent avoir d'eux-mêmes en tant qu'élève, de leurs pratiques scolaires et de leurs difficultés dans leur confrontation aux exigences scolaires.

Pour ce faire, des observations *in situ* ont d'abord été réalisées dans les classes dans l'objectif de repérer les catégories de perception de l'apprentissage et des difficultés scolaires en fonctionnement et dans leurs usages pratiques au quotidien. Ces observations permettent de saisir la façon dont ces catégories sont construites et socialisées en situation, chez les agents institutionnels et chez les élèves, comment elles dirigent le regard des protagonistes sur les autres et sur eux-mêmes dans l'ordinaire de la pratique scolaire, comment elles sont activées pour qualifier une situation d'apprentissage ou une performance. Le travail d'observation s'attache ainsi à repérer les « définitions » et jugements implicites ou explicites qui sont faits des « difficultés » scolaires des élèves et, de façon relationnelle, qui qualifient la « facilité » ou la « réussite ». Les observations ainsi conduites se sont efforcées de ne pas porter le regard sur les seules activités d'apprentissage *stricto sensu* ou sur les moments où les élèves sont directement confrontés à des exercices scolaires. L'idée est ici que les apprentissages scolaires ne doivent pas être réduits aux seules situations où des contenus scolaires sont explicitement travaillés ou aux situations d'exercices proprement dites. La forme scolaire d'apprentissage implique aussi et au moins autant, à côté du travail sur les contenus d'apprentissage, la maîtrise d'un mode autocontraint d'obéissance (règles impersonnelles) (Elias, 1974 ; Vincent,

1980 ; Lahire, 1995 ; Thin, 1998), d'un corps docile (Garcia & Faure, 2003 ; Millet & Thin, 2007), d'une temporalité chronométrique et prévisionnelle (Hall, 1979 ; Landes, 1987 ; Verret, 1975 ; Millet & Thin, 2012-[2005]) d'un rapport métadiscursif aux savoirs, au langage et au monde (Lahire, 1993, 2008 ; Bautier, 1995 ; Bautier & Rayou, 2009), qui conditionnent les possibilités des élèves de bien figurer scolairement et dont l'absence, à l'inverse, les conduit à des appropriations hétérodoxes, négativement sanctionnées au plan scolaire. Il y a là autant d'aspects qui, lorsqu'ils sont ou ne sont pas maîtrisés, définissent souvent implicitement, du point de vue scolaire, le « bon » ou le « mauvais » comportement. Une soixantaine de demi-journées d'observation directe ont ainsi été réalisées dans dix classes différentes. Les enquêteurs, présents dans la classe, ont conduit leurs observations sans prendre part aux activités scolaires de la classe et en se tenant en retrait, en position d'observateur extérieur.

Des entretiens approfondis ont par ailleurs été conduits avec les enseignants des classes observées. En tout, une vingtaine d'entretiens ont été réalisés avec les enseignants des classes observées ou autres institutionnels intervenant auprès des élèves (éducateurs, psychologues, enseignants spécialisés, etc.). 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 tirées des observations de la classe et sur la connaissance des élèves. En demandant aux professionnels d'appuyer leurs propos sur des exemples concrets, ces entretiens poursuivaient l'objectif de les faire parler des différences pouvant exister entre leurs élèves, de les amener à caractériser celles-ci, et à décrire les conduites d'apprentissage et scolaires d'élève en particulier, leurs « facilités » ou « difficultés » réelles ou supposées. Ces entretiens se sont focalisés sur la nature des catégories de l'apprentissage et de la difficulté scolaire qui trament les représentations et les pratiques des élèves comme des enseignants. Ils étaient l'occasion à la fois de répertorier les mots, termes, expressions, etc., qui portent les conceptions de l'apprentissage et de mieux comprendre les imputations causales qui sont faites pour rendre compte des difficultés scolaires éventuelles des élèves. Ils se sont en outre attachés aux repérages des indices situationnels et comportementaux qui servent à l'activation de ces catégories, à en saisir enfin les logiques institutionnelles, sociales et cognitives sous-jacentes (sociologisation,

psychologisation, médicalisation, individuation, etc.). Durant les entretiens, les enseignants ont ainsi été placés en position (somme toute « ordinaire » pour des professionnels de la transmission scolaire) de discriminer les conduites d'apprentissage de leurs élèves et leur niveau scolaire, de décrire les obstacles rencontrés par ceux de leurs élèves jugés en difficulté ou en « échec », d'explicitier les pratiques de remédiation mises en œuvre.

Des entretiens ont également été réalisés avec certains élèves lorsque leur âge permettait de l'envisager. Aussi, les élèves des écoles maternelles enquêtées n'ont-ils pas été interviewés en face à face. Seuls les élèves d'école primaire, de CLIS-ULIS ou scolarisés dans des dispositifs relais l'ont été. Les entretiens ainsi conduits ont tenu compte des situations scolaires et institutionnelles particulières des élèves. C'est ainsi que les élèves des CLIS-ULIS ont été invités à décrire leur rapport aux élèves des autres classes de leur établissement scolaire dans lesquels ils sont parfois 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 de la CLIS-ULIS. Ils ont aussi été amenés à parler de leurs goûts et dégoûts scolaires, de leurs rapports aux notes et aux évaluations, etc. Des entretiens réalisés avec des élèves de dispositifs relais lors d'une précédente recherche (Millet & Thin, 2012) sur les ruptures scolaires ont pu être, à l'occasion, mobilisés à l'appui et faire l'objet d'une exploitation secondaire.

Plusieurs rencontres entre parents et enseignants ont encore fait l'objet d'observations et de prise de notes ethnographiques. 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. Ces observations se sont faites au gré des opportunités qui se présentaient. Quelques enseignants ont été réticents à l'idée de nous savoir présents lors de ces rencontres, ou semblaient gênés à l'idée de devoir demander aux parents s'ils acceptaient notre présence, notamment lorsqu'il s'agissait de parents d'élèves en difficulté. La majorité a néanmoins accueilli favorablement notre demande et nous ont avertis des rencontres avec les parents. La demande d'autorisation aux parents concernés a souvent été formulée au moment même de la rencontre, ce qui a eu pour conséquence de forcer la décision des parents : aucun refus n'est à déplorer et l'acceptation s'est faite dans l'instant, sans hésitation manifeste. Ces rencontres ont été soit enregistrées puis

transcrites, soit directement consignées par écrit. L'objectif visé était ici à la fois de voir le travail de catégorisation effectué par les enseignants et les parents pour cibler les activités des élèves et les manières dont les situations d'apprentissage et 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 de persuasion pour faire adhérer les parents au diagnostic, contribuant ainsi à disséminer les catégories scolaires usitées dans la définition des conduites d'apprentissage.

À côté de ces opérations de recherche, des dossiers 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. Une centaine de dossiers d'élèves scolarisés en dispositifs relais ont ainsi été collectés et dépouillés. Pour chaque dossier dépouillé, on a cherché à extraire les catégories de perception principales et secondaires utilisées pour qualifier les conduites d'apprentissage scolaire des élèves, distribuées en fonction du registre mobilisé, plus ou moins psychologisant, sociologisant, médicalisant, etc. De même, leur ont été associés les indices comportementaux sur lesquels les discours classificatoires s'appuient pour spécifier et argumenter la nature des difficultés scolaires d'apprentissage ainsi désignées. L'attention a également été portée sur les indices de « circulation des catégories », c'est-à-dire sur tous les emprunts interdiscursifs ou intertextuels par lesquels les acteurs institutionnels socialisent des manières collectives de dire et de voir les difficultés des élèves et trouvent dans les mots ou les analyses des autres des arguments à l'appui de leur action.

Les CLIS et ULIS proposant un dispositif scolaire spécifique mettant en scène différents types d'acteurs institutionnels et de compétences dans le travail de prise en charge, nous avons procédé à l'observation de plusieurs réunions d'équipe. Les CLIS et ULIS allient en effet le travail proprement scolaire de prise en charge aux catégories psychologiques, médicales et paramédicales, avec la présence tout à la fois de médecins (pédopsychiatres), de psychologues, de psychomotriciennes, d'orthophonistes, etc., auprès des élèves. S'y associent en sus les catégories du travail social avec la présence d'éducateurs. L'ensemble de ces professionnels croise ainsi (ou met en commun) au cours de régulières réunions d'équipes dites de « soins » leurs regards et leurs compétences dans l'objectif de définir des

objectifs de remédiation avec les élèves et de définir ce qu'ils nomment « des projets ». Dans la mesure où ces élèves sont à la fois soumis au travail scolaire de l'enseignante, mais aussi à des tests psychométriques censés mesurer l'évolution de leur « handicap mental », à l'intervention de pédopsychiatres ou de paramédicaux et d'éducateurs et que les enseignants de ces classes eux-mêmes, dans leurs considérations sur les difficultés des élèves, faisaient référence aux avis ou analyses de ces professionnels, il a semblé indispensable d'observer les réunions d'équipe au cours desquels se définissent et sont travaillées les « problématiques » des élèves, à la croisée des dimensions ou des catégories familiales, sociales, scolaires, médicales. Nous avons donc négocié notre présence à ces réunions et pris en note de manière systématique les interactions et manières de dire et de penser les difficultés des élèves concernés. L'intérêt était ici d'accéder aux mécanismes scolaires et institutionnels de médicalisation de « l'échec scolaire » et de voir comment se produisent et se disséminent des catégories objectivées dans l'institution.

Enfin des expérimentations en milieu naturel ont été conduites auprès de plus de cinq cents élèves du primaire (CP et CM2) et du secondaire (6^e). Plusieurs pré-tests ont été nécessaires pour la mise au point des protocoles finaux présentés dans le rapport. 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 ». Une expérimentation conduite auprès de 131 élèves de CM2 a 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 188 élèves de 6^e ont examiné comment la manipulation 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 était de conforter et de prolonger les analyses élaborées à partir des observations et des entretiens dans des protocoles expérimentaux permettant de tester et d'isoler plus particulièrement certaines variables observées.

3. Exposé des résultats

Le rapport est structuré en quatre chapitres. Le premier chapitre examine la place des apprentissages dans les activités d'enseignement, les jugements scolaires portés sur les élèves et dans les représentations institutionnelles. Les travaux conduisent au constat paradoxal du mauvais traitement scolaire des apprentissages. Tout se passe en effet comme si l'école était régulièrement distraite de la question des apprentissages et consacrait une partie de son temps à croire, et à laisser croire, qu'elle fait plus et autre chose que ce qu'elle fait réellement, à savoir transmettre des savoirs scolaires. Les apprentissages sont rarement considérés pour ce qu'ils sont, à savoir comme des processus en train de se faire, révélant des états provisoires, réversibles ou perfectibles d'acculturation des élèves aux savoirs scolaires. Au contraire, l'enquête montre que l'école occulte la réalité des apprentissages en postulant des apprentissages qui vont s'en dire (maturation naturelle) ou qui se font de manière détournée (par exemple par le jeu). Cette occultation la conduit finalement à situer les difficultés d'apprentissage en dehors des apprentissages scolaires eux-mêmes, dans la nature des élèves voire au niveau des particularités de leur origine sociale.

Le deuxième chapitre est consacré à ce qui distrait l'école de la réalité des apprentissages scolaires : la « personnologisation » ou « essentialisation », c'est-à-dire la tendance générale à situer l'origine des difficultés scolaires non pas au niveau de la relation d'apprentissage elle-même, son organisation, son fonctionnement, ses logiques sociocognitives si particulières, mais dans l'élève en tant qu'individu. En captant l'attention de l'école, l'essentialisation contribue à masquer la contingence des apprentissages et l'arbitraire de la relation scolaire, des savoirs qu'elle articule, du type de postures sociales et cognitives qu'elle présuppose. La recherche témoigne ainsi de l'existence d'une grande hétérogénéité des catégories scolaires de la difficulté d'apprentissage puisque celles-ci peuvent renvoyer pêle-mêle à un manque de motivation (responsabilisation individuelle de l'élève), aux dysfonctionnements familiaux (sociologisation), au manque de confiance en soi (psychologisation), à une pathologie scolaire, par exemple la dyslexie (médicalisation). Les résultats montrent que l'ensemble de ces catégories tend 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 en niant l'arbitraire du rapport scolaire d'apprentissage qui les caractérise.

Le troisième chapitre est consacré aux situations d'apprentissage de la domination culturelle qui opèrent à l'école et à leur rôle à la fois dans la reproduction scolaire des inégalités sociales et la légitimation de l'ordre social. Anoblissement pour les uns, avilissement pour les autres, les catégories scolaires essentialisées et mobilisées pour « expliquer » les performances scolaires ne jugent pas au hasard des conditions sociales et ne se départissent pas toujours du jugement le plus brutal. Si le constat n'est pas en soi nouveau et ne fait que confirmer ce que l'on sait déjà sur le fonctionnement du jugement scolaire, on peut s'étonner de le retrouver de façon aussi nette à propos d'une école pourtant maintes fois éclairée par la science. On peut aussi souligner la précocité avec laquelle cette logique sociale du jugement scolaire est appliquée aux élèves et à leur identification cognitive. Notre recherche décortique ainsi la violence symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970) des situations d'apprentissage et les façons concrètes dont elle trouve à s'exercer pour faire croire qu'en matière scolaire et culturelle il est finalement question de « talents », de « dons » individuels ou de « mérite ». Si en matière d'apprentissages scolaires et culturels, la mise au jour d'une violence symbolique n'est pas nouvelle, la saisie des mécanismes concrets par lesquels elle trouve à s'imposer à tous (et d'abord aux enseignants et aux élèves) dans l'ordinaire et le quotidien des classes, sous la forme d'un ensemble de croyances et de principes de perception indiscutés des conduites individuelles, demeurait encore relativement peu développée et méritait, de ce point de vue, d'être approfondie. Les observations montrent que les jugements scolaires relèvent fréquemment (et précocement) d'un racisme de l'intelligence (Bourdieu, 1978) par lequel s'exprime un ethnocentrisme de classe pas toujours euphémisé et une domination culturelle sur les pratiques et les conduites des élèves au prétexte de leur valeur supposément intrinsèque et strictement individuelle. Nous verrons que la particularité de ce racisme scolaire est de s'imposer en acte et en pratique, en quelque sorte à leur insu, à des agents scolaires qui le plus généralement récusent vigoureusement toutes logiques discriminatoires ou inégalitaires, et ne s'en découvrent pas moins pris par elles. Ce racisme scolaire détourne les élèves des apprentissages eux-mêmes pour les pousser à une obsédante quête de la valeur de

soi. Pour certains, ce parcours est emprunt d'un processus de disqualification symbolique conduisant l'élève en difficulté scolaire à faire le douloureux apprentissage de son infériorité, dévalorisation de soi vécue comme une expérience intime et personnelle qui occulte les rapports sociaux de domination qu'elle traduit, que l'école contribue à rendre invisible et à légitimer.

Le dernier chapitre examine enfin comment les catégories des difficultés scolaires influencent la perception scolaire et sociale que les élèves se font d'eux-mêmes et au final leurs performances. L'enquête montre en effet que l'obsession pour la valeur de soi, quotidiennement encouragée et renforcée par l'école, si elle est une condition objectivement nécessaire dans un contexte de racisme scolaire où seuls ceux qui sont « doués » triomphent, s'avère en réalité un puissant obstacle à l'apprentissage scolaire. Dans la mesure où les élèves intègrent très tôt que l'expérience de la difficulté est disqualifiante, ces derniers témoignent d'une aversion précoce pour les situations de difficultés pourtant inhérentes et nécessaires à tout apprentissage. Forcés d'externaliser à leur tour les causes des difficultés d'apprentissage, les élèves abordent alors les situations scolaires dans la pire des dispositions, d'abord soucieux d'éviter les erreurs et les « échecs » pourtant indispensables à la maîtrise de nouveaux savoirs. La recherche dévoile ainsi comment les situations ordinaires de classes renforcent, à l'insu des enseignants, l'impact psychologique et cognitif de la violence symbolique. Elle montre également que la récurrence des « échecs » sont au principe de stratégies d'évitement que les élèves adoptent afin de protéger leur image de soi, lesquelles conduisent les élèves les plus en difficultés, et au final ceux qui sont parfaitement à leur place dans une classe dans la mesure où ils sont justement en situation d'apprentissage scolaire, à la résignation, c'est-à-dire à l'acceptation de leur infériorité et dévalorisation conjointe par l'école. Plusieurs études expérimentales viennent appuyer cette démonstration : leurs résultats indiquent que les dispositions des élèves aux apprentissages scolaires peuvent être atténuées en replaçant la réalité des apprentissages (*i.e.* des processus en train de se faire, révélant des états provisoires, réversibles ou perfectibles d'acculturation des élèves aux savoirs scolaires) au centre de la relation scolaire.

Chapitre 1. Le mauvais traitement scolaire des apprentissages

« Mais ces pédagogies de l'autonomie reposent surtout sur une loi tacite que l'on pourrait formuler de la manière suivante : « Que celui qui entre à l'école porte en lui les dispositions à agir et à penser dans le sens scolairement attendu. » Or, nombreux sont les élèves jugés « peu ou pas autonomes » par les enseignants qui utilisent même parfois l'expression « élèves non autonome » comme un strict équivalent d'« élève en échec scolaire ». Lorsque l'« autonomie » devient une catégorie publique de perception positive des comportements et des individus, elle est du même coup productrice de stigmates (...) » (Lahire, 2005, p. 346)

« (...) 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. » (Terrail, 2006)

Contre l'idée d'une école centrée sur les mécanismes d'acquisition des élèves, soucieuse de traiter les obstacles dans l'appropriation des savoirs au sein même de la relation pédagogique, la recherche conduit au constat paradoxal d'un mauvais traitement scolaire des apprentissages. Il n'est pas question ici de jugement de valeur, mais d'un constat sur la place qui, en pratique, est réservée aux apprentissages et aux difficultés scolaires dans les activités d'enseignement, dans les représentations institutionnelles comme dans les jugements scolaires portés sur les élèves. Alors qu'elle se donne pour mission explicite d'enseigner et de transmettre l'ensemble des savoirs et des techniques utiles aux jeunes générations pour affronter les nécessités du monde dans lequel ils entrent, tout se passe comme si l'école était régulièrement distraite des questions d'apprentissage auxquelles s'affrontent les élèves, et regardait ailleurs. Au point que les apprentissages scolaires n'apparaissent pas toujours comme l'enjeu central de ce qui se joue à l'école, comme si les apprentissages constituaient non pas tant une grille de lecture des processus cognitifs à l'oeuvre qu'un principe d'engendrement de la normalité sociale, psychique, morale ou individuelle des élèves.

D'un côté, les conceptions pédagogiques dominantes, qui reposent, comme l'a montré Basil Bernstein, sur l'idée d'un apprentissage spontané et naturel (Bernstein, [1975]-2007), contribuent à secondariser les apprentissages dans toute une série de contextes scolaires. Non parce que ces derniers ne constitueraient pas la matière principale effective des activités scolaires — les élèves consacrent bien leur temps

scolaire à réaliser des exercices et à étudier —, mais parce qu'ils sont loin d'être toujours présentés comme l'objectif du travail scolaire en train de se faire. C'est par exemple le cas lorsque les élèves sont placés dans des situations pratiques (de jeu, de parole, de manipulation, etc.) qui ne précisent ni que la mise en activité porte un objectif d'apprentissage ni de quels objectifs d'apprentissage il s'agit exactement. Il n'y a en réalité, dans ces constats, rien de bien neuf si l'on songe aux analyses qui ont été faites ailleurs sur la question des conditions pédagogiques de production de malentendus sociocognitifs au principe des difficultés de certains élèves. On pense notamment aux travaux d'Élisabeth Bautier sur les effets langagiers de la promotion, par l'école, d'un oral de la « quotidienneté » censé favoriser la parole des élèves (Bautier, 2006, 2008) ; ou encore à ces situations scolaires de travail à faible cadrage dont parle Stéphane Bonnéry (Bonnéry, 2008) où l'apprentissage par la pédagogie du « faire » conduit les élèves à percevoir l'école comme une succession de choses à faire (Bautier & Rochex, 1997), succession dans le cadre de laquelle « faire et voir se sont peu à peu substitués à apprendre, enseigner, expliquer, travailler, dans la langue même censée décrire et dire les activités scolaires » (Bautier & Rayou, 2009). Comme on le verra, ces conceptions de l'apprentissage contribuent à détourner l'action scolaire d'un travail d'enseignement explicite des objets de savoirs, et favorisent le développement d'une « pédagogie du détour » par laquelle l'école cherche à « transmettre des savoirs en ayant l'air de faire autre chose » ou encore à « donner un sens extra scolaire aux apprentissages scolaires » (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2009). À la question « que sommes-nous en train de faire ici et maintenant ? », les élèves pourraient ainsi répondre de bien des manières différentes (« *on fait des activités* », « *on joue* », etc.) sans que l'apprentissage (le fait d'être en train d'apprendre quelque chose) ne soit à considérer toujours comme l'élément principal.

Mais, plus étonnant sans doute, le constat vaut également, quoique pour des raisons différentes, pour les enseignants eux-mêmes, qui semblent assez largement convaincus (sans que cette conviction soit nécessairement toujours consciente) que la transmission des savoirs et les apprentissages scolaires ne constituent qu'une facette, et une facette pas toujours décisive, des enjeux de la relation scolaire. Statuant fréquemment sur les « *capacités* », les « *potentialités* », « *l'ouverture d'esprit* », « *l'équilibre* » ou la « normalité » psychique, morale, sociale ou familiale

des élèves, l'école dévie régulièrement de son action « réelle » ou officielle de transmission des savoirs scolaires, ceci au profit d'un effort d'interprétation « clinique » (Pinell & Zafiroopoulos, 1978) des élèves, et aussi de leurs familles, dont les effets pratiques et symboliques ne manquent pas de retentir sur la réalité des parcours scolaires. Dans ce cadre, les apprentissages scolaires ne sont plus compris pour eux-mêmes, comme des processus en train de se faire, livrant ou révélant des états provisoires, réversibles ou perfectibles d'acculturation des élèves aux savoirs scolaires. Ils sont plutôt pris comme un filtre à partir duquel se révéleraient les qualités ou les états profonds des élèves. Comme si, en matière scolaire, il n'était pas d'abord question de transmission et d'entraînement à des contenus et des postures dont l'évidence sociale s'avère très inégalement répartie. Aussi l'école consacre-t-elle une partie importante de son temps et de ses efforts à entretenir l'illusion (bien qu'il ne s'agisse pas là d'une action sciemment orchestrée), y compris vis-à-vis d'elle-même, qu'elle fait plus et autre chose que ce qu'elle est en train de faire, et que les apprentissages scolaires ne sont, en définitive, qu'à la surface des choses.

D'un autre côté, ces conceptions de l'apprentissage s'accompagnent de représentations qui tendent à situer les causes des difficultés scolaires rencontrées par certains élèves en dehors des apprentissages scolaires eux-mêmes. Parce qu'elles ne sont pas directement imputées à la mise en forme scolaire des apprentissages (Vincent, 1980 ; Lahire, 1993, 2008 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994) et sont souvent renvoyées ici à des origines familiales, là à des problèmes intellectuels ou psychologiques, les difficultés cognitives auxquelles sont confrontés les élèves ne débouchent pas toujours, et de moins à moins à mesure qu'elles résistent aux tentatives de remédiation, sur la recherche d'un renforcement de l'effort scolaire d'apprentissage ou du temps d'exposition scolaires. Dès qu'elles sont rémanentes, les difficultés scolaires des élèves tendent à être envisagées sous l'angle de remédiations externes, médicales, psychologiques ou socio-éducatives (Muel, 1975 ; Pinell, Zafiroopoulos, 1978, 1983 ; Gateaux-Mennecier, 1993, 2001 ; INSERM, 2007 ; Morel, 2010). Et s'il en est ainsi, c'est précisément parce que les relations d'apprentissage ne sont pas considérées comme la cause principale des difficultés rencontrées par les élèves, ainsi recherchée ailleurs. Or, à partir du moment où l'on sait que les catégories d'entendement ne sont pas dissociables des catégories

pratiques (ou, autrement dit, le discours de l'action), l'imputation des difficultés scolaires à des facteurs extra-scolaires contribue (socio)logiquement à détourner l'école de l'effort d'apprentissage. C'est ainsi que les élèves dont les difficultés d'apprentissage scolaires résistent aux remédiations didactiques qui leur sont proposées sont régulièrement soustraits à tout ou partie du temps scolaire de la classe, soit dans le cadre de prises en charge individualisées qui retirent les élèves des activités collectives de la classe, soit, dans les cas les plus marqués, au profit d'orientations, durables ou transitoires, dans des classes atypiques (Palheta, 2012) où l'effort d'apprentissage est au mieux considéré comme un élément de remédiation parmi d'autres.

C'est enfin sans compter ici avec le fait que les difficultés d'apprentissage font souvent, et paradoxalement, l'objet d'une stigmatisation scolaire. Comme on le verra, l'« échec » est souvent dénoncé, voire condamné, en tout cas dévalorisé. Car non seulement les difficultés scolaires des élèves sont parfois perçues comme une entrave au bon déroulement des activités pédagogiques, surtout lorsque leur caractère manifeste contribue à perturber l'ordre pédagogique de la classe, en le ralentissant, en l'interrompant ou en le détournant de ses objectifs ; mais elles tendent en outre à fonctionner comme l'indicateur d'une faiblesse ou une marque d'insuffisance personnelle témoignant d'un écart à la normalité scolaire qui, bien qu'étant de nature scolaire, n'en est pas moins communément naturalisée et donc universalisée. Même avec des nuances, que l'on regarde du côté des classes d'école maternelle, des dispositifs relais ou des CLIS-ULIS, c'est bien au final un constat de mauvais traitement scolaire des apprentissages qu'il faut commencer par poser pour rendre compte des résultats de cette recherche.

1. Des apprentissages qui vont sans dire

Dans un texte célèbre, Bernstein (Bernstein, [1975]-2007) démontrait comment la pédagogie qu'il qualifie d'invisible² reposait sur une théorie tacite de l'apprentissage et se trouvait attachée à 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, montre-t-il, développe une conception de l'apprentissage comme activité diffuse et discrète (*i.e.*

² Pédagogie alors caractéristique des pratiques d'enseignement des écoles maternelles et enfantines anglaises.

non transmissible explicitement) qui laisse aux élèves des marges d'appréciation importantes dans la construction de leurs savoirs ou de leurs dispositions cognitives. Cherchant à faire en sorte que se révèle la « nature unique » de l'enfant, ces pédagogies de l'invisible définissent un cadre peu contraignant dans lequel le rôle de l'enseignant est de faciliter les apprentissages plutôt que d'enseigner *stricto sensu* en aménageant les contextes qui permettront à l'enfant « de s'exprimer » au mieux, c'est-à-dire dans son originalité et sa singularité. C'est le cas lorsqu'il est par exemple demandé aux élèves, particulièrement dans les petites classes, de prendre la parole pour raconter une expérience, présenter un objet personnel, d'appuyer son activité scolaire sur des connaissances issues de la sphère privée ou de laisser libre court à son imagination... Les pratiques d'enseignement tendent ainsi à se centrer sur les matières d'éveil, à laisser un flou important quant aux buts poursuivis et aux moyens d'y parvenir, à aménager un contrôle lâche du travail et des exigences scolaires. Les « savoirs, les techniques et les prérequis de ce qu'elles sont censées enseigner (...) » (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2009, p. 7) sont assez largement passés sous silence et l'école s'éloigne objectivement de la sorte des principes de construction d'une pédagogie rationnelle et explicite telle qu'elle fut théorisée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (Bourdieu & Passeron, 1964). Or, comme le montre M.-M. Compère rien n'est jamais « plus dangereux que l'implicite en matière scolaire. Quand une discipline prétend s'abstraire des règles communes, quand elle dissimule ses procédures, ceux qui déjouent le mieux ses pièges ont mis à profit leurs acquisitions extra-scolaires » (Compère, 1985, p. 215).

Les caractéristiques de ces pédagogies de l'invisible qui passent, particulièrement dans les classes d'écoles maternelles, par l'attente d'une forte autonomie des élèves dans le travail d'appropriation des savoirs (Lahire, 2005), font que les apprentissages dans la classe vont souvent sans dire et peuvent être ignorés en tant qu'apprentissages, c'est-à-dire demeurer largement non-conscients. De même, les visées réelles des actions menées avec les élèves demeurent-elles fréquemment sous-entendues. Dans ces classes par exemple, les activités scolaires sont organisées autour de « rituels journaliers » (« temps de regroupement » du matin autour du tableau et de l'enseignant notamment) et autour « d'ateliers » de travail par petits groupes plus ou moins dirigés. L'espace 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. Cette répartition en petits groupes (ce qui ne signifie pas forcément qu'il y ait « travail en groupe »), (...) permet à l'enseignant de s'occuper des élèves les plus faibles scolairement et, par conséquent, les moins autonomes. » (Lahire, 2005, p. 328). Les moments d'activité frontale sont ainsi réduits au maximum et l'enseignant fait davantage office d'animateur que d'instructeur transmettant des savoirs constitués sous forme de leçons. Les enseignants circulent d'un groupe à l'autre sans être présents à tous en même temps, reformulent, appuient et soutiennent les apprentissages dont les élèves doivent être l'acteur.

- Question : Alors les activités, exercices, ça se fait sous quelles formes... en groupe, en commun ?

- Enseignant : Alors euh... 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 euh... ça, c'est pareil, c'est une chose qu'on apprend en début d'année scolaire (...). Les ateliers sont présentés en début de semaine euh donc collectivement. Si, par exemple, je donne un exercice où il faut entourer euh trois oiseaux... faire des groupes de trois oiseaux sur une feuille, on le fait en collectif. Donc j'agrandis la feuille en A3 et euh... 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.

- Question : Et ensuite, ils recommencent l'exercice tout seul ?

- Enseignant : Et ils recommencent ensuite dans la semaine, donc ils savent qu'ils auront à le faire... (...) tous les exercices ne se font pas sur feuilles aussi, ça peut être des manipulations, du tri. (*Entretien avec un enseignant de petite section d'école maternelle*).

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'activité, et de ses 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 lorsqu'ils finissent une activité avant les autres. Dans ce cadre, l'élève visé est un élève capable de travailler « *en autonomie* », c'est-à-dire, selon la conception que peuvent en avoir les enseignants, d'accomplir une tâche sans l'aide de l'adulte. Le plus souvent, dans les petites classes d'école maternelle, les enseignants lancent les activités scolaires en expliquant *pratiquement* ce qu'il faut faire. Ainsi, lors des observations qui y ont été réalisées, les mises en activité scolaires (ateliers, regroupements, séances collectives, etc.) ne s'accompagnent qu'exceptionnellement d'explications sur les objectifs généraux des exercices pratiqués. Et lorsqu'ils existent, les commentaires portent davantage sur le mode opératoire (ce qu'il faut faire et comment) que sur les finalités didactiques. Aussi les élèves peignent-ils, enfilent-ils des perles, écrivent-ils, font-ils des puzzles, jouent-ils, etc., sans que leur activité soit toujours explicite du point de vue des objectifs cognitifs. On trouve derrière cette organisation des apprentissages par « *activités* », une conception d'un apprentissage par *imprégnation*, c'est-à-dire une conception de l'apprentissage selon laquelle la mise en présence des élèves avec une activité plaisante est suffisante pour qu'un apprentissage se réalise (Montmasson-Michel, 2011). Une fois le fonctionnement par ateliers compris des élèves, *les activités peuvent aller sans dire*, se font et se montrent plus qu'il ne se dit. Les élèves sont ainsi censés apprendre par le seul fait d'être dans l'action ou d'être là, présents dans la classe.

Lors d'une séance de motricité dans une classe de petite section maternelle, l'enseignante déclare à ses élèves assis par terre face à elle dans le calme et dans la salle prévue à cet effet :

- « 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 hospitalière), 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. On se met à trois, on fait une cage et on met le petit écureuil dedans. Et après le petit écureuil, il sort (*Melvin court en tant que « petit écureuil »*)... 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 pour faire la cage*). 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. Pendant ce temps, Abdoullah (père non renseigné, mère sans profession), qui n'écoute pas, est mis à l'écart : « Tu ne veux pas faire l'écureuil, alors tu te mets là (*au fond de la salle*). » L'enseignante poursuit :

- « 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 certains aussi dont le rôle est de faire la cage. « Non, non, ce sont que les petits écureuils qui doivent courir... 1... 2... 3... les écureuils doivent rentrer (*les « écureuils » rentrent dans les « cages »*). Vous écoutez ? Les enfants qui ont un anneau vert deviennent écureuil. »

Hania ne veut pas donner les mains à Zorah. L'enseignante : « Bon ben tant pis (*à Hania*), c'est moi qui le fait (*elle prend le rôle de Hania et donne les mains à Zorah*) ». Même déroulement. Les enfants se mettent à courir.

- L'enseignante commentant ce qui est en train de se passer : « Non, Melvin (*qui persiste dans son rôle d'« écureuil » et continue à courir*), tu n'es plus écureuil. » L'enseignante fait cette précision à plusieurs enfants qui semblent n'avoir pas compris et avoir envie de courir en différents sens, ce qui les fait beaucoup rire. Un court moment passe, l'enseignante tape dans les mains :

- « 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 Aglaée... »

- L'enseignante : « Prêt ? ». L'enseignante va chercher Abdoullah qui se roule par terre et le met à côté d'elle. Puis, le même scénario se met en place. En tapant des mains : « Écureuils rentrés... Dépêche-toi Yacoub... Vous vous asseyez... Martine (Atsem) et moi, nous allons ramasser les anneaux, et quand on a pris les anneaux, vous vous couchez. »

Pendant ce temps, Soumaya et Abdoullah se traînent par terre, à l'écart, ils ne s'allongent pas, se tapent les fesses. Kamyli (mère étudiante) se fait reprendre sèchement par le bras : « j'ai dit : allonger ! »

Petite chanson interlude.

- L'enseignante : « Vous avez couru, vous avez crié, maintenant il faut retrouver le calme. » Un certain temps se passe avant que les enfants ne se calment. Puis, sortie en récréation. (*Observation d'une mise en activité d'élèves lors d'une séance de motricité dans une classe de petite section d'école maternelle*)

Dans une classe de moyenne et grande section, l'enseignante demande à tous les élèves de se taire (« *chut* ») en cherchant leur atelier qu'ils doivent choisir en fonction de ce qu'ils ont déjà fait comme travail les jours précédents, de l'achèvement ou non de leurs activités. Des élèves sont face au tableau des activités qui indique la nature des différentes activités par atelier :

- Sophie demande : « 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 rétorque : « Ah non ! »

- L'enseignante : « Oui, mais c'est un atelier obligatoire... Tarama ? Fatima ? Delio ? (*les sollicite pour qu'ils choisissent leur atelier puis, à défaut, ordonne les activités*). 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 »

Asya prend des perles ; L'enseignante commente « Il est trop facile celui-là (*un modèle de succession de perles*) » et lui en tend un autre.

Sandrine (*Atsem*) reprend Lilian qui accusait un autre élève d'avoir fait tomber sa feuille. Finalement les ateliers se stabilisent.

- Mia, Asya, Farah et Coraly sont aux perles. L'enseignante s'approche pour lancer l'atelier. À Farah : « Tu regardes bien le modèle : vert, vert, jaune. Farah, après jaune... ? »

- Farah répond « 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 ; ils 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 de moyenne et grande section d'école maternelle*)

Ce n'est évidemment pas un hasard si ces formes sont particulièrement marquées s'agissant des classes d'école maternelle dans la mesure où cette dernière se donne au moins autant pour finalité des objectifs dit de « socialisation » (vie en groupe, respect des règles, familiarisation avec des domaines d'activités, etc.) que de transmission de savoirs constitués. Mais comme le montre les recherches conduites par Bernard Lahire dans des classes d'école primaire sur la question des pédagogies de l'autonomie, ou encore celles d'Anne Barrère ou de Jérôme Deauvieu sur le travail enseignant dans le système d'enseignement secondaire, ces configurations pédagogiques sont loin de ne caractériser que l'école préélémentaire (Lahire, 2005 ; Barrère, 2002 ; Deauvieu 2009). On retrouve en effet tout aussi bien à l'école primaire que dans l'enseignement secondaire, au collège comme au lycée même si c'est 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 » ou « participatif », reprenant le mot d'ordre « d'activité maximale de l'élève » et conduisant à une certaine « économie de l'exposition des connaissances » (Barrère, 2002, pp. 96 et suivantes). À ces différents niveaux du cursus scolaire, « 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 (...). » (Lahire, 2005, p. 332). Dans les plus petites classes, la mise en musique de ces objectifs passe d'autant plus facilement par des moments de travail moins formalisés dans la mesure où l'enfant, qui n'est pas encore complètement un élève, est censé apprendre au moins autant des « savoir vivre » ou des « savoir faire » en s'impliquant dans les activités de la classe et, en quelque sorte, en étant là, que des savoirs constitués.

Il reste que c'est la séparation, pourtant décisive au plan historique dans l'invention de la forme scolaire dont elle est une caractéristique majeure (Vincent, Lahire & Thin, 1994), entre le temps de l'exercice et celui de la pratique, entre la vie dans la classe

et le hors classe (Thin, 1999 ; Bautier, 2009) qui est ici non pas abolie, mais masquée ou dissimulée. En ne faisant pas de l'initiation aux savoirs l'objet d'un effort méthodique, distinct de la pratique, et en préférant l'échange « spontané », l'école contribue à rendre l'effort d'acquisition méconnaissable et crée ainsi les conditions objectives d'une « amnésie de la genèse » (Bourdieu, 1997) bien faite pour produire la croyance en la naturalité des savoirs. Comme on le verra, le système scolaire entretient de la sorte 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 incommunicable.

2. Des apprentissages par le jeu

Dans ces conditions, les plus jeunes élèves peuvent croire qu'à l'école ils jouent, dessinent, parlent, font des activités, etc., sans toujours percevoir les raisons cognitives que supportent ces pratiques. Il est par exemple éloquent que les activités dans lesquelles des 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 nous permet d'apprendre et de savoir ?), et, au mieux, associées à des objectifs de jeu 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 section, une enseignante déclare :

- « 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 : « C'est Souad qui a gagné, mais vous avez très bien joué. C'est bien. » *(Observation dans une classe double niveau, moyenne et grande section, d'école maternelle)*

Comme l'écrivent Jean-Claude Chamborédon et Jacques Prévot, « Nombre des apprentissages qui s'effectuent à l'école maternelle sont faits par le détour des jeux, dont la fonction d'apprentissage n'est pas patente. 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. » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 327). C'est ainsi que les élèves, qui à cet âge ne disposent généralement pas encore de la qualification culturelle nécessaire pour engager un rapport réflexif 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 est de gagner.

- L'enseignante dit à ses élèves : « 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 Oudordodo³. La maîtresse installe les cartes sur la table puis dit :

- « 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 (MS, père commerçant) pose la première question : « Est-ce que Dodo il est caché dans une maison qu'elle est bleue ? »

- La maîtresse : « Oui. Laris a bien compris. Donc on peut enlever toutes les maisons jaunes ».

Idabel (MS, père mécanicien, mère caissière) repose la question posée par Laris.

- La maîtresse : « Laris a déjà posé la question. Pour trouver Dodo il faut poser des questions. »

Mahmoud (MS, père agent consulaire) : « Est-ce ce que Dodo est dans une maison avec des rayures ? »

- La maîtresse : « Mahmoud pose une bonne question. Il demande si Dodo est dans une maison avec des rayures. Non. Donc on enlève les maisons avec des

³ C'est un jeu de cartes qui toutes représentent une maison. Entre elles, les maisons peuvent être distinguées selon leur(s) couleur(s) et/ou selon l'éventuelle présence d'un ou d'autres éléments (soleil, chat, souris...). Ainsi, plusieurs cartes représentant la même maison rouge peuvent 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, alors 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 alors retourner face contre table toutes les cartes contenant une maison bleue. Le jeu consiste donc à retrouver l'ourson par élimination.

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 ? »

- La maîtresse : « 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 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 : « 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 double niveau, moyenne et grande sections, de maternelle*).

Dans une autre classe de moyenne et grande section de maternelle, l'enseignante demande qui connaît les règles du jeu de la balle-assise. 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, Abdel (mère femme de ménage) fait de même, mais l'enseignante précise : « 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 satisfaisante (« *Elle a raison Victoria, il faut des dossards ou des rubans* »). L'enseignante répartit ensuite les élèves en équipe. Alexandre regarde les membres de son équipe et note qu'il « *y a beaucoup de filles !* » Le jeu commence⁴. Rapidement Julien (père cadre, mère coiffeuse) se fait toucher et

⁴ 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.

doit s'asseoir. Julien fait la tête. L'enseignante s'approche de lui et dit : « 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 : « *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 : « 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 (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 (« *moi je veux encore jouer* »). (*Observation d'une classe double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*).

Mieux, c'est l'idée d'un apprentissage sans effort qui semble portée par cette conception pédagogique. L'idée de jeu renvoie à la conception 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. 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 apprendre, et que perdre est 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 euh 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 explique ainsi que 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 », « narcisses », « parapluie »⁵. 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 :

- « Quel est le but du jeu ? »

Un ou une élève répond doucement : « [reprenant la déclaration précédente de l'enseignante] Celui qui a le plus de pions. »

- L'institutrice répond que ce n'est pas cela. Puis ajoute : « Quand est-ce terminé ? »

Aucune réponse des élèves.

- L'institutrice : « 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 Alfonso ? »

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

L'institutrice : « Oui, c'est bien. Donc vous devez tous vous surveiller pour jouer ». (*Observation d'une classe double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

3. La petite enfance comme période de l'entre-deux

Derrière ces pratiques pédagogiques, on trouve plus généralement une idéologie éducative, ou si l'on veut une *cosmogonie* d'où émerge un système de croyances sur la façon dont les apprentissages se font et dont l'enfant se développe. Comme l'ont bien montré Jean-Claude Chamborédon et Jean Prévot, l'invention d'un enseignement de la petite enfance, tout comme celle du souci de la particularité enfantine cher à Philippe Ariès (Ariès, 1973), est liée à des transformations dans l'histoire sociale des mentalités. Là où la prime enfance fut longtemps conçue comme une période de l'existence mal identifiée et peu divisée, appelant des soins exclusivement physiologiques et affectifs, les transformations de sa définition sociale l'ont au contraire progressivement construite comme une période particulière, nécessitant des « soins culturels » adaptés. Elles conduisirent ainsi à faire de la

⁵ 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.

prime enfance un « objet pédagogique », c'est-à-dire à faire de cet âge de la vie un « âge particulier occupant une position déterminée dans le *cursus* scolaire (...). » (Chamborédon & Prévot, 1973, p. 295). La spécialisation qui avait contribué non seulement à séparer l'enfance de l'âge adulte, puis à diviser celle-ci en sous périodes différentes, a reculé vers la prime enfance. S'est peu à peu inventée l'idée 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, spécifiquement liée aux représentations de cette période de l'existence comme *période de l'entre-deux* : d'une attention culturelle et pédagogique spécifique, et d'une préoccupation encore « maternelle » au sens où le jeune enfant est en même temps toujours perçu comme proche de l'état de nature et comme nécessitant à ce titre des soins physiologiques et affectifs particuliers.

3.1. Une enfance chronométrique : apprentissages scolaires et temps de passage

D'un côté, et comme en témoigne la généralisation de la scolarisation préélémentaire à tous les jeunes enfants, le jeune élève est l'objet d'une attention pédagogique et culturelle, conforme à l'image que la société se fait désormais de cet âge de la vie comme période des premiers apprentissages ou des apprentissages fondamentaux, dont l'objectif est de produire chez lui un certain nombre d'états physiques, moraux ou intellectuels propres à préparer son entrée dans la vie et sa scolarité (élémentaire) à venir. Dès les petites classes de maternelle, des objectifs cognitifs sont définis et cadrés par les programmes scolaires. De la petite à la grande section d'école maternelle, 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 créer⁶. Ces objectifs généraux se déclinent encore différemment selon les âges et les classes des enfants dans la mesure où l'organisation des apprentissages scolaires cherche, dès l'école maternelle, non

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

seulement à respecter une certaine progressivité dans le travail de transmission scolaire (de plus simple au plus complexe), mais à s'adapter également aux « capacités » (réelles ou supposées) des enfants, c'est-à-dire à ce qui est perçu comme un ensemble de limites cognitives liées à l'âge biologique, de stades de développement cognitif, psychologique, affectif différents.

D'après les descriptions des enseignants enquêtés, **les objectifs de petite section maternelle** « au départ sont de socialiser les enfants, donc d'apprendre à vivre en groupe, à partager ». « En langage, c'est que chaque enfant prenne la parole, hein, communique avec les autres enfants et avec l'adulte, fasse des phrases, euh, 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 tout 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 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 enfile des perles », « au niveau du graphisme », de « la préparation un peu de l'écriture », « les lignes, les ronds (...) respecter un espace », « reconnaissance de lettres ». Est important également tout ce qui a trait « au respect du livre », à « 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 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 euh au niveau dénombrement, donc là c'est vraiment par exemple euh quand on prend des pions, qu'ils sachent compter combien il y en a, ça peut être avec les dés, ça peut être euh voilà, 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 ça va être euh enfin le plus difficile, ça va être les boucles. (...) Donc, 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. Après pareil, tous les jours de la semaine, les mois (...) donc toujours les mots affichés dans la classe. » « Après ben ça va être sur les couvertures d'albums, quand ils travaillent sur un album, je répète souvent le titre. Puis des fois, je leur fais un petit... je leur dis « mais qu'est-ce qui est écrit, là ? » « Ensuite au niveau moteur euh qu'ils soient assez comment dire euh autonomes. Donc là le souci c'est l'équilibre, parce que à cet âge-là l'équilibre c'est pas encore euh au top. Par exemple, de monter sur une poutre, on les monte au fur et à mesure dans l'année, et quoi... et qu'ils arrivent à se tenir debout dessus, ils traversent, euh la poutre avec obstacle à la fin. » Au niveau des sciences, « on a travaillé pour mettre des plantations, tout ça, travaillé dans le champ de développement euh d'une plante, euh 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... à... à atteindre, enfin les enfants ont des compétences à acquérir et nous en fin de grande section bah on sait que globalement, dans tous les domaines, y a cinq domaines (...) Ils sont censés euh à peu près avoir acquis euh 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 ben tout ce qui est entre guillemets mathématiques euh espace etc., avec les numérations, et découverte de la matière, science ! Après, tu as le bloc euh ben le bloc... tout ce qui concerne le corps, après tu as le bloc euh 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 euh... 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, euh, savoir, euh, identifier la syllabe qui manque... euh, bon. Je le fais en grande section sous forme ludique. (...)
Moi, j'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 scolaires, une pensée par « classe » (scolaire) qui résulte de la diffusion (et de la naturalisation) progressive vers la prime enfance du modèle de ce qu'on peut appeler *l'enfance chronométrique* (Lignier, 2012), que la forme scolaire a largement contribué à instruire dans son évidence historique et qui en constitue sans doute un des schèmes d'appréciation les plus caractéristiques, nous y reviendrons. Cette conception d'une enfance chronométrique si caractéristique de la perception contemporaine de l'individu en formation est ainsi celle d'une enfance chronologiquement normée dont les propriétés intellectuelles, cognitives, affectives, etc., sont associées et associables aux changements d'âge, pensés comme périodes non seulement délimitables, mais (chrono)logiquement successives, articulant « capacités », « niveau » ou « compétences » et âge biologique. Ces conceptions conduisent ainsi le système scolaire à définir des temps de passage normés dans les apprentissages scolaires (dans une relation de la compétence et de l'année scolaire) à partir desquels les performances vont être jugées et les élèves classés comme étant à l'heure (donc « normaux »), en avance (donc « précoces ») ou en retard (donc en « échec »). Et même si la chronométrie des classes d'école maternelle montre par définition plus de souplesse que les niveaux et temps de passage exigés par les classes ultérieures, il reste qu'un élève de ce segment du cursus scolaire dont le niveau cognitif demeure très en deçà des objectifs à atteindre par classe en vient à poser rapidement problème aux agents scolaires qui s'interrogent alors sur les raisons de ce qu'ils perçoivent comme un retard d'acquisition, une difficulté cognitive, une déficience intellectuelle comme le montrera l'exemple de Abdoul (PS, profession des parents inconnue) exposé un peu plus bas...

3.2. Une enfance organique : cultiver la nature des enfants

Devenue l'objet d'une attention pédagogique et culturelle spécifique, la prime enfance demeure simultanément l'objet d'une attention « maternelle » (spécifique à cet âge de la vie dans la mesure où elle s'atténue avec le vieillissement scolaire) au sens où l'invention historique du jeune enfant comme sujet culturel n'a pas complètement aboli la perception d'un petit enfant qui, par constitution, reste proche d'une *enfance organique*, et dépendant d'elle⁷. Cette prime enfance est alors celle 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, et de constituer une donnée matérielle incompressible de la relation au petit élève. Pour s'en convaincre, il suffit par exemple de penser à l'importance que revêt dans l'emploi du temps scolaire des petites classes d'école maternelle le passage aux toilettes, à la durée des activités calée sur des temps de concentration courts, et aussi à l'importance que prennent des discours sur les rythmes naturels de l'enfant et plus généralement encore des discours savants comme la chronobiologie dans la définition et l'organisation des rythmes scolaires (Testu, 2000). Aussi les processus d'apprentissage qui concernent les jeunes enfants tendent-ils d'autant plus à être naturalisés qu'ils semblent dépendre assez largement de facteurs hétéronomes, extérieurs à l'effort de formation, liés à l'enchâssement de la prime enfance dans la Nature. Tout se passe comme si, pour les enseignants que nous avons enquêtés, l'apprentissage chez le jeune enfant ne pouvait être complètement décrété parce qu'il se trouve soumis aux contraintes d'un processus de développement naturel, fait de potentialités présentes et à venir, qu'il appartient à l'école d'éveiller au mieux, et si possible d'enrichir. En ce sens, il est davantage question de *cultiver la nature* des enfants que d'enseigner, c'est-à-dire en un sens de porter le jeune enfant vers la culture, le monde socialisé et le monde des règles, en l'extirpant de l'état de nature où il se trouve encore, de faire éclore le « sujet culturel » en gestation devant soi.

Pour tenter une analogie, on pourrait dire que les enseignants d'écoles maternelles sont un peu face aux jeunes élèves comme les paludiers décrits par Geneviève Delbos et Paul Jorion face au sel : un élément catalyseur parmi d'autres. Pour faire

⁷ C'est bien ce que montrent aussi les travaux conduits par Fabienne Montmasson-Michel dans son travail sur la socialisation langagière à l'école maternelle (Montmasson-Michel, 2011)

le sel, le paludier, tout comme l'enseignant d'école maternelle avec l'enfant, doit faire avec les signes que lui offre la nature et seul compte, dans cette logique, « (...) la coïncidence reconnue entre son propre travail et le *travail du marais*, entre les différentes étapes de son procès de travail et les différentes phases du processus de travail de la nature [qui] conditionne l'efficacité pratique. » (Delbos, 1983, p. 19). C'est ainsi que dès qu'ils s'expriment à propos des manières dont apprennent leurs élèves, les enseignants d'école maternelle livrent des considérations qui bien souvent relèvent davantage d'une science du *kairos* (Détienne & Vernant, 1974), c'est-à-dire du moment opportun ou de l'occasion, et de la tactique, 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 s'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, tout comme le paludier, l'enseignant, ici, « est donc celui qui a le don de voyance, au sens propre du terme, non pas voir au-delà des apparences, mais voir les apparences (...) ». (Delbos, 1983, p. 15).

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

- Enseignante : « Et ben... par exemple, pour l'écriture, euh 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 euh logiquement alors, au niveau de la connaissance de la comptine numérique par exemple, c'est jusqu'à trente, mais... c'est qu'une indication, moi, j'ai des moyens qui comptent jusqu'à soixante-neuf, et puis des grands qui comptent que jusqu'à douze. (...) moi, perso, **je sais même pas comment ça se construit ça 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 euh ben comprennent au bout d'un moment comment ça fonctionne**, mais, **il y a des choses qui se développent euh les enfants ils progressent dans ce truc-là, moi je serais incapable de dire comment**. Entre le premier et le dernier trimestre, les enfants qui comptent jusqu'à quatorze au premier trimestre, et puis au dernier trimestre, ils comptent jusqu'à trente-cinq... tu sais... 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. » (*Extrait d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

« **Jérôme** (GS, 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 (GS, 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 est pas encore là**, quoi. » (*Extrait d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

« Il y en a... c'est vrai qu'il y a des différences d'apprentissage. **Il y a des enfants qui vont apprendre par paliers**. Donc euh pendant un moment, ils vont, ils vont stagner, on a l'impression qu'ils en... **qu'ils emmagasinent rien**, enfin. Disons que... on a pas l'impression qu'il y a un grand progrès, **puis d'un seul coup, paf, ils déballent (sourire) euh tout ce qu'ils ont appris**. Et puis y en a d'autres qui ont, qui ont une avancée plus progressive, ouais. » (*Extrait d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

« En maternelle, moi je trouve que... enfin remarque, c'est à peu près valable dans les niveaux de l'école primaire, mais... euh, il y a vraiment des écarts de niveau euh 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 sont pas prêts.** Et, ils avancent chacun à leur rythme. Donc euh, **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**, donc euh. C'est la difficulté. C'est de... d'essayer de les faire progresser, à leur rythme, mais tout en les amenant le plus loin possible, en fait. » (*Extrait d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

A la différence du savoir du sel, celui de la prime enfance est aujourd'hui organisé au sein d'un corps de représentations qui 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 conduites d'apprentissage du très jeune enfant ne sont pas perçues comme dissociables d'un processus de développement naturalisé, lequel s'avère d'autant plus prégnant dans les catégories d'entendement scolaire qu'il s'appuie sur l'idée d'un apprentissage spontané, par *imprégnation*, qui rend méconnaissable (et d'abord aux yeux des enseignants) l'effort d'apprentissage et l'arbitraire scolaire qui sont à son principe. Comme l'écrit fort justement Stanislas Morel, « 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 » (...). » (Morel, 2010, p. 321).

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 m'explique : 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 et reprises jour après jour en regroupement dans la classe (quel jour sommes-nous ? quel temps fait-il ? etc.) et que certains enfants n'en ont plus besoin. 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'excellents élèves. Puis elle 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 tout compris. Des enfants, au bout d'un an, à force de répétition, ils assimilent.* »

Dans cette optique, l'apprentissage est pensé comme une assimilation, à force de répétition, c'est-à-dire comme un processus qui opère (naturellement) par la simple présence de l'élève face à l'activité proposée. Elle conduit l'enseignante à ne pas comprendre ce qui, au final, fait la différence entre Abdoul qui, malgré la répétition des mêmes rituels temporels journaliers, ne les maîtrise toujours pas, et les autres élèves du même âge qui *finissent* par les « assimiler » dans ce qu'elle semble prendre comme un mouvement d'évolution naturel. Il en résulte du même coup une suspicion d'anomalie pour celui de ses élèves qui s'écarte de cette norme de progression supposée commune à tous, suspicion d'anomalie qui, dans ce cadre, devient une hypothèse plausible d'interprétation des difficultés cognitives d'Abdoul vis-à-vis du 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 » (Chamborédon & Prévot, 1973, note 52, p. 322), et cette conception de l'enfant comme d'un *objet pédagogique enchâssé dans l'ordre des nécessités naturelles* a partie liée avec une *tendance à l'essentialisation des apprentissages*. Centrée sur la personne de l'élève, soucieuse des caractéristiques psychologiques et physiologiques de l'enfant, du développement de sa créativité et de son jugement (Kherroubi & Plaisance, 2000), c'est tout une idéologie scolaire de l'éducation, impliquant une théorie globale du sujet, qui est portée par *cette pédagogie invisible ou de l'autonomie* devenue prédominante dans notre système scolaire (Terrail, 2002), plus encline à mettre l'accent sur l'activité des élèves comme révélateur de leur capacité que sur « la transmission et l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques ». Ainsi que l'écrivait Bernstein : « 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. » (Bernstein, 1975, p. 7). Des niveaux de contrainte et d'explicitation pédagogiques faibles, en laissant toujours plus de place aux « libertés » et aux « choix » des élèves dans les stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre pour s'approprier les savoirs scolaires (Kherroubi & Plaisance, 2000), semblent ainsi contribuer à individualiser les « échecs » et les « réussites » des élèves et à accroître l'idée que les écarts scolaires révèlent et relèvent à la fois de différences et de logiques purement interindividuelles (motivation, aptitude, intelligence, personnalité, etc.).

4. Les classes d'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, comme l'ont montré différents travaux, dans les dispositifs de remédiation pour élèves en difficulté comme les dispositifs relais (Henri-Panabière, Renard, Thin, 2009) ou encore dans les CLIS ou les ULIS⁸ (Raffele, 2011) que nous avons enquêtés ici. S'y greffe 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) (Terrail, 2002), 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 cognitives (diagnostiqués comme ayant un « retard mental léger »), 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

⁸ Unité localisée d'intégration scolaire.

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* », sous entendu qui tourne sans cesse, mais ne s'en souvient pas. « *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 Betancourt, 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 consacrer. (Raffele, 2011, p. 14)

*« (...) 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, euh... ils peuvent ne pas apprendre à lire (...) il y a des opérations mentales qui sont pas possibles... Par exemple euh là... moi les miens euh **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 euh le vocabulaire de la maison, faire une phrase avec, dire « je », dire euh « je vais à l'école euh ce matin », enfin « je suis à l'école », des choses comme ça, c'est ce type d'apprentissages là, qui sont euh 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 euh en CM1, CM2, il y a 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 qui font, elles vont être euh concrètes, c'est à dire euh mettre du bleu avec du bleu, du rouge avec du rouge. » (...)

- Question : OK. Et euh donc il n'y a pas de programme en fait.

« Nan ! (...) Oui, il n'y a pas de programme. Si je voulais faire une année sur les dinosaures, je pourrais. Alors, euh... évidemment, je vais pas le faire, parce que c'est pas l'but, mais euh ça c'est la souplesse quand même qu'on a, c'est-à-dire dire euh... aussi que, nous, on n'a pas ce stress du temps parce que le rapport au temps, il est complètement euh... han... enfin, voilà... oui, il est complètement biaisé ici, puisque il a pas... les enfants vont pas au même rythme. Euh 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 euh 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, euh... par exemple pour les enfants pour qui on vise la SEGPA, euh il faut qu'ils aient des notions quand même de conjugaison, des notions d'histoire-géo, des notions... qu'ils arrivent pas avec euh rien... mais euh sinon, non, on n'a pas de programme. »

- Question : Mais ça, vous l'savez pas en début, puisque... vous, si ou /

« / Nan, on l'sait pas en début, mais on l'sent quand même (silence)... Bon déjà, le fait d'avoir les enfants d'une année sur l'autre, ça aide (silence)... par exemple, l'année prochaine / » (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'intégrations scolaires dans les classes ordinaires, durant lesquels les élèves doivent suivre régulièrement, dans les conditions d'une classe ordinaire, un apprentissage pour

lequel ils sont censés avoir le niveau suffisant (pour les uns, cela peut-être l'enseignement de mathématiques, pour d'autres le sport, etc.), et autour de prises en charge médico-psychologiques réalisées par l'équipe de soins. Ces équipes, affectées aux classes 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 (à quoi le prépare-t-on, quelle orientation prévoir) et de la « problématique » médico-psychologique de l'élève (sur quelles dimensions il faut 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. Mais 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 « intégrations scolaires » dans les classes « ordinaires ». (Raffele, 2011, p. 19)

Enfin, sur un autre registre, mais de manière comparable, les modalités de prise 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-éducatif et d'une pédagogie du détour (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2009). 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 à un travail de remédiation socio-éducatif, recherche de stage, travail sur soi et son parcours, construction d'un projet... 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 le travail d'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 des institutions de socialisation, 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 ne commencent qu'à neuf heures trente ou qui ne durent qu'une demi-journée, les pauses durant lesquelles il semble ne rien se passer, les moments perdus à boire un café, en courses pour acheter à manger, etc., et qui font partie intégrante du travail éducatif effectué avec les élèves pris en charge. 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 les élèves pris en charge 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 ordinaires (Kherroubi, Millet & Thin, 2005).

5. La stigmatisation des difficultés d'apprentissage

Alors qu'on s'attendrait à ce qu'elles soient valorisées, perçues comme des moments inhérents à l'appropriation des savoirs scolaires par les élèves et comme faisant partie intégrante des apprentissages, les difficultés scolaires sont souvent réprochées au point d'apparaître parfois comme une entrave à l'action pédagogique et d'être désignées comme des signes d'infériorité individuelle. 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 apporter une réponse pour permettre à l'élève d'avancer dans ses apprentissages), mais aussi au sens d'accroc, de contrariété ou d'anomalie.

5.1. Les difficultés scolaires réprochées

Les difficultés scolaires d'apprentissage sont en effet d'abord perçues comme l'indicateur d'un obstacle cognitif à surmonter, qui généralement implique un ensemble d'interventions didactiques plus ou moins ciblées, lesquelles peuvent

prendre la forme d'une « simple » remédiation ou d'une correction (aux différents sens du terme). Mais dès lors qu'elles persistent, se répètent ou se multiplient, elles constituent aussi une gêne didactique plus ou moins importante qui interrompt, ralentie, contrarie l'action pédagogique et interfère avec elle. Dans la mesure où elles donnent lieu à des manifestations visibles (bruits, sollicitations, mouvements, interruptions, retards, décalage, etc.), mais aussi parce qu'elles contribuent à travestir les objectifs de la tâche à accomplir, les difficultés cognitives sont perçues comme un dérangement, générant irritations et réprobations.

Dans une classe de petite section de maternelle, au retour de la 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 repéré dans la classe comme en difficulté. Il fait partie des élèves immédiatement repérables par l'enquêteur tant il conduit l'enseignante à multiplier les interventions en sa direction, pour l'aider, le corriger, le rappeler à l'ordre... Ses difficultés à se conformer aux attentes de l'atelier, comme d'ailleurs à d'autres activités dans la classe, 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 les objectifs pédagogiques de l'atelier.

- L'enseignante 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. Alors, on ne met pas dans la bouche, on va le faire passer. Je vais le faire passer dans la petite assiette. Alors, pour bien sentir, il faut fermer les yeux. (*Les enfants ferment les yeux*). (*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 faire cesser Abdoullah.

Les enfants sentent le citron, puis l'orange, puis la banane. L'enseignante leur bande les yeux.

- L'enseignante : « Je vais lui faire deviner (*à Abdoullah*), 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 essayent

- L'enseignante : « Noan, tu ne veux toujours pas essayer ? »

- Noan : « Non ! »

- L'enseignante : « Tu veux goûter Alexia ? Tu le passes à Kaml. »

Noan regarde, mais ne fait rien

- 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*). » « 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*). (...) 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 de maternelle ; Abdoullah, mère sans emploi)

Dans une autre classe de moyenne et grande sections de maternelle, Barak (mère au chômage) est un élève qui pose problème à l'enseignante. La répétition

de ses difficultés dans la classe force l'enseignante à multiplier les interventions qui se soldent souvent par un agacement explicite, la demande de reprise, et en l'occurrence par la destruction énervée du travail effectué.

Voyant Barak se lever une énième fois de l'atelier d'écriture, l'enseignante intervient vivement par la voix et le geste : « *Non, non non !* ». Elle prend la feuille d'écriture de Barak (qui visiblement 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 (i.e. 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, moyenne et grande section, d'école maternelle*).

De même, les demandes d'aide et de confirmation formulées par les élèves à l'adresse de leurs enseignants sont parfois reçues, lorsqu'elles sont insistantes, comme des *sur-sollicitations*. Pour les uns, elles signeraient un trop grand besoin du « *regard de l'adulte* » tandis que, pour les autres, elles témoigneraient d'un manque évident d'autonomie, d'un refus de travailler ou d'un manque de maturité. Tout se passe comme si les sollicitations cognitives des élèves, y compris en leur version « ordinaire » (demande d'aide ou de confirmation), en venaient à constituer un caillou dans la chaussure pédagogique des enseignants. Lors d'une entrevue avec des parents, une enseignante de grande section de maternelle déplore qu'Augustin (père professeur d'histoire géographie en lycée, 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 semble ainsi porter sur la fréquence de la demande d'aides — il faudrait qu'Augustin sollicite l'aide de la maîtresse moins souvent —, sur le fait qu'Augustin ne cherche pas suffisamment à faire les exercices seul (il accapare l'enseignant qui ne peut être partout à la fois et toujours avec lui), et sur les dérangements qui découlent des interruptions générées par ses demandes (c'est une perturbation) pour une enseignante qui doit s'occuper par ailleurs de 30 élèves dans la classe. L'institutrice interprète pour une part 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 percevoir et à définir Augustin comme un élève « *dur* » auprès de sa mère.

Lors de cette même entrevue, la maman d'Augustin demande comment est la classe en général. L'enseignante répond que jusqu'au moins de février, il n'y avait qu'Augustin et un autre petit garçon dont elle dit le nom qui 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) (qu'Augustin, lors d'un échange avec l'enquêteur dans la classe, définit lui-même négativement en disant qu'il fait « *n'importe quoi* » et qu'il « *n'écoute jamais* ») était également arrivé en février. Elle précise que « *là c'est autre chose, c'est de l'opposition systématique* » et qu'à côté, **Augustin et l'autre garçon cité précédemment « 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 la mère d'Augustin et son institutrice, classe de grande section*)

Dans une autre classe de maternelle, une enseignante explique : « **Il y en a qu'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) euh 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle)

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 a pu le montrer ailleurs (Millet & Thin, 2003), ces conduites perçues comme « accaparantes » par les enseignants (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), qui d'ailleurs ne sont pas le fait exclusif des tout petits puisqu'on les retrouve dénoncées comme telles à propos de collégiens (Millet & Thin, 2012-[2005]), révèlent souvent une difficulté à adopter les postures cognitives scolaires comme les conduites d'autocontrainte et d'autonomie. 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 en effet le lieu d'une contradiction entre un mode scolaire de socialisation qui attend des élèves qu'ils s'autorégulent (autonomie dans la réalisation de la tâche, travail en silence, persistance dans l'effort, etc.) face à des savoirs constitués et réglés, et des élèves « qui n'ont pas fait leurs (auto) lois (nomos) scolaires en tant que manières de se comporter et manières de penser. » (Lahire, 2005, pp. 54-55). La difficulté à travailler en silence, sans appels à l'aide incessants, montre que les élèves concernés ne sont pas encore parvenus à maîtriser les formes de raisonnement exigées par les apprentissages scolaires. Si, en ce domaine, on suit les analyses de Vygotski (1985), mais aussi de Bruner ou Bakhtine par exemple, l'autonomie dans un acte de connaissance particulier, comme le fait de se débrouiller seul d'un énoncé, de savoir résoudre un problème en silence, de ne pas avoir besoin de précision du côté de l'enseignant, est toujours le résultat d'un processus d'individualisation et d'intériorisation d'un acte intersubjectif (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.), c'est-à-dire d'un acte appris dans la relation avec un autre. Il y a donc tout lieu de penser qu'un certain nombre d'élèves, dès l'école maternelle, se voient reprocher le fait de rechercher cet acte intersubjectif qui pourtant constitue la condition d'une possible appropriation des formes scolaires d'apprentissage. Comme l'écrit Bernard Lahire

« 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. » (Lahire, 2005, pp. 54-55).

5.2. Les difficultés scolaires comme indice de « déviance »

Loin d'être toujours interprétées comme un passage obligé de l'apprentissage, les difficultés cognitives, qu'elles prennent la forme de conduites inadaptées aux attentes ou de sollicitations formulées à l'adresse de l'enseignant, sont au contraire souvent traitées comme un indice de « déviance » scolaire (manque d'autonomie et de travail, 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) (Vincent, 1980), corporels (immobilité, maintien dans la tâche, déplacements réglés, etc.) (Faure & Garcia, 2003 ; Millet & Thin, 2007a), langagiers (attendre son tour de parole, interaction réglée, etc.) (Thin, 1999) qui, pour être une condition essentielle à la réalisation collective d'exercices scolaires et au fonctionnement par classe, sont loin d'être socialement partagés par tous, on comprend que les difficultés des élèves face aux activités scolaires qui résultent de l'insuffisante maîtrise de ces présavoirs (du corps, du langage, etc.), et qui se traduisent concrètement par des mouvements ou des prises de parole non réglées dans les classes, puissent constituer une perturbation objective des activités pédagogiques que les enseignants jugent d'autant plus dérangeante qu'ils n'en perçoivent que l'aspect comportemental (Millet & Thin, 2012-[2005]).

Les observations réalisées dans les classes témoignent en effet de l'importance de la recherche et de la construction scolaire d'un corps docile (Foucault, 1975) : à la fois silencieux, tenu, bien assis, calme, attentif. Ce corps docile est sans cesse pensé et présenté aux élèves comme une condition du « bien travailler » (ce qui peut d'ailleurs laisser croire qu'il suffit de bien se tenir pour bien travailler ou qu'on ne travaille pas bien parce que le corps n'est pas sage) : « *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.* » ; « *Assis-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, de façon plus ou moins récurrente, le sont en raison de leur « agitation » ou du bruit qu'ils profèrent. C'est alors le « mauvais » comportement qui fait problème pour l'école dans la mesure où celui-ci est pensé dans un rapport d'extériorité avec les apprentissages et les postures 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 indiscernablement cognitives et comportementales. En ce sens, 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 (en) sa place, ne pas attendre son tour de parole, ne pas participer, etc.) implique au moins autant un rapport au corps, au langage, et à la contrainte particulier.

Or, dans les entretiens avec les enseignants, et surtout lors de nos observations dans les classes, la grille de lecture « par les comportements » semble prévaloir sur la question cognitive. L'idée généralement présente, dès la petite section d'école maternelle, est que les difficultés dans les apprentissages découlent de comportements inappropriés, et non que les comportements inappropriés sont peut-être la conséquence de difficultés à maîtriser la mise en forme scolaire des savoirs et notamment ses postures (Millet & Thin, 2012-[2005]). Cette grille de lecture des réalités scolaires explique pourquoi les difficultés d'apprentissage peuvent apparaître « impertinentes » aux yeux des enseignants, au sens où elles apparaissent à la fois décalées et indociles. D'un côté, elles passent par des conduites qui peuvent objectivement perturber le cours « normal » de l'activité pédagogique (interruption, interférence, décalage, etc.). D'un autre côté, elles semblent le résultat d'attitudes que les enseignants jugent coupables ou de comportements fautifs, manquements scolaires, manque d'investissement, défaut d'écoute, de concentration ou de rigueur, refus de travailler. Par un paradoxe évident, cette lecture scolaire des réalités scolaires a pour conséquence de rendre la difficulté scolaire scolairement condamnable et sanctionnable, et de faire d'elle un facteur d'irritabilité. C'est finalement 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 condamnable. 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

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 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.

- L'enseignante lui dit sèchement : « *Tu t'es trompé ! Ce n'est pas ce que je t'ai demandé exactement ! Kamy! (mère étudiante) va lui montrer.* » (*Saïd, profession des parents inconnue ; observation d'une classe de petite section d'école maternelle*)

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, etc. De la même manière, Saïd (profession des parents inconnue) se fait sèchement rabrouer de ne toujours pas savoir comment procéder à l'emprunt d'un livre de la bibliothèque, tout comme Coraly (mère sans emploi) qui « *n'articule pas* » suffisamment son histoire à laquelle sa maîtresse déclare qu'« *on ne comprend rien* », Fatima (mère femme de ménage) qui fait pour la 3^e fois le même atelier d'activités au lieu d'en choisir un autre, Barak (mère au chômage) qui va au coin pour avoir colorié sa feuille au lieu d'y écrire son prénom, Amine (père retraité, mère sans emploi) qui n'a pas terminé son coloriage avant d'aller jouer au coin-dînette, ou encore Julian (père charpentier couvreur, mère hôtesse de caisse) qui, scolarisé en CLIS, explique que 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, GS, père responsable d'exploitation ; observation d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

- 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 va pas ? Vous aviez trouvé et après c'était tout mélangé. »

- Amar commence (« parce que.. ») puis Ambre prend la parole : « J'étais en train de me concentrer et les autres ils me font parler. »

- L'enseignante reprend : « **Maintenant c'est à toi de décider.** Tu finis ton travail. » Puis, se tournant successivement vers deux autres élèves : « Théophile (père graphiste, mère commerçante), quand t'as un problème, il faut que tu viennes me faire voir, sinon tu avances pas. Abdel (père sans emploi, mère femme de ménage), et toi ? ». Abdel répond quelque chose que l'enseignante approuve : « **Oui, tu as discuté, tu t'es agité et ça a tout mélangé.** » (*Observation d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

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

- L'enseignant lui répond : « 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 difficultés », « Trois collages en une demi-heure ! alors qu'il y a des enfants en difficultés, on les aide et ils sont motivés. » (*Observation d'une classe à double niveau, moyenne et grande section, d'école maternelle*)

Comme en témoignent ces exemples, l'école peut reprocher à ses élèves de rencontrer des difficultés dans la réalisation des exercices ou dans la maîtrise des situations qui leur sont proposées. Si elle le fait, c'est à la fois parce qu'elle tend à considérer que les conditions de réussite sont mises à la disposition des élèves et que les conduites d'apprentissage scolairement non conformes des élèves renvoient davantage à des causes morales et comportementales que cognitives, inapplication, inattention, désobéissance, étourderies, non-respect des consignes, etc. Cette perception éclaire ainsi le fait, en apparence paradoxal s'agissant d'apprentissages, que les erreurs ou les difficultés puissent donner lieu aussi régulièrement à admonestations, remontrances et réprimandes. Dans bien des cas, tout se passe comme s'il était admis que les élèves font des erreurs parce qu'ils le cherchent ou 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'écoles de maternelle.

5.3. Les difficultés scolaires comme marque d'infériorité

Pointées ou grondées comme des fautes, les difficultés scolaires sont en outre souvent perçues comme la marque d'une défaillance, portant le discrédit sur celui ou celle qui en fait l'expérience et éventuellement sur ceux qui l'entourent. D'un côté, l'idée est souvent admise que les difficultés scolaires de certains élèves témoignent d'un déficit socioculturel généralisé (verbal, affectif, culturel...) (Bouveau & Rochex, 1997) ou d'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. » (Lenoir, 2003 p. 415). Les performances scolaires deviennent ainsi le lieu privilégié d'une interprétation de la *consistance socialisatrice* 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) connaît-il des difficultés de concentration en raison de l'instabilité résidentielle de sa famille ; Amélie (père façadier, mère postière) a des difficultés à trouver sa place dans le groupe en raison de son rapport fusionnel à sa mère qui ne sait pas se séparer d'elle ; Salif (profession des parents inconnue) en raison de problèmes psychologiques qui résultent de la déprime de sa mère ; Damian (parents sans emploi) et Abdoul (profession des parents inconnue) parce que les apprentissages ne les intéressent pas vraiment et en raison d'un manque de stimulation familiale (« *le papa a l'air limité* ») ; Maélys (père peintre, mère sans emploi) en raison de l'irrégularité de sa scolarisation et de la fragilité de la confiance de la maman ; 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'occidental, les enfants vierges de toutes habitudes scolaires, l'anxiété de ces parents qui rejallis sur leur enfant, la taille des fratries, ces mamans qui ne travaillent pas et qui ont dû mal à se détacher de leur enfant, ces élèves dont les problèmes familiaux les rendent indisponibles aux apprentissages, etc., font ainsi partie des conceptions scolaires ordinaires des causes au principe des difficultés cognitives des élèves dans les classes.

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

« Alors Emy (parents commerçants), elle, sa difficulté ben c'est qu'elle est issue de... de famille euh 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 euh... c'est pas évident quoi, ça, c'est... un problème hein. (...) Le papa euh... euh... parle pas mal, lui ça va, mais euh... dès qu'il est avec elle, il parle en chinois quoi, et donc euh, bon plusieurs fois, on lui a dit euh... bon de parler français avec elle (*Entretien avec un enseignant de petite section d'école maternelle ; Emy, parents commerçants*)

« Cet enfant, moi, quand je l'ai accueilli en début de grande section, eh ben je pense que c'était un enfant qui pouvait euh... 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 euh... très difficile, avec une maman très jeune euh... euh... qui tombait en déprime euh... 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 euh... enfin après c'est une histoire psychologique, si tu veux... » (*Entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

« 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) » (Darmon,

2001, p. 520). 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 » » (Chamboredon & Prévot, note 56 p. 324).

Mais à côté de ces explications par l'environnement familial, nous vivons aussi dans des sociétés qui véhiculent l'idée que notre niveau de performance constitue un indicateur de notre niveau d'intelligence, c'est-à-dire de notre valeur cognitive en tant qu'individu (Bisseret, 1971 ; Plaut & Markus, 2005). Lorsque nous réussissons, nous montrons que nous sommes intelligents, lorsque nous échouons nous montrons que nous sommes stupides (Croizet, 2011). Ainsi, dès l'école maternelle, ce ne sont pas tant les conditions de la relation scolaire 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 Solène (père machiniste, mère formatrice) 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. On le constate par exemple dans le fait que les difficultés cognitives sont facilement l'objet, et ceci dès le plus jeune âge, d'une

suspicion de déficience ou de perturbation psychologique qui témoigne du fait 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 cognitives des élèves deviennent les difficultés non plus liées aux formes que prennent les relations d'apprentissage, mais localisées *dans* l'élève ou son environnement. Or, dans la mesure où la performance scolaire est couramment 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 et la famille des élèves qu'elles dégradent au plan symbolique (Bourdieu, 1979 ; Millet & Thin, 2011-[2004]). On peut parler, à cet égard, de stigmatisation (Goffman, 1975) *des* difficultés scolaires et *par* les difficultés scolaires dans la mesure où celles-ci sont à la fois dévalorisées et où elles constituent une marque d'infériorité, plus ou moins infamante. Comme le montre nombre d'observations effectuées dans les classes, les situations scolaires conduisent les enseignants à mettre en scène, et donc à construire, dès les plus 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 feedbacks ou les commentaires, directs ou indirects, qui accompagnent les performances.

- L'enseignante appelle Théophile (père graphiste, mère commerçante) au tableau : « *Théophile, je vais te rappeler pour trouver le mot « nous »* ».

Il se lève et fixe le tableau puis il regarde l'enseignante d'un air penaud en haussant les épaules. L'enseignante appelle 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 lui demande : « *tu sais pas ?* », et il 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 : « *Si tu vas trop vite, lui, il comprend*

rien ». À ce moment là, comme pour la contredire, Théophile désigne l'étiquette du mot « fait ». (*Observation d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

5.4. Les difficultés scolaires avilissantes

Comme l'explique Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, l'école, lorsqu'elle ne parvient pas à conformer les élèves à ses exigences, n'en inculque pas moins la légitimité de ses hiérarchies et de ses catégories d'appréciation par lesquelles elle juge de la valeur ou au contraire de l'indignité culturelle des acquisitions et de leur porteur (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 43), comme en atteste par exemple les propos de cette enseignante qui raconte comment Solène (père machiniste, mère formatrice), qui a déjà pris du retard sur l'horaire scolaire en maternelle, et pour laquelle elle propose une orientation en CLIS, 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* ». Au-delà de l'intériorisation du sentiment d'indignité culturelle qui résulte de cette stigmatisation de l'« échec » par de tout jeunes élèves, l'« échec » et les difficultés scolaires peuvent aller jusqu'à la stigmatisation physique. Ils ne sont plus alors des réalités repérées comme seulement cognitives ou comportementales. Ils renvoient aussi à la matérialité des corps, sont associés à des manifestations physiques qui semblent attester d'une anomalie et surtout de l'ancrage biologique du problème, les marques ou 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). On a affaire ici à la « fabrication de signes apparents de stigmates légitimant l'exclusion » (Elias, 1997), justifiant 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 la CLIS, et que l'enquêteur sourit en regardant leurs photographies et dit qu'ils « *sont mignons* », l'enseignante réagit en disant : « *Oui, leur handicap ne se voit pas du tout physiquement* » (opposant au passage implicitement handicap et mignon), reliant ainsi la bonne réussite de leur intégration dans les classes ordinaires⁹ au fait que leur handicap ne se voit pas. En entretien, elle précise : « *Les enfants de la CLIS, on*

⁹ Les élèves de CLIS sont amenés à intégrer certains programmes des classes ordinaires qu'ils sont jugés aptes à suivre et se rendent donc ponctuellement mais régulièrement dans ces classes.

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

À propos de Lison (père décédé, mère sans emploi), l'équipe de soin¹⁰ de la CLIS dans laquelle elle est scolarisée échange les considérations suivantes :

- Chef d'équipe : (lisant un précédent bilan) « 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 sait lire. Elle a pris des repères dans les affichages des lecteurs, elle ne connaît pas toutes les syllabes. Par contre, elle 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 prend alors une voix de bête éructant pour l'imiter

- Enseignante : « (Rires) **Voilà c'est un peu caverneux...** mais c'est mieux. » Elle souligne qu'en math elle s'en sort même si elle se trompe. « Pour la découverte du monde, elle a l'air assez motivé, elle est curieuse, elle commence à faire la cuisine à la maison, elle met la table, vis-à-vis de ses petits frères aussi, les progrès sont loin d'être terminées, c'est vraiment très impressionnant. »

- Chef d'équipe : « Et avec les autres elle est appréciée ? »

¹⁰ Les CLIS prenant en charge le retard mental disposent d'équipe de soin composé, selon les cas, de plusieurs membres et spécialisés (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.

- 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 ; Lison, père décédé, mère sans emploi*)

De même, à propos de Guillaume (père maçon, mère sans emploi), scolarisé depuis plusieurs années en CLIS lui aussi, 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 pense pas qu'il aille au plus rapide, **je pense qu'il a une pauvreté de langage** »

- Éducatrice : « 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 / »

- L'enseignante : « / **Guillaume il dit jamais « Je »**, il dit c'est moi c'est content, mais il dit pas « Je » »

- Éducatrice : « 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 ; Guillaume, père maçon, mère sans emploi*)

A ces conceptions implicites ou explicites des manières dont se font les apprentissages (apprentissage naturels, invisibles, etc.) correspondent ainsi des interprétations sur les raisons des difficultés ou des facilités scolaires, et des représentations des élèves. Celles-ci tendent à minorer l'explication par les situations de classes et les contextes sociaux d'apprentissages, et à insister sur l'impact des caractéristiques personnelles ou « environnementales » (capacité, handicap, intelligence, etc.) dans une logique de la responsabilité individuelle (motivation, qualité de l'effort, travail, etc.). C'est ainsi, par exemple, qu'une directrice d'une école primaire d'application, faisant le bilan de la situation des élèves de 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 donc un peu comme si l'école considérait qu'elle offre *de facto* les conditions (contenus, dispositifs, situations, temporalité) d'un même accès aux savoirs et aux apprentissages scolaires.

Aux niveaux de contrainte et d'explicitation pédagogiques faibles (Bernstein, 1975), qui s'éloignent des conditions de réalisation d'une pédagogie rationnelle (Bourdieu & Passeron, 1964) et laissent toujours plus de place aux « libertés » et aux « choix » des élèves dans les stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre pour s'approprier les savoirs scolaires (Kherroubi & Plaisance, 2001), correspond une interprétation individualisante des « échecs » et des « réussites » des élèves (Bernstein, 2007b). Celle-ci contribuerait ainsi d'un côté à l'expression d'écart dans les apprentissages liés aux inégalités sociales d'accès aux savoirs et à l'intériorisation, par les élèves, d'un autre côté, des principes de la légitimité scolaire.

Chapitre 2. Fictions d'intériorités et conceptions essentialisées de la performance

« 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. » (Demailly, 2006, p. 42)

Quelle que soit la nature des causes mise en avant pour expliquer les différences de performance entre élèves, la recherche fait apparaître une tendance à la « personnologisation » des conduites d'apprentissages scolaires. Dans les discours comme dans les interactions dans les classes, les comportements et les performances scolaires des élèves ne sont pratiquement jamais rapportés à la relation d'apprentissage elle-même, son organisation, son fonctionnement, ses logiques sociocognitives si particulières. Loin d'être pensées comme le produit de la rencontre entre des élèves socialement constitués dans des formes particulières de relations sociales (familiales, amicales, etc.) et une forme scolaire d'apprentissage historiquement inédite (Vincent, 1980 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994), les performances tendent à être pensées comme une propriété des individus eux-mêmes. Ces résultats sont en contradiction avec l'enquête de Do (2007) qui pose le constat selon lequel l'origine de la grande difficulté serait peu attribuée à l'élève en tant qu'individu. Mais il y a dans ses 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 probablement pas que l'élève est responsable ou le porteur de ses difficultés... Un mode indirect d'interrogation ou d'observation, plus conforme aux objectifs du questionnement sociologique (Beaud & Weber, 2003 ; Paugam, 2008), fait en revanche clairement ressortir des modes d'attribution de la performance à l'individu.

1. Des élèves bien ou mal « passants »

La « personnologisation » des conduites et des performances d'apprentissage trouve un éclairage utile dans la métaphore sur « la passance des bois » développée par

Jean-Léon Beauvois pour illustrer le caractère essentialisant de la perception sociale (1984, pp. 167-175). 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 que plusieurs volumes en bois ne peuvent franchir. Essayant de faire passer les différents volumes en bois par le trou de la grille, le jeune garçon constate que certains bois 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 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 d'un côté des bois de formats différents et un trou au contour indéterminé, ce sont les individus-bois qui deviennent, dans ce schéma, bien-passants, mal-passants ou non passants, à la fois parce qu'ils sont l'objet de l'action du jeu et de l'évaluation qui en résulte. La « passance » est prise comme une qualité des bois à défaut d'être comprise comme le produit d'une structure relationnelle entre des volumes et l'arbitraire d'une grille. Si, pour filer la métaphore, l'on retient l'idée que les élèves sont socialement constitués (au sens où ils ne viennent pas à l'école vierge de toutes habitudes mentales et comportementales ni de tout apprentissage) lorsqu'ils entrent à l'école d'une part, et si l'on admet d'autre part que l'école fonctionne comme un filtre particulier, exigeant des élèves certaines dispositions à voir et à faire et en excluant d'autres, on voit que ce sont les mêmes catégories d'entendement qui prévalent et servent à interpréter les conduites d'apprentissage des élèves dans les classes ou à comprendre la relation géométrique entre les bois et le trou de la grille du jeu. Ce qui est en réalité le produit d'une structure relationnelle devient, dans la perception qui en est faite, la « nature des êtres » (Ibidem, p. 174). L'élève est incarné et désigné par sa performance qui résulte pourtant de la rencontre entre ses dispositions à faire et à voir antérieurement acquises et une structure d'exigences scolaires particulières. Au terme de l'apprentissage, c'est lui et lui seul qui est compris comme sachant ou ne sachant pas faire, compétent ou incompétent. Les élèves qui ne se conforment pas au modèle scolaire deviennent dans ce schéma « scolairement mal ou non passants », et leurs conduites sont ainsi envisagées comme des propriétés intrinsèques.

C'est bien ce principe d'intellection qui conduit l'école à saisir les performances scolaires comme des états personnels, et à voir du même coup 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* ». De même « *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** ». Quant à 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, euh... très euh investis dans les apprentissages et qui euh sont curieux, en fait, qui vont vers les apprentissages d'eux-mêmes,** qui sont **autonomes** dans leur travail... Qui sont euh (silence)... qui ont... j'pense qui ont compris en fait ce qu'ils venaient faire à l'école et qui euh... ont envie, vraiment, ont une **vraie motivation**, une **vraie dynamique de travail** et de... et qui en plus, souvent euh... enfin pour ceux qui étaient vraiment euh 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 euh vraiment euh, très bon niveau du langage et de compréhension euh une aisance graphique euh... une bonne compréhension en numération, enfin... avec qui, 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 euh **avec un milieu euh assez porteur** quoi. **Sont (ses parents) d'un milieu social assez élevé avec des sorties au musée, des sorties à la bibliothèque** euh... il était toujours plongé dans les livres, il posait beaucoup de questions euh... une bonne relation avec les élèves, euh... donc euh... donc oui, il conjugait un peu tout quoi (rire)... Et après euh 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** euh... et qui, et **qu'il fallait vraiment nourrir et euh emmener le plus loin possible**, quoi. Donc euh... et qui... on sentait enfin **une vraie euh... curiosité** d'arriver au CP, une vraie envie, euh...

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 euh 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 euh... c'est ceux qui... qui captent très vite, qui travaillent euh de façon autonome, qui voient ce qu'il y a à faire, euh (silence)... qui euh réinvestissent...** ce qu'ils ont appris... qui font le lien entre les choses aussi. Enfin, il y en a c'est assez euh... euh intéressant de voir que... **ils convoquent des choses qu'ils ont déjà vécu.** »

- Question : Est-ce que vous pouvez me donner un exemple concret, là ?

- Enseignante : « Euh... hum (silence)... 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 euh : « 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... (...) 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 euh ont le souci de bien faire euh... donc c'est une espèce d'intelligence scolaire, (...) (en souriant) ils sont dans un 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... ou ils font moins appel à du bon sens »

- Question : Par exemple ?

- Enseignante : « Ben ça peut être en sorties, par exemple (elle souffle), j'ai pas d'exemple précis donc c'est... (...) on sent des enfants qui dans des situations plus... plus singulières, ou moins courantes, vont... vont être plus déstabilisés, vont moins s'adapter en fait. **Je pense que l'adaptation c'est vraiment ... un critère important euh... de, de... d'une forme d'intelligence.** Clairement, enfin les enfants qui s'adaptent euh facilement euh... à... au cadre dans lequel ils sont euh la personne qu'ils ont en face d'eux, enfin il y a aussi une question d'éducation et de, de... de normes sociales et structurantes, qu'ils ont ou qu'ils ont pas, mais... c'est une forme d'intelligence aussi je pense » (*Extrait d'entretien*)

avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle)

2. « Passance » des élèves et valeur des êtres

Mais il y a plus, car ce processus de naturalisation « des êtres » est aussi, pour Beauvois, un processus de naturalisation « des utilités », c'est-à-dire de la valeur (symbolique, sociale, économique, etc.) des conduites et de leurs auteurs. Non seulement, comme il l'écrit, « L'utilité des conduites est ainsi transformée en une caractéristique individuelle supposément descriptive : 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. » (Beauvois, 1984, p. 174) ; mais ce subterfuge est plus généralement « un processus de *naturalisation* des utilités. Par ce processus, les utilités propres à un arbitraire sociologique se parent des vertus de la nature psychologique présupposée 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. » (Ibidem, pp. 174-175) ou, si l'on préfère, qu'il est fait pour ça. En d'autres termes, cela revient à évaluer la valeur (sociale, symbolique, économique) d'une conduite sociale et à attribuer celle-ci à la nature de son auteur. La « qualité » définie d'une posture ou d'une conduite devient la « qualité » de son auteur. On comprend ainsi que les conduites scolaires d'élèves puissent déboucher sur des portraits individuels, définissant les qualités individuelles, les attributs personnels, les traits de personnalité, la valeur cognitive et même physique des élèves.

C'est ainsi que Marin (père ingénieur, mère infirmière) est dépeint comme « *très vivant* », « *sympathique* », « *intelligent* », « *bon élève* », « *facile* », comme s'intéressant à « *beaucoup de choses* » et comme « *physiquement magnifique* » ; que, pour son enseignant, Clotilde (père consultant en informatique, mère souscripteur d'assurances) est une enfant « *ouverte* », « *intelligente* », qui « *s'intéresse à tout* » ; que 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* » ; ou que 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 leur qualité scolaire, 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 élèves (Leyens & Scaillet, 2012).

3. La fabrication d'intériorités fictives

Ces conceptions de l'apprentissage et des difficultés scolaires s'enracinent dans une idéologie essentialiste de la performance qui, bien que s'alimentant à la source de plusieurs vulgates savantes ou politiques (psychologisme, sociologisme, médicalisme, etc.), partage avec elles un même point de vue quant à la croyance selon laquelle les conduites et les performances scolaires reflètent la valeur des individus, et résultent des seules différences interindividuelles « d'aptitude », de « capacité », de « potentialité ». Ainsi que l'ont montré Plaut et Markus (2005) lorsqu'ils se sont interrogés sur les modèles culturels d'interprétation de la « réussite scolaire », les individus des sociétés occidentales (car ce n'est pas le cas partout) ont tendance à concevoir les individus comme des acteurs sociaux libres, qui opèrent des choix, largement auteurs de leur comportement et *in fine* responsables de leurs actions (Markus & Kitayma, 2003). Ce cadre culturel conduit ainsi 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 comme le résultat de caractéristiques individuelles : l'intelligence, la compétence, la motivation, etc., qui elles-mêmes sont pensées comme des propriétés immanentes et comme une force intérieure. C'est ainsi que la motivation,

par exemple, permettrait à l'individu à travers son action d'exprimer ce qu'il a à l'intérieur de lui, à travers son action et ainsi de montrer son unicité (Markus & Kitayama, 2003).

Construites non pas comme le résultat d'un processus scolaire, mais comme des essences, les différences interindividuelles trouvent là une justification et une légitimité indiscutables comme l'ont bien montré Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1970 (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), qui fondamentalement reposent sur l'oubli du caractère arbitraire (et donc sur sa naturalisation) de tout processus d'apprentissage scolaire. On peut sans doute parler à l'égard de ce processus d'interprétation essentialisant d'une psychologisation de la performance ou de l'apprentissage si l'on entend par là qu'il s'appuie sur la *fabrication d'intériorités fictives* (Demailly, 2006) et sur la mise en scène d'identités individuelles réifiées, pensées comme identités stables et durables, attachées à l'individu, par lesquelles les personnes se voient attribuer durablement un ensemble de propriétés cognitives, mentales, psychologiques ou sociales. Ce sont ces fictions d'intériorité qui ainsi 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 fictives sont-elles généralement associées, chez les enseignants, à des conceptions fixistes de l'intelligence où l'intelligence est perçue comme un *contenant* de plus ou moins grande capacité et stable, comme un ensemble de ressources limitées qu'il faut pouvoir exploiter ou développer au mieux (Dweck, 1999 ; Plaut & Markus, 2005). Dans ce schéma, les individus pensent que leur intelligence et leur valeur se reflètent dans leur comportement, et les performances des élèves semblent résulter d'une mobilisation plus ou moins importante de leurs capacités ou de leur potentiel disponibles ; 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 en CLIS, l'enseignant 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, très hésitant.

- Enseignante : « Bien Julian... »

L'enseignante profite des hésitations de Julian face à sa poésie pour expliquer les manières d'apprendre un texte par cœur dans l'objectif apparent d'expliquer aux élèves qu'apprendre par cœur suppose toujours un effort d'apprentissage. Elle dit ainsi à ses élèves qu'« **on a plusieurs mémoires et que 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** », dit-elle. « *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 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 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 « *si c'est vrai qu'on a deux cerveaux ?* »

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

Preuve supplémentaire, s'il en était besoin, de ces conceptions fixistes, nombre d'enseignants perçoivent les différences entre les élèves comme des différences jouées antérieurement à la période de scolarisation et comme des écarts appelés à durer voire à se renforcer, où l'on voit à quel point les différences entre élèves sont comprises à la fois comme des différences interindividuelles et comme des différences relativement indépendantes du processus scolaire d'apprentissage lui-

même. Conformément à cette culture scolaire de la prédiction dont parle Jean-Pierre Terrail (Terrail, 2002), un élève qui, dès l'école maternelle, est décrit comme étant en difficulté ou comme ayant des facilités cognitives, est aussi perçu comme appelé à conserver cette qualité (ou ce handicap) dans la durée.

« Moi j'ai dû 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 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 j'y pense ça euh j'arrête quoi ! (rires). Ça... donc euh... j'y pense pas qu'on puisse prédéterminer vraiment euh... alors la difficulté scolaire, oui, sûrement, elle se décide assez tôt, et encore, c'est pas... c'est pas immuable euh... je crois que plus l'enfant est jeune, plus justement on a de marge, plus on a d'années encore d'évolution, quoi, hein. Bon... j'y pense que les grands écarts, quand même, vont rester quoi. (...) Bon euh... euh je pense pas que les enfants qui sont très brillants cette année vont un jour euh se casser la figure euh complètement, enfin sauf événement euh... un peu externe, mais euh et euh... bon, c'est vrai que j'ai dû mal à croire quand même que des enfants très, très en difficultés euh vont un jour être très brillants. » (*Extrait d'entretien avec une enseignante de petite section d'école maternelle*)

- Question : D'accord. Alors euh... 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, dès les premiers jours de classe euh... on se rend compte tout de suite, bon ben, ben un enfant comme Dylan (mère aide-soignante), dont on parlait tout à l'heure, euh... on, on sait que... ça va être euh... on va avoir du fil à retordre avec lui quoi. Et euh... alors que d'autres enfants, tout de suite on sait, ça va, ça va glisser sans problèmes. » (*Extrait d'entretien avec un enseignant de petite section d'école maternelle*)

L'école paraît ainsi devoir fonctionner, et être perçue par ses acteurs, comme un révélateur progressif de l'état de nature des élèves, une nature qui, par définition, échappe à tout contrôle (on peut, par chance, avoir de la mémoire) et avec laquelle il faut pourtant composer bien qu'elle détermine, au final, la destinée scolaire.

4. L'*homo clausus* comme schème d'interprétation des réalités scolaires

On rappelle souvent à raison que ces catégories d'interprétation psychologisantes de la performance scolaire constituent « un levier historique de la professionnalisation (et un élément de la compétence professionnelle) des enseignants » qu'il faut prendre en compte « si on ne veut pas passer à côté de l'enjeu que l'usage de ce registre 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 (Darmon, 2001, p 529). 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 » (Morel, 2008, pp. 307-308) et même 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 peut être mise « 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 ». » (Morel, 2010, p. 308).

Mais au-delà de cet argument, il faut, pour comprendre cette logique de « personnologisation » des performances ou cette fabrication d'intériorités fictives, rapporter la lecture qui est faite par l'institution scolaire des conduites d'apprentissages des élèves aux processus sociohistoriques de production de l'idée d'« individu » comme *homo clausus* (Elias, 1991, 2010), c'est-à-dire à la genèse de l'idée contemporaine d'un individu support d'une identité stable et durable et réceptacle d'une intériorité constituée et irréductible (voir aussi Markus & Kitayma, 2003). L'évolution de nos sociétés vers des formes de cohésion sociale par solidarité organique pour parler comme Émile Durkheim (2007-[1893]), c'est-à-dire vers des formes de cohésion sociale par différenciation et spécialisation, fondée sur la complémentarité et l'accroissement des chaînes d'interdépendance entre les

hommes (Elias, 1991), est en effet au principe des représentations modernes que les individus des sociétés contemporaines se font d'eux-mêmes et de leurs congénères. L'accroissement de l'urbanisation, l'augmentation à la fois du volume et de la densité des populations réunies en un même lieu, et par conséquent l'intensification des échanges, ont été au principe de processus de différenciation de la structure sociale qui conduisirent à des formes d'individualisation de la vie sociale, de séparation et de spécialisation complémentaire des individus. Norbert Elias montre que les individus des sociétés différenciées sont conduits à se distinguer les uns des autres, à construire des compétences variées définissant des positions spécifiques dans la chaîne des relations d'interdépendance qui les relie les uns aux autres (Ibidem). Dans ce cadre, les individus ont tendance à se percevoir comme séparés les uns des autres, à se penser comme porteur d'une identité propre, c'est-à-dire d'une entité à part entière ou fermée sur elle-même, tirant sa force de l'intérieur.

La division du travail social comme vaste processus d'individuation est ainsi un processus historique au principe d'un individu conçu sur le modèle d'un être original, doté d'une intériorité irréductible, responsable de ses choix, et comme valeur 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. » (Elias, 2010, pp. 56-57). La figure ainsi empruntée par Norbert Elias mais aussi par Plaut et Markus, (2005) (qui, pour désigner le même processus, parle d'« *inside story*») pour rendre compte de ces conceptions « modernes » de l'individu est celle du penseur de Rodin comme symbole de l'individu tout entier tourné sur lui-même, vers ses pensées, pris par et dans 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 » qui, toutes deux, articulent la rhétorique d'un déterminisme interne de la réussite des individus, et selon lesquelles chacun peut décider librement de sa destinée, se faire lui-même et construire son avenir (Carson, 2007). L'ensemble de ces évolutions historiques dans l'économie des structures mentales et cognitives éclaire ainsi pour partie les catégories de vision et de division 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 constitué dans des formes de relations spécifiques et un ensemble de situations d'apprentissage également constitué et historiquement particulier.

5. Une lecture exogène des difficultés scolaires

On peut penser que ces fictions d'intériorité, souvent mises au principe des conduites scolaires, constituent l'un des éléments conduisant 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 pense 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 produit de leur propre insuffisance ou inconsistance (et inversement). 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 qui n'est jamais que le pendant de la première. Dès lors que les performances scolaires sont pensées comme le produit d'intériorités individuelles, plus ou moins « capables » intellectuellement et plus ou moins bien disposées moralement, le même principe d'intellection peut conduire à dédouaner les élèves de leurs « échecs », lorsque ceux-ci sont compris comme le résultat d'un dysfonctionnement interne, cognitif, psychologique, médical, etc., qui, par définition, échappe à la bonne volonté.

Les données collectées dans les classes montrent que, dans nombre de discours et de situations observées, les activités d'apprentissage scolaires renvoient les agents institutionnels à un « au-delà scolaire », situé en arrière plan des activités de la classe bien que dévoilé par elles, qui livrerait, pour peu qu'ils y soient attentifs, des informations jugées significatives sur la « personnalité » psychologique et sociale

des élèves et explicatives de leur rapport aux apprentissages. Tout se passe en effet comme si la façon dont les élèves parviennent à figurer dans la relation d'apprentissage donnait des indices sur la (bonne) santé familiale, psychologique, intellectuelle ou sociale des enseignés. Au-delà des situations scolaires d'apprentissage elles-mêmes, les difficultés récurrentes d'un élève donnent lieu à une estimation de sa situation personnelle et familiale, et peuvent déclencher des questionnements sur ses modes de vie familiaux, ses éventuels problèmes psychologiques ou ses carences intellectuelles. En la matière, les enseignants ne se présentent plus seulement comme des spécialistes des questions d'apprentissage ; comme l'ont montré Patrick Pinell et Markos Zafiroopoulos (1983), ou plus récemment Stanislas Morel (2010), le terrain des activités scolaires et la façon dont y figurent les élèves deviennent le support d'un travail de dévoilement clinique.

C'est ainsi qu'une enseignante de grande section d'école maternelle observée s'interroge, dès le début de l'année scolaire, sur les comportements d'Augustin (père enseignant en Lycée, 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 cette entrevue, finalement réalisée avec le père et en présence de l'élève (l'enseignante tenant à ce que Augustin assiste à la discussion), 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 au père 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 chez Augustin, est mise au principe de ses difficultés comportementales dans la classe, et se trouve implicitement citée comme une condition nécessaire au bon accomplissement des activités scolaires. Le manque de confiance en soi n'est pas pensé relationnellement comme la manifestation d'une tension sociocognitive entre l'élève et le mode scolaire de socialisation, mais comme un facteur interne, et surtout extérieur à la relation scolaire. Durant la conversation avec le père d'Augustin, l'enseignante décline un ensemble d'exemples susceptibles d'étayer son interprétation des difficultés rencontrées par l'élève. Pour argumenter son état « *d'insécurité* », elle évoque le fait

qu'« *il suce tout le temps son pouce* », qu'il ait toujours besoin de son doudou, qu'il soit sans cesse en train de demander 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* »). L'ensemble de ces manifestations est présenté 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 exigences socialisatrices et des normes éducatives portées par les activités scolaires enfantines. 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 au père 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, non les situations scolaires et la relation d'Augustin à celles-ci. Pour améliorer le comportement scolaire d'Augustin, il faut au préalable rétablir sa « confiance » dans le cadre d'une vision psychologisée des écarts à la norme scolaire de comportement.

Les difficultés d'apprentissage et les difficultés à se conformer aux règles et aux exigences scolaires apparaissent ainsi souvent comme des symptômes, figés dans l'individu ou son « environnement » immédiat. S'il y a difficulté scolaire, c'est parce que l'activité des élèves est entravée par des réalités extérieures aux relations scolaires.

Lors d'une activité de prise en charge organisée, dans un atelier 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 de l'atelier relais, 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 de l'atelier relais, ce comportement est interprété comme un « pétage de plomb » et 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 « cacher » 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 exercent sciemment une violence symbolique « pour le faire réagir » (en lui prédisant un avenir social noir), 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.

C'est ainsi une double externalisation qui se joue à travers les schèmes d'interprétation mis en œuvre par les agents institutionnels pour définir les pratiques scolaires des élèves et leurs difficultés. D'un côté, l'externalisation réside dans le fait de rapporter les difficultés rencontrées lors des situations scolaires à des causes exogènes, extérieures aux contextes scolaires et étrangères aux processus d'apprentissage : confiance en soi, immaturité, intelligence, fragilité psychologique, insécurité, etc. D'un autre côté, cette première externalisation en implique une seconde : celle d'une prise en charge de la difficulté scolaire aux marges de l'activité d'apprentissage elle-même (et ce plus ou moins en fonction du degré d'externalité ou d'extraterritorialité attribué aux facteurs explicatifs de la difficulté scolaire), impliquant des remédiations de nature socio-éducative, psychologique, médicale ou paramédicale, etc., dans le cadre de dispositifs de remédiation souvent situés aux abords des classes ordinaires et de leur curriculum (RASED, SEGPA, CLIS, dispositifs relais), plutôt qu'une remédiation proprement scolaire (Millet & Thin, 2011-[2007]). Comme l'explique l'une de nos enquêtés : « *c'est vrai en plus que nous on n'est pas euh... mais... en tous cas on aurait pu, au niveau de la formation, on pourrait, enfin j'sais pas comment ça se passe maintenant, mais on pourrait, 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 a pas les batteries tu vois, parce que c'est des choses très, très codifiées après, hein, de... 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 euh 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 a... [mots inaudibles] et qui va pouvoir dire « ben tiens, là... ». Mais si tu veux nous, dans notre euh... 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 à double niveau, moyenne et grande sections). N'étant guère pensées comme à l'origine des difficultés scolaires, les situations scolaires d'apprentissage apparaissent du même coup aux yeux même de l'institution relativement impuissantes à transformer le rapport des élèves aux activités scolaires, ce qui ne semble paradoxal que tant qu'on oublie les représentations sur lesquelles reposent les conceptions scolaires de l'apprentissage.

Pendant la récréation, une enseignante de petite section de maternelle située en Zones d'éducation prioritaire évoque son inspecteur qui expliquerait à chaque fois 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'on voit des choses, « **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 d'école maternelle)

« **Souvent un enfant qu'arrive pas à apprendre dans une classe, ça tombe pas du ciel quoi ! 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 ! Mais si... ça pourrait être ça, enfin le facteur déclenchant... **mais 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 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, elle est là pour euh... 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 est pas libre pour apprendre ! Il est pas disponible ! Alors soit affectivement, soit parce que euh il y a dans les neurones quelque chose** qui... j'sais pas, un enfant autiste euh... eh ben il a pas les outils euh physiologiques ou j'en sais rien, j'connais pas forcément, mais euh pour ça, t'as des enfants qui ont au niveau neuro et que c'est que... qui sont empêchés de euh... Après t'as... (silence) t'as des enfants qui tiennent pas en place, mais qui apprennent ! T'as des enfants qui... qui s'expriment mal, mais... mais qui ont du vocabulaire quand même euh... t'as enfants qui... et puis t'as des enfants qui cumulent ! (silence) T'as des enfants euh... 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 s'trimballent.** »
(Entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle)**

Les situations scolaires paraissent ainsi fonctionner comme les révélateurs de potentiels « dysfonctionnements » individuels ou sociaux (immaturité, insécurité, instabilité psychologique, dérangement intellectuel, etc.) qui, en retour, sont censés éclairer ou expliquer les difficultés scolaires rencontrées par certains élèves. Comme l'explique Stanislas Morel, « 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 » (Dubet et Marticelli, 1996 : 136-137). 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. » (Morel, 2008, p. 92).

6. Champ d'intervention professionnel et pluralisme cognitif

Mais encore faut-il voir que la construction de ces intériorités fictives ne repose que partiellement sur une interprétation psychologisante des performances scolaires et des conduites d'apprentissage. Les divergences d'interprétation entre acteurs institutionnels et professionnels de l'« échec scolaire » rappellent en effet que l'interprétation psychologique de l'« échec » ou de la difficulté scolaire n'est qu'un des versants du processus d'interprétation des conduites scolaires d'apprentissage. Les catégories d'entendement scolaire sont en effet alimentées par différents corps de connaissances et de représentations 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, de remédiation et des corps professionnels en charge de la difficulté scolaire), soit par les appropriations vulgaires dont ils ont pu faire l'objet lors de leur diffusion. C'est ainsi que l'on peut retrouver dans les catégories d'entendement scolaires de la difficulté d'apprentissage scolaire le rôle qu'ont pu jouer différentes générations de médecins dans le processus sociohistorique de médicalisation de l'« échec scolaire », celui de la psychologie, « 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. » (Bourdieu, 1984, pp. 267-268), ou encore le rôle de la réception de la sociologie des inégalités culturelles dans les termes du handicap socio-culturel. À cet égard, les interprétations générées par l'institution scolaire, parfois à propos d'un même élève, résultent pour partie de ce que Stanislas Morel (2010) appelle *un champ d'intervention professionnel*, mettant et en relation et en lutte des institutions, des professionnels, 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 elles l'objet d'interprétations différentes, et souvent même d'enjeux de luttes pour l'imposition du sens devant prévaloir sur la nature des difficultés en cause.

C'est par exemple ce que donnent à voir les conflits qui surviennent entre deux intervenantes d'un atelier relais à propos des difficultés d'un élève et qui, à travers elles, opposent en réalité deux matrices d'interprétation des réalités scolaires. Ainsi, 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 les parcours de formation accomplis par les agents institutionnels. Les différentes catégories mobilisées pour décrire les élèves de l'atelier relais permettent aux différentes intervenantes de se différencier professionnellement les unes des autres, de différencier leurs « expertises », et opposent une lecture « socialisante » à une lecture « psychologisante ».

Mouhamadou est un des élèves de la session de l'atelier 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 CLIS, vraisemblablement moins pour des motifs d'inadaptation intellectuelle ou motrice que pour sa non-maîtrise du français).

Pour Delphine, professeur de français ayant passé le 2CA-SH (formation des enseignants spécialisés) et, dans ce cadre, ayant suivi les enseignements d'un ancien instituteur devenu formateur de psychologie à l'IUFM, 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 dans un atelier relais), même s'il lit très lentement.

Carole, animatrice CEMÉA (licence de sociologie, 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 autant à l'enquêteur qu'à elles. 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 souvent 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 liées aux présentations de soi, les intervenantes se retrouvent toutefois sur la mobilisation commune de certaines catégories : « maturité », « effort au travail », « envie » ou « motivation », etc.

Mais au-delà des luttes d'imposition bien réelles entre matrices d'interprétation issues de savoirs professionnels en concurrence objective dans la définition du sens et des remèdes à apporter à la difficulté scolaire, les schèmes de perception des difficultés d'apprentissage mobilisées par les enseignants et l'institution scolaire relèvent plus prosaïquement de ce qu'on peut appeler avec Bernard Lahire un « pluralisme cognitif » (Lahire, 2004, p. 149). Si l'on pourrait montrer que les catégories à l'œuvre dans l'interprétation des performances scolaires des élèves varient selon les enseignants et surtout les contextes de scolarisation étudiés – ce ne sont pas exactement les mêmes catégories qui *prédominent* dans les classes d'école maternelle, en CLIS et en dispositif relais – celles-ci ne renvoient pour autant jamais à un système d'interprétation univoque et empruntent toujours, y compris dans les secteurs les plus institutionnellement prédéfinis comme les plus médicalisés par exemple, à un même fond commun de philosophies sociales, psychologisme, sociologisme, naturalisme, médicalisme, responsabilisation, etc., pas toujours logiquement consonantes. Comme le montre Bernard Lahire, ce pluralisme cognitif découle du fait que les individus sociaux sont, au cours de leur existence, confrontés à de multiples cadres socialisateurs, sont pris dans des chaînes de relations d'interdépendances, professionnelles, familiales, amicales, etc., qui ne sont pas nécessairement homogènes du point de vue des systèmes de connaissance et d'interprétation du monde dont ils héritent pour partie par ailleurs.

Les catégories de pensée mobilisées par les enseignants empruntent à la fois aux systèmes de connaissances et de références intériorisés au cours de leur formation, issus de leurs relations professionnelles, mais puisent aussi parmi les 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 (à travers par exemple les professionnels ou les remédiations mises à disposition, les orientations envisageables, etc.). Elles résultent notamment des nombreux échanges et discussions qui peuvent avoir lieu avec les professionnels de l'enfance et de l'adolescence dans l'interprétation même des difficultés de certains élèves. Par exemple, 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 » Becker, 1985) susceptibles de la formuler. » (Morel, 2008, p. 92). C'est ainsi que des enseignants peuvent être éclairés, orientés, voire confirmés, 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 précisément 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 RMI¹¹, 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.* » (Extrait d'entretien avec l'éducatrice d'un dispositif relais). Loin de n'opérer que dans les situations où les difficultés scolaires sont déjà cristallisés par un long parcours antérieur, et dans le cadre de prises en charge spécifiques comme celle des dispositifs relais, ces processus 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

¹¹ Revenu minimum d'insertion ; au moment où cette observation a été réalisé le RSA n'existait pas encore.

orthophoniste, etc.), et/ou dans le cadre des échanges que ces 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).

« Voilà. **Alors 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, donc euh (silence), enfin plusieurs moments, donc lui, il prend déjà des... des repères. Bon. **Il peut venir observer à certains autres moments. Il est souvent dans la cour, aussi,** où au moment de sortie, donc euh [...] et euh, bon, après, euh, ben ça dépend. Soit ce qu'on a écrit suffit. Euh soit il a... soit ils ont besoin de précisions, on échange, ou quelquefois, même, **on se pose vraiment euh on prend un moment euh, vraiment, où, euh, on s'assoit autour de la table et où on en parle,** bon. Quelquefois, lui rencontre les parents, aussi. Avant de lancer euh 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 euh et puis quelquefois ça... ça s'arrête là. Il a des enfants pour lesquels euh la seu... la seule réponse, c'est un entretien avec les parents (silence) et s'il sent rien d'alertant euh bon, la vigilance reste euh voilà, y a... y a une vigilance euh, mais quelquefois ça s'arrête là, hein. Quelquefois même avec euh (silence) en deux, trois entretiens avec des parents, il a des choses qui sont levées et c'est terminé. Parce que, voilà. Parce qu'il avait des inquiétudes, parce que bon, et que... et que **le réseau pour nous, c'est une... c'est une parole euh 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). » (*Extrait d'entretien avec une enseignante de petite section de maternelle*)

D'un discours à l'autre, mais aussi souvent au sein d'un même discours, les catégories scolaires de la difficulté d'apprentissage peuvent renvoyer pêle-mêle au manque de « motivation » ou d'implication dans le travail (responsabilisation individuelle de l'élève), aux « dysfonctionnements » familiaux (sociologisation), au manque de confiance en soi (psychologisation), aux « pathologies » scolaires (médicalisation) etc., pour expliquer les difficultés scolaires de différents élèves et parfois pour expliquer celle 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. » (Morel, 2008) Les conceptions des difficultés scolaires d'apprentissage recouvrent ainsi des formes syncrétiques qui empruntent à la fois aux catégories psychologisantes, morales, sociologisantes, médicalisantes, et individualisantes.

Par exemple, dans un dispositif relais, lors d'une rencontre entre la mère d'un élève 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).

- Bernard (enseignant) prend la parole pour lui expliquer que, ce qu'il voudrait, c'est qu'il passe à la vitesse supérieure, 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, de bonne volonté, répond : « *je vais essayer* ».

- La réaction ne se fait pas attendre. Rires de Marie-Céline (éducatrice) qui lui dit : « *il ne faut essayer, il faut le faire. Si tu dis essayer, il y a déjà une partie de toi qui dit non* ».

- Bernard dit que l'enjeu est qu'il vienne tous les jours, et précise qu'ils sont prêts à aménager l'intérieur.

Comme la pression, de fait, est importante, Marie-Céline indique qu'ils n'oublient pas qu'il y a un mieux par rapport à avant, et qu'ils ont conscience que, pour lui, ce n'est pas facile.

- Isabelle (secrétaire), plaisantant, lui dit que, pour cette semaine, avec le pont, il reste deux demi-journées : « *tu peux le faire* ».

- Marie-Céline en vient à son écrit sur son parcours scolaire. Elle lui demande s'il n'a pas déjà fait un bilan orthophonique pour qu'il se fasse aider à ce niveau-là (écriture). Bernard ajoute qu'il pense qu'il fait des confusions entre les sons. La mère précise qu'il a déjà fait un bilan, il y a longtemps. Marie-Céline explique qu'il faudra qu'il se rende chez le médecin traitant afin d'avoir une feuille maladie et d'être remboursés. Ensuite, dit-elle à la mère, on vous donnera une adresse d'orthophoniste.

- La mère suggère qu'ils aillent revoir l'ancienne.

- Marie-Céline rétorque sèchement qu'il « *vaut mieux en changer* » ! Elle en revient au lundi de la visite médicale pour valider son hypothèse selon laquelle sa mère ne lui a pas laissé le choix, ce qui expliquerait qu'il s'y soit rendu. Puis elle se tourne 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.

- La mère 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.

- Marie-Céline 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, un élève et sa mère ; Patrick, père maçon, mère femme de ménage*)

Comme on le voit dans cette observation, les difficultés de Patrick sont pensées à la fois comme étant de nature langagière (difficulté à parler ou à écrire) et familiale (il a peut-être besoin qu'on soit plus directif à son endroit), et renvoient implicitement à l'idée d'un relâchement moral et éducatif de la part des parents (les parents lui laisseraient peut-être trop le choix). Bien sûr, dans le cas précis, le dispositif de scolarisation du dispositif relais, qui implique la collaboration entre des professionnels d'origine différente (travail social, enseignement spécialisé, etc.), explique pour partie cet entrecroisement de catégories différentes (Kherroubi, Millet & Thin, 2005) dans la lecture des difficultés de Patrick. Mais, à des degrés divers, cet entrecroisement catégoriel se retrouve également dans les classes ordinaires de maternelle ou primaire. Sans vouloir entrer dans une analyse nosographique systématique et détaillée des catégories mobilisées dans les interprétations enseignantes des conduites scolaires, on peut néanmoins pointer quelques figures récurrentes comme celle de la naturalisation et de la médicalisation qui offrent une lecture des difficultés scolaires dans le registre du déficit intellectuel ou de l'« incapacité » d'un côté, et de la réussite dans ceux de l'intelligence de l'autre (« ***c'est un garçon intelligent, on lui a dit aussi, on lui a dit : « on sait que tu es intelligent. Tu travailles très bien, donc euh... 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 euh, très ouverte, qui s'intéresse à tout aussi, qui connaît beaucoup d' 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 explications renvoient tantôt à des pathologies scolaires « reconnues » comme la dyslexie (Garcia, 2013), tantôt, dans un registre plus globalisant encore, à des handicaps sociaux résultants des supposées carences éducatives et culturelles ou dysfonctionnements familiaux subits par les élèves issus des milieux populaires ou, de manière plus euphémisée, des différences de stimulation ou de richesse culturelle offertes par les milieux d'origine, nous y reviendrons.

Solène (père machiniste, mère formatrice) est une petite fille de grande section maternelle. Elle accomplit sa 4^e année de maternelle. L'institutrice propose de l'orienter en CLIS l'an prochain plutôt qu'en CP. En entretien, elle m'explique qu'elle ne peut pas faire les mêmes exercices de symétrie que les autres élèves parce qu'elle a un certain retard. « *Elle ne comprend pas. Et ne reconnaît pas les déterminants un et une* ». La maîtresse ajoute : « *elle sait qu'elle ne sait pas et qu'elle ne comprend pas. Parfois elle en pleure* ». L'institutrice dit avoir proposé une CLIS aux parents pour l'année prochaine, mais ceux-ci préféreraient un CP. « *Je crains que finalement Solène aille en CP* ». « ***Elle est pas du tout scolaire, elle arrive pas à se détacher de la [jupe], si on est pas derrière elle, elle travaille pas*** ». « *Ce qui me fait peur avec Solène, c'est qu'elle est pas encore rentrée dans les apprentissages intéressants* ». « *Dès qu'on lui demande de mettre, euh... en oeuvre 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, euh, y a une grande différence.* » « *Ce qui est phonologie, c'est pas du tout acquis. Vraiment, le son des lettres, euh, 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 euh,*

dénombrer. ». « Elle a une durée d'attention très très, très limitée (...) elle reste pas longtemps avec nous. » Du coup, Solène est prise en charge par une équipe du Centre médico-pédagogique (CME), est suivie par un psychologue, une orthophoniste, etc. Un lien est établi entre les difficultés scolaires de Solène et les pratiques socialisatrices familiales : « **On s'est aperçu 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 », euh... Alors qu'elle 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 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** » (Extraits d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle)

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 voit, 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 prof d'EPS à propos d'un élève de classe relais)), ou encore du répertoire « culpabilisateur » de la « responsabilité individuelle », de « l'absence de motivation », de « volonté » ou d'appétence pour la chose scolaire (« *Résultats catastrophiques. Joan ne travaille pas assez et reste trop passif devant ses responsabilités scolaires.* », extrait d'un bulletin scolaire). Dans certains cas, comme dans les dispositifs relais, les catégories misérabilistes et psychologisantes s'articulent encore 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 élèves (Douat, 2011).

D'autres variations autour des catégories de perception de la difficulté scolaire seraient encore repérables et demanderaient une recherche à part entière. On se contentera de noter que ces différentes conceptions de la difficulté scolaire développent un point de vue essentialisant des apprentissages scolaires, à la fois parce qu'elles tendent 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, les savoirs qu'elle articule, le type de postures sociales et cognitives qu'elles présupposent, etc., ne relevait pas d'un rapport social de domination culturelle historiquement situé dont les formes ne vont de soi que pour certains groupes sociaux. Cette essentialisation et cette universalisation du rapport scolaire d'apprentissage, qui encore une fois résident dans l'oubli du caractère arbitraire de la culture et des normes scolaires, sont ce qui conduit les agents institutionnels à généraliser à l'ensemble de l'individu des constats opérés dans un cadre strictement scolaire. C'est ainsi que des difficultés d'apprentissage scolaire deviennent, par glissement abusif, des difficultés d'apprentissage tout court, que 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. La norme scolaire devient dans ces conditions 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.

Chapitre 3. Racisme de l'intelligence et apprentissage de la domination culturelle

« Le racisme de l'intelligence est un racisme de classe dominante qui se distingue par une foule de propriétés de ce que l'on désigne habituellement comme racisme (...). Ce racisme 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. Tout racisme est un essentialisme et le racisme de l'intelligence est la forme de sociodicée caractéristique d'une classe dominante dont le pouvoir repose en partie sur la possession de titres qui, comme les titres scolaires, sont censés être des garanties d'intelligence et qui ont pris la place, dans beaucoup de sociétés, et pour l'accès même aux positions de pouvoir économique, des titres anciens comme les titres de propriété et les titres de noblesse. » (Bourdieu, 1984, pp. 264-265)

Comme instance de socialisation tirant une force toute particulière de son caractère obligatoire et incontournable (au sens où aucune trajectoire n'échappe au jugement scolaire), l'institution scolaire occupe une place à part dans la formation des consciences et des destinées sociales. Elle constitue aujourd'hui le lieu par excellence où se définissent les attributs symboliques de la personne et des groupes. Elle tend à monopoliser le pouvoir légitime d'identification cognitive des individus par laquelle elle s'arroge le pouvoir de définir, et de hiérarchiser, la valeur intellectuelle des gens ou de leurs savoirs. Comme lieu d'inculcation de savoirs légitimes et de classements interindividuels, l'école constitue sans nul doute l'un des espaces d'activités sociales qui, de nos jours, prédispose le plus un individu à être repéré comme « intelligent » ou « inadapté » dès lors qu'il s'écarte un peu trop massivement des logiques sociales dominantes (Muel-Dreyfus, 1975 ; Pinell & Zafiropoulos, 1978). Or, parce qu'elles s'appuient sur des dispositions culturelles très inégalement distribuées dans l'espace social, les qualités scolaires tendent à reprendre la hiérarchie des prestiges et des jugements sociaux. Dans un article célèbre, Howard S. Becker (1997-[1952]) expliquait comment les élèves d'origines sociales différentes correspondaient très inégalement au « client idéal » visé par l'institution scolaire sur le plan des apprentissages scolaires, du maintien de la discipline en classe et sur le plan de ce que Becker nomme « l'acceptabilité

morale ». C'est ainsi qu'il pointait le fait que les enseignants tendaient à se construire une opinion sur leurs élèves en fonction de leur degré de conformité (ou de non-conformité) au « client idéal » visé par les activités de la classe dont les élèves de différentes origines sociales s'avèrent, dans les faits, très inégalement éloignés. 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 » (Ibidem, p. 258), il montre comment les enseignants, en tant qu'ils sont à la fois porteurs des logiques scolaires et dépositaires d'un ethos de classes moyennes (Thin, 1999) 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 souvent vus de manière ambivalente. Il est à cet égard remarquable de constater que ces constats, réalisés dans l'Amérique des années 1950, sont globalement transposables dans la réalité de l'école française contemporaine et recourent assez largement les observations que nous avons faites dans les classes.

1. Des qualités scolaires dans l'ordre des qualités sociales

Les adjectifs qui servent la description des élèves par les enseignants tendent en effet à décliner l'ordre des qualités scolaires dans l'ordre des qualités sociales. Sur le plan des apprentissages d'abord, les descriptions des enseignants 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'autolégitimation sociale non consciente, à leurs homologues enseignants) qui, en l'espèce, fonctionne pour ces derniers comme un privilège symbolique, une sorte de capital de reconnaissance et de consécration. Ces propriétés concernent 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 (père paysagiste, mère paysagiste), 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 (père informaticien, mère informaticienne), 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* ».

« Bah, je pense à... Gabriel, je pense à... à Balthazar, à Marin, à Oscar, alors Oscar, il est plus lent sur certains trucs, mais... il a euh... 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 euh... hyper riches** euh... des enfants qui sont complètement accompagnés depuis qu'ils sont nés quoi. Mais en même temps euh... en même temps euh... 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, à la fois euh... à la fois, oui ! **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 euh, au niveau artistique quoi y a des choses euh... **tu vois Oscar il arrive avec son livre de... euh 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 euh... une vraie vie intellectuelle tu vois ! Mais même moi, ça me... ça m'impressionne, tu vois, je me dis « bon sang » euh ! Sont petits quoi ! Sont euh... (silence) et du coup euh... bon ! Mais en même temps, c'est des enfants euh... 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, euh ils ont envie, ils en redemandent euh... tu leur de... enfin tu vois, c'est... c'est impressionnant quand même euh ! C'est très complet ! C'est très ouvert !** » (*Extrait d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; Oscar, père responsable d'opérations internationales, mère chargée de développement*).**

« Oh écoute, **c'est une petite qu'est mignonne comme tout**, qui pourrait un peu plus participer, mais euh, là en ce moment, elle se lâche, elle est bavarde. Donc elle a souvent le nez en l'air et... tu vois, là il a fallu que je resserre un peu les boulons sur le travail écrit, parce que c'était pas fini, c'était, tu vois... mais **intelligente euh** » (*Extrait d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; Ambre, père technicien informatique, mère responsable clientèle*)

« Marin euh... petit garçon euh... **très vivant, très sympathique euh... 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 euh... c'est **le petit gamin sympa** euh pas de souci avec lui euh. (...) La maman est infirmière scolaire, donc euh... bien au courant de c'qui se passe euh dans les écoles et... et ça, ça s'passe bien quoi. » (*Extrait d'entretien avec l'enseignant d'une classe de petite section d'école maternelle ; Marin, père ingénieur, mère infirmière scolaire*)

« J'ai une autre élève, Rebecca euh qu'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 euh... et, enfin voilà, on sent que c'est un milieu où elle va au musée**, etc. ben c'est une enfant qu'intériorise beaucoup. Bon, **ça s'voit qu'elle percute**, qu'elle avance bien, qu'elle progresse et tout » (*Extrait d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; Rebecca, père musicien et enseignant, mère enseignant*)

« C'est-à-dire qu'on sent qu'il y a des enfants qui sont vraiment baignés dans l'univers du livre, euh... qui doivent beaucoup parler à la maison, qui voit beaucoup de choses, qui... nous le racontent de façon, qui sortent, qui vont au musée, qui... donc **on sent qu'il y a des richesses culturelles importantes, qui fait qu'il y a comme ça un vocabulaire qu'est riche**, qu'est alimenté. Des enfants qui sont... qui sont **curieux**, qui sont, euh... vifs ! **Qu'ont envie** de découvrir plein de choses etc. » (*Extrait d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

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 » (Cartier et *al.*, 2008) 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, « *introvertis* », « *effacés* ». Les qualificatifs employés pour les décrire nous 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 dû 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 font souvent l'objet d'un regard disqualifiant fondé sur le jugement de leurs dispositions sociales et culturelles au moins autant que sur

celui 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* ».

« Lison par exemple hein euh je trouve que **c'est une enfant bon euh... qui fait des efforts, qui a envie de réussir, mais bon euh... 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 euh... dynamique** quoi, elle est là, on lui parle euh... 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, euh... lui faire euh... redire la consigne aussi, euh... 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 euh... 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, on met des choses en place pour que... le moment de l'arrivée... elle euh... non elle va s'asseoir puis elle attend que, que ça se passe. (Extrait d'entretien avec un enseignant de petite section d'école maternelle ; Lison, père conducteur d'engins, mère chef monteur dans l'audiovisuel)

Julian, « **c'est quelqu'un de très manuel**, qui peut apprendre à travailler, donc **autant qu'il reste à l'IME¹²** (après la CLIS)... qu'il continue d'apprendre à lire et qu'il apprenne à travailler, plutôt qu'à l'UPI¹³ où il apprendra pas à travailler et euh 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

¹² Institut médico-éducatif.

¹³ Les UPI correspondent aux ULIS

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

Or, ces caractéristiques d'élèves sont une fois encore celles qui servent à décrire 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 ainsi les élèves qui en sont issus indisponibles aux apprentissages scolaires. Une enseignante ose même le mot de « *maltraitance éducative* » pour qualifier cette relation entre propriétés scolaires et propriétés sociales, montrant par là que, pour elle, comme pour d'autres, les familles pauvres ne peuvent engendrer que de pauvres enfants (Bouveau & Rochex, 1997).

« 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'y a **aucun cadre** euh... **les réponses, c'est des réponses euh... euh... « tu veux ça ? », tu lui flanques un gâteau dans la bouche** euh... enfin la la réponse est... c'est, c'est, c'est, c'est minimal euh, 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 y a, y a, y 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... euh... à tous les niveaux ! **On leur parle pas**, on... tu... je te dis, tu vois, **la réponse c'est « ben tais-toi, je te fourre ça euh 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, 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 euh... 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 euh, là... **tu peux faire ce que tu veux, tu peux prendre un entonnoir, verser dedans euh, mettre quarante RASED, machin euh... qu'est-ce que tu veux faire ?** » (Extrait d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle)

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 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, euh /

- Question : / et qu'est-ce que vous entendez par euh « 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 euh voilà, **trop scolaires**, quoi voilà, je trouve que... Dès la maternelle, je trouve **c'est un peu effrayant**, mais euh voilà, c'est des petites filles vraiment on sent, c'est **des petites filles lisses**, parfaites euh voilà bon je sais pas

(rire). » (*Extrait d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; 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 des élèves que, comme Howard Becker le montrait dans son texte sur les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves (Becker, 1997-[1952]), les interventions dans les classes à l'encontre des conduites d'indiscipline des élèves varient aussi sensiblement avec l'origine sociale des élèves. Comme l'attestent les analyses de Muriel Darmon que notre enquête vient confirmer ici, 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. » (Darmon, 2001 ; Terrail, 2002, p. 73). 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 ». » (Ibidem) où la « prise de corps est alors l'instrument principal d'obéissance, pour asseoir, emmener, gronder » (Terrail, 2002).

« 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; 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 moi et qui ferme la marche, dit : « Il est où Abdoullah ? », puis me voyant 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*)

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 à double niveau, moyenne et grande section, d'école maternelle ; Abdel, père sans profession, mère femme de ménage*)

2. Un mécanisme de méconnaissance et de légitimation des dominations

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 n'est pas en soi nouveau et ne fait que confirmer ce que l'on sait déjà sur le fonctionnement du jugement scolaire, on peut s'étonner de le retrouver de façon aussi nette à propos d'une école pourtant maintes fois éclairée par la science. On peut aussi souligner la précocité avec laquelle cette logique sociale du jugement scolaire est appliquée aux élèves et à leur identification cognitive. 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 (...) » (Bourdieu & Saint-Martin, 1975, p. 76), force est de constater que les jugements scolaires relèvent fréquemment (et précocement) d'un racisme de l'intelligence explicite (Bourdieu, 1984) par lequel s'exprime un ethnocentrisme de classe (pas toujours euphémisé) et la domination culturelle sur des pratiques, des conduites et des individus qui tirent leurs principes d'action de conditions d'existence et de logiques cognitives différentes et en l'occurrence socialement 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 relationnel (Ibidem), le produit d'un rapport de force entre des propriétés individuelles socialement situées (dispositions, couleur de peau, âge, sexe, etc.) et un système de normes dominant dans une configuration sociohistorique particulière. 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 généralement attachées aux positions occupées dans l'espace social, qu'il s'agisse du milieu social ou du sexe par exemple. À cet égard, le racisme de l'intelligence est bien 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 de classe, à la domination ou aux inégalités sociales, sont imputés à des qualités purement individuelles, et naturalisés. Il constitue ainsi une dissimulation de l'arbitraire social et politique qui est à leur principe et, dans le cas de l'école en l'occurrence, 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 de la « précocité intellectuelle » (Lignier, 2010). Mécanisme idéologique de production de méconnaissance et de légitimation des dominations (Demailly, 2006), il a 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 confrontant durablement à la domination culturelle (à travers par exemple la répétition scolaire des situations d'apprentissage dans lesquelles les produits de la socialisation familiale sont conduits à se rejouer sur le mode de l'avantage ou du désavantage scolaire) dont l'intériorisation les incite à penser leurs difficultés sur le registre de la tare personnelle, nous le verrons plus loin.

3. Croyance dans la neutralité du test et individualisation de la performance

On comprend ainsi que les conceptions essentialisées de l'apprentissage scolaire puissent apporter une contribution décisive à la légitimation des formes individuelles d'évaluation (en même temps qu'elles sont renforcées par elles) qui reposent sur l'idée que c'est bien l'individu lui-même, et non la relation ou la situation scolaire d'apprentissage, qui est en cause dans la performance et qui doit être l'objet du jugement. Parce que le test scolaire (quelle que soit sa forme) est perçu comme une juste évaluation de la qualité des acquisitions réalisées par les élèves, parce que les savoirs et les situations scolaires d'apprentissage sont par ailleurs pensés comme neutres, et parce que du même coup les causes des écarts de performances dans les acquisitions scolaires sont renvoyées à des causes exogènes aux apprentissages ou intrinsèques aux individus, la performance au test semble révéler

la valeur cognitive des individus testés. Comme l'écrit Mahan, « Tant les enseignants que les autres responsables du système scolaire acceptent que les tests fassent autorité comme mesure des capacités réelles de l'enfant. » (Forquin, 1997, p. 306) Or, en faisant comme si les élèves étaient propriétaires de leur performance, et en oubliant par là même que la performance est le produit d'une configuration relationnelle mettant en rapport des dispositions individuelles socialement constituées et une forme scolaire d'apprentissage dans un contexte de réalisation particulier, l'école justifie et valorise la sélection et la hiérarchisation interpersonnelles, et la multiplication des classements interindividuels qui mettent en cause les individus davantage que les situations sociales. Ainsi, « 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. » (Terrail, 2002, p. 60).

4. Comment l'idéologie scolaire vient aux enseignants et s'impose aux élèves ?

Racisme en effet plus que racisme en intention pour reprendre la distinction proposée par Éric Fassin (2011), la particularité de ce racisme scolaire est de s'imposer en acte ou en pratique, en quelque sorte à leur insu, à des agents qui le plus généralement récusent vigoureusement toutes logiques discriminatoires ou inégalitaires, et ne s'en découvrent pas moins pris par elles. L'idéologie scolaire telle que nous venons de la décrire dans ses catégories de perception est en effet pour une large part une idéologie pratique c'est-à-dire, pour le dire comme Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin, des formes de classification « transmises dans et par la pratique en dehors de toute intention proprement pédagogique » (Bourdieu & Saint-Martin, 1975, p. 70) ou, pourrait-on ajouter ici, idéologique. En d'autres termes, le racisme scolaire n'est pas un racisme perpétré par des individus racistes (Bonnilla-Silva, 2006 ; Jackman, 1998). Les catégories de perception et de jugement des conduites d'apprentissage et des difficultés scolaires se jouent en effet plus largement au niveau du fonctionnement institutionnel dans la mesure où loin de n'avoir qu'une existence subjective, les catégories de perception existent aussi sous la forme de catégories objectivées dans l'institution (orientation, type de prise en charge, diagnostic-remédiation, gestion des établissements) et ont un caractère contraignant les pratiques, les actions, les manières de penser, etc., des acteurs

institutionnels et éducatifs. Il n'est nul besoin de rappeler ici que les catégories d'entendement, et en l'occurrence ici 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. Les catégories de perception sont aussi des catégories réalisées dans les « choses », toujours contraignantes, avec lesquels délibèrent, pensent et agissent les agents institutionnels et éducatifs. Comment comprendre sinon que les enseignants qui, dans l'immense majorité ont le souci d'aider les élèves et dénoncent les inégalités scolaires, puissent voir effectivement leurs élèves comme ils les voient dans leurs classes, 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 ? De même, comment comprendre 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 jamais 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 cognitivement définies sont au principe des logiques d'action ou des schèmes de perception des êtres sociaux trouve une illustration éclairante dans les analyses de Mary Douglas (2004-[1986]) sur les relations entre la manière dont les individus pensent ou agissent et les institutions (définies comme des « groupements sociaux légitimés » (Ibidem, p. 81)) auxquelles ils appartiennent. Son approche permet en effet de comprendre comment les pratiques, les actions et les décisions des individus, outre qu'elles n'ont rien d'individuelles, se définissent dans la mobilisation (pas forcément consciente) de savoirs et de catégories de pensée prédéfinis. Elle écrit ainsi que « Les classifications qui nous permettent de penser nous sont toujours fournies déjà toutes faites en même temps que notre vie sociale. » (Ibidem, p. 143). Elle montre que les principes d'action des individus reposent pour une part sur des contenus ou des programmes cognitifs et institutionnels (qui souvent sont présents dans les situations de la pratique elle-même), à la fois contraignants et amplificateurs, que la science doit donc prendre en compte pour saisir les formes que prennent les relations sociales. En d'autres

termes, nos manières de penser, que nous attribuons généralement à notre libre arbitre, nous sont communément données par les institutions elles-mêmes qui, préalablement à nos délibérations, définissent ce qui est de l'ordre du pensable ou du possible ou de l'interdit, et nous conduisent à envisager les réalités auxquelles nous sommes confrontées telles que nous les envisageons.

4.1. Une pensée par classes

Véritable principe générateur du système scolaire ou, pour paraphraser Pierre Bourdieu, structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante de ses fonctionnements institutionnels comme de ses logiques sociocognitives, la classe, c'est-à-dire l'organisation différenciée des apprentissages scolaires par niveau et par âge, définissant des temps de passage plus ou moins incontournables dans les acquisitions scolaires, établissant la division des élèves entre les différents secteurs et paliers du cursus scolaire, constitue sans nul doute l'un des schèmes d'appréciation les plus décisifs et contraignants de la pensée scolaire : une pensée par classes. Si la psychologie d'inspiration piagétienne a certainement contribué à populariser cette organisation des apprentissages à travers celle d'une « enfance par classes » dont le développement associe étroitement un âge, un niveau (cognitif) et une classe (scolaire), force est de constater que celle-ci était inscrite dès l'origine dans la rationalisation pédagogique portée par l'invention de la forme 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 maître particulier. » (Petitat, 1999, p. 119). 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'enfance (Ariès, 1973). 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. »

(Petitat, 1999, p. 122). 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. » (Ibidem, p. 120). Ces évolutions marquent une rupture durable par rapport aux conceptions qui prévalaient antérieurement dans les facultés des arts, qui ne cessera de se généraliser 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 scolaires. 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 historiquement indissociable de l'idée même de performance scolaire (pour une part associée à la vitesse), des primes et des blâmes qui l'accompagnent (Ibidem, pp. 121-122).

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 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 sans choquer des enfants et des adultes (Verger, 1986). 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, pour ce qui nous intéresse, scolaire (Thompson, 2004). 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) et qu'Alain Maillard rapporte en ces termes : « 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. » (Maillard, 2004, p. 15).

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 de la successivité et de la monoactivité (Hall, 1979, pp. 22-23). Cette appréhension des apprentissages dans le temps monochrome s'est traduite dans de nouvelles habitudes et exigences de travail et une nouvelle discipline temporelle encore en vigueur dans nos écoles contemporaines et bien au-delà. C'est le commencement d'une histoire scolaire qui nous conduit à considérer encore 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 on sera dès lors considéré comme lent et en retard (et donc en difficulté) ou rapide et précoce (et donc comme ayant des facilités). 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 catégorie objectivée qui, en tant que cadre de la pratique et catégorie disponible pour les représentations communes, constitue un dispositif cognitif contraignant avec lequel les enseignants 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 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 l'enseignant ne peut s'affranchir de l'idée de classe scolaire, c'est-à-dire est contraint de conduire son activité dans ce cadre, il pense et voit par classe, c'est-à-dire est amené 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* pour le dire avec Pierre Bourdieu (1993), c'est-à-dire un schème à partir duquel l'hétérogénéité des performances semble traduire ou révéler la nature véritable des élèves.

4.2. 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 (et inversement) apparaît comme des critères de jugement décisifs de la manière dont se passent les apprentissages, pour les enseignants comme pour les élèves d'ailleurs. Si dans les classes d'écoles maternelles, le maintien, à côté de conceptions chronométriques, d'une représentation organique (voir supra) de l'enfance et d'une organisation plus souple des objectifs d'apprentissage sous-tendent des discours sur la variabilité des rythmes d'apprentissage des élèves avançant chacun à leur rythme, les acquisitions n'en demeurent pas moins soumises à un jugement temporel et à des temps de passage¹⁴.

C'est ainsi qu'une partie des activités d'apprentissage s'organise selon des principes et un déroulement qui font de la rapidité à faire ou à répondre, très inégalement réparties selon les origines sociales des élèves si l'on en juge par les effets de sélection sociale produits par les épreuves de vitesse dans l'accès aux secteurs fermés du système scolaire par exemple, sinon une qualité nécessaire pour bien figurer dans les apprentissages scolaires du moins un critère d'appréciation positive. On peut s'en faire une première idée dès les premiers stades du cursus scolaire à

¹⁴ La preuve en est d'ailleurs que les élèves qui accumulent, dès la petite section, un trop grand retard sont très rapidement suspectés d'avoir un problème intellectuel et peuvent faire l'objet de prise en charge par le RASED.

partir des échanges collectifs qui ont lieu dans les classes, comme lors des regroupements par exemple, lors desquels les élèves sont invités à prendre la parole pour échanger sur une question donnée. Dans ces situations collectives, la parole des élèves est non seulement encouragée par les enseignants, mais est dans le même temps soumise à des exigences de réactivité verbale et de mise en forme, comme le fait de savoir lever le doigt avant de parler et d'attendre d'avoir la parole. Pour les élèves, prendre la parole implique (certes) d'avoir quelque chose à dire de pertinent à la classe, mais aussi d'être en mesure de parler sur un registre verbal explicite, toujours inégalement proche des registres linguistiques pratiqués par les différents groupes sociaux on le sait (Bautier, 1995 ; Berntein, 1975 ; Labov, 1978 ; Lahire, 1993). 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 dans la multiplicité des interactions en cours, à dire quelque chose de scolairement recevable, et dans un temps donné raisonnable lorsque la parole leur est donnée. 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, mais se tait

- Enseignante : Tu vas t'asseoir et tu reviendras quand tu t'en souviendras... (Observation dans une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; Bachir, profession des parents inconnue)

- Coraly au tableau : « 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... »

- Agacée l'enseignante réplique : « *Non non ! Si tu n'articules pas et ne nous regarde pas, on comprend rien. Arrête, on ne comprend rien à ton histoire !* »

- Coraly va s'asseoir en suçant son pouce. (Observation dans une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; Coraly, mère sans profession)

De même, les apprentissages par le jeu, qui impliquent généralement qu'il y ait des gagnants et des perdants, un premier et un dernier, comptent au nombre des activités scolaires qui font de la rapidité à faire un élément de comparaison objectif entre élèves, lesquels ont tout loisir d'intérioriser ainsi, à force d'habitudes de ces mêmes situations d'apprentissage, l'importance qu'il peut y avoir à finir avant les autres, à faire vite, à gagner. Nombreux sont les exemples qui, lors des observations, dès les petites classes de maternelles, montrent des élèves joyeux d'avoir terminé leur activité en premier, se vantant ou revendiquant d'avoir fini avant les autres, ou d'avoir gagné. Dans le même temps, on trouve aussi des situations de classe dans lesquelles des élèves qui ont besoin de prendre du temps pour répondre à une demande scolaire 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 à faire. Ces exemples, parmi d'autres, font apparaître que les élèves, dès les premiers stades de scolarisation, ont parfaitement intériorisé le critère de rapidité comme un critère positif d'appréciation scolaire de l'apprentissage en train de se faire, et ont compris inversement que la lenteur, les hésitations, etc., étaient des signes apparents de difficulté. Aussi est-on en droit de se demander si, ce faisant, l'action scolaire ne finit pas parfois par faire accroire que la finalité des activités d'apprentissage est moins la maîtrise de savoirs en tant que tel que la désignation de « faciles » et de « laborieux », de « rapides » et de « lents » ou, dans une version encore 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 jouant à Oudordodo 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; 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 reprend rapidement « 1, 2, 3, 4, 5, 6 , c'est bien, qui vient ?
- Jeanne est finalement désignée, et vient compter lentement et péniblement.
- William se moque d'elle parce que ça ne va pas vite, et lui souffle les chiffres d'impatience.
- L'enseignante : William, on se moque que ça aille vite ! » (*Observation dans une classe de petite section d'école maternelle ; 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 en demandant, « j'ai tout trouvé la première ! » (elle le 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 » et annonce « Il a gagné ». Elle distribue à nouveau les jetons en précisant « Attention, c'est la dernière fois » puis « Martin, t'es prêt ? Vous êtes prêts ? » et ajoute en souriant après un regard à Ambre, sur le qui-vive « Ambre, elle est prête ». Peu de temps après son signal de départ, Martin annonce qu'il a trouvé les 3 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 « C'est trop tard. Il a déjà dit top ». (*Observation dans une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; Ambre, père technicien informatique, mère conseillère clientèle ; Martin, parents paysagistes*)

En percevant la rapidité ou la vitesse comme un indice de facilité dans les apprentissages, et la lenteur à faire, c'est-à-dire l'effort consenti et visible face à la tâche, comme un indice de difficultés, les élèves s'avèrent finalement très tôt très

réalistes sur les critères d'appréciation du jeu scolaire qui leur est proposé dans les classes et sur les principes d'après lesquels leurs performances sont différenciées. Cette conception des choses est en effet celle que l'on retrouve du côté des enseignants eux-mêmes qui portent l'idée selon laquelle des acquisitions qui se font bien, avec aisance et facilité, sont des acquisitions qui se réalisent rapidement, et inversement que la lenteur et l'effort manifestes sont l'indice d'acquisitions difficiles ou laborieuses. Cette posture, en contradiction avec les recherches scientifiques sur l'expertise de haut niveau (e.g. champion du monde d'échecs ; Ericsson 2007), nie pourtant la réalité des apprentissages « complexes » : un cheminement laborieux parsemé d'erreurs et d'échecs que la pratique intensive permet finalement de dépasser. 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. » (Terrail, 2002, p. 241).

L'enseignante reprend Abdel : « 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. » Elle reste à côté de lui et ajoute : « Non, là tu te trompes, c'est fait qui commence par f » (*Observation dans une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; Abdel, père sans profession, mère femme de ménage*)

« Enfin, ils ne réagissent pas toujours pareil. Je vois par exemple euh Jean. Jean ça va être **un enfant qui va... qui de toute façon travaille euh 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 vraiment, il hésite pas à... à leur apporter de l'aide dès qu'il peut... (*Extrait d'entretien avec l'enseignante d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; Jean, père cadre dans une banque, mère cadre navigante à Air France*)

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

pour euh... apprendre à reconnaître leur prénom ou... » (*Extrait d'entretien avec un enseignant de petite section d'école maternelle*)

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 dû 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*)

On sait que le retard scolaire constitue un indicateur d'« échec scolaire » depuis l'obligation scolaire et les approches psychométriques développées par Binet et Simon (1904). La lenteur comme le retard scolaire, fondés sur le sol historique d'un temps monochrome et linéaire (Hall, 1979) appliqué aux questions d'apprentissages scolaires, 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 en difficultés scolaires dans les secteurs atypiques du système scolaire¹⁵. C'était déjà le cas pour l'orientation dans les anciennes classes de perfectionnement. C'est encore le cas pour les élèves de CLIS-ULIS 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 prend 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-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.

« 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

¹⁵ 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. (Lignier, 2010, p.110)

coup, elle a été orientée et quand elle a été orientée, on a tout d'suite voulu la renvoyer en circuit ordinaire. Donc, elle est à temps plein en CE2 (silence) et on s'aperçoit, en fait, euh, 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 moi, elle a rien à faire en CLIS euh... enfin voilà, **il lui faut juste plus de temps. (...) Elle a une lenteur euh 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 » (*Extrait d'entretien avec l'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 lisaient, **ils mettaient peu d'temps !**

- Question : (silence) Ils mettaient peu de temps ?

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

- Question : Tu trouves qu'y'a pas assez d'temps ?

- Manaxam : Oui.

- Question : Il faut aller trop vite ?

- Manaxam : Hum. » (*Extrait d'entretien avec Manaxam, scolarisé en CLIS, père livreur, mère aide à domicile*)

- Question : « T'avais un maître ou t'avais une maîtresse ?

- Julian : Une maîtresse.

- Question : Et alors elle est... elle était sympa ?

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

- Question : 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...

- Question : À chaque fois elle t'engueulait ? Pourquoi elle t'engueulait ?

- Julian : Parce que euh... on faisait trop lent le travail

- Question : **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. » (*Extrait d'entretien avec Julian, scolarisé en CLIS, 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).
- Question : Il te faisait sortir tout l'temps l'dernier à la récré (silence)... ah oui, alors t'étais pas /
- Abdoul : / Pasque, pasque... **pasque j'travailais long...**
- Question : Lentement ?
- Abdoul : Hum ! (silence). » (*Extrait d'entretien avec Abdoul, scolarisé en CLIS, 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 ainsi placés très tôt dans un ensemble de situations d'apprentissage qui, parce qu'elles sont récurrentes, forgent 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 qui permet de rendre compte 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'évalué (Dunlosky et al, 2006 ; Koriat, 2008 ; Winkielman et al, 2003) (Goudeau, 2012, p. 22). Dans ce cadre, l'expérience de la difficulté, pourtant inhérente à l'activité même 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'est peu à peu imposée comme une préoccupation permanente. Les élèves peuvent ainsi 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 Dweck (1999).

4.3. La classe comme cadre d'apprentissage du souci de soi

L'organisation des activités scolaires de la classe qui conduit l'enseignant à appuyer son enseignement sur les pratiques des élèves, valorise pratiquement et quotidiennement certaines dispositions cognitives et comportementales (langagières, corporelles, temporelles, etc.) comme le fait de participer aux échanges collectifs, de passer au tableau pour montrer son savoir, de prendre la parole devant le reste du groupe, de venir en aide aux camarades qui rencontrent des difficultés, de savoir donner la « bonne » réponse, de « réussir » son exercice ou encore de finir son

travail avant les autres. C'est ainsi que, chaque jour, dans les classes d'écoles maternelles, les rituels comme le regroupement conduisent 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. 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, etc. 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 de leurs 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. Comme l'écrit à juste titre 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 activité jugée désordonnée, et d'autre part à ce qui est perçu comme signe d'incapacité, de passivité ou de désintérêt. » (Darmon, 2001, p. 519). Ainsi par exemple, l'enseignant de Cyrielle (PS, 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, selon ce même principe, un élève « *en retrait* », c'est-à-dire qui ne participe pas à l'activité de la classe, ne prend pas la parole, ne répond pas, qui reste silencieux ou que l'on peut tout simplement oublier compte tenu de sa discrétion, etc., est un élève qui inquiète ou interroge.

Alors qu'il décrit le bon niveau scolaire d'une élève, cet enseignant explique :

« Alors Adeline, c'est une petite fille euh... (...) 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 euh à la maison... (...) dès le début de l'année, bon ben très à l'aise, **venant vers l'enseignant** euh... (...) une petite fille euh... 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 euh... vraiment euh... 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 euh... Là, ça, c'est vraiment un comportement bon, on sait où... il n'y aura pas de problèmes quoi » (Extrait d'entretien avec un enseignant de petite section de maternelle ; Adeline, père directeur artistique, mère responsable des ressources humaines)

Pour les élèves, cette organisation des activités de la classe contribue à faire de la participation le point cardinal de l'activité scolaire, à produire et à entretenir chez eux tout un système d'attentes et d'aspirations comme le fait de vouloir être interrogé lorsqu'une question est posée, d'être désigné pour passer au tableau, d'être autorisé à prendre la parole devant le reste du groupe, ou encore de voir son travail validé par l'enseignant. Le fait de participer et d'être mis en avant au cours d'une activité scolaire est une situation quotidiennement construite comme scolairement enviable et dans les faits souvent désirés 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, trépignent d'impatience (« *moi ! moi !* »), témoignent 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, pour figurer, 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 faux scénarii pour pouvoir dire quelque chose, interviennent de manière décalée faute d'avoir su le faire dans le bon tempo, voire se mettent à pleurer ou se rebiffent parce qu'ils ne sont pas interrogés par l'enseignant. Il ne fait pas de doute que « participer » se présente très vite, pour les différents élèves, comme une situation valorisante et désirable. Mais ce système d'attentes peut aussi se retourner en son contraire ou s'altérer lorsque ces aspirations, suscitées par l'école, ne sont finalement pas scolairement satisfaites ou sont déçues.

C'est par exemple 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 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, 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 par l'enquêteur) que la maîtresse valide, qui interroge ensuite 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 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

- 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 nomme Maxence (père ingénieur chargé d'affaires, mère hôtesse d'accueil) et dit « cha- hum ».

Maxence dit le mot château,

La maîtresse : « Oui. Mais ça aurait pu être chameau, chariot. ».

La maîtresse nomme 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-fan »,

Grace dit le mot éléphant,

« Très bien ! » lui dit la maîtresse,

« Johnny (mère aide-soignante) j'ai l'impression que tu dis tout c'qui te passe par la tête, mais tu réfléchis pas à la consigne. » dit la maîtresse à cet élève qui vient de répéter cinq fois le mot livre. Puis désignant Prisca (père profession libéral, 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; 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.

« 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 on ? 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.

« Ben alors, tu vois, tu as réussi, c'est bien !!! » (*Observation d'une classe de petite section d'école maternelle ; Tessa, père technicien de laboratoire, mère documentaliste*)

Les situations scolaires apparaissent ainsi comme des contextes de socialisation au souci (de l'évaluation) de soi. Elles fonctionnent dès la 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. On y incite les élèves à se 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'il faut participer, prendre la parole, se montrer, 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.

La classe comme entreprise de comparaison de soi

Cette configuration s'avère d'autant plus prégnante pour les élèves que la classe fonctionne comme un système organisé de perception et d'appréciation du monde qui, parce qu'il tend à uniformiser et à étalonner les activités d'apprentissage, rend possible et même favorise les comparaisons interindividuelles entre élèves. Comme « les classes sont organisées de façon unidimensionnelle (selon un principe d'égalité formelle) », comme tout le monde est censé y faire la même chose, avec la même méthode, dans les mêmes délais (Rosenholtz & Simpson, 1984), elles sont les lieux d'un programme institutionnel et cognitif de comparaison des élèves et de leurs activités. Des comparaisons, explicites ou imperceptibles selon les cas, sont ainsi réalisées à travers les multiples situations quotidiennes dans lesquelles les élèves sont placés et doivent réaliser leurs productions scolaires, et notamment par les appréciations, directes ou indirectes, régulièrement reproduites par les enseignants ou les camarades de classe à l'égard des comportements ou des réalisations scolaires. Ainsi, à travers les évaluations formelles ou informelles qu'elle génère de façon pluriquotidienne, l'école définit, désigne, marque, distingue, organise, 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 conduites d'apprentissage des uns et des autres,

en commentant avantageusement ou négativement les travaux des différents élèves, parfois même en restant neutre pour ne pas froisser, les enseignants émettent toute une série d'avis et de jugements plus ou moins explicites qui permettent aux élèves de se situer les uns par rapport aux autres et qui réalisent un comparatif objectif de leurs performances ou de leurs conduites dans la classe. Les classes ainsi définies 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 (Kelley, 1967).

C'est ainsi 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 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 se font applaudir 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 grondés...

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 d'école maternelle ; 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.

Excepté Louna, tous les élèves de cet 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

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 dit 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

Certaines comparaisons sont faites explicitement, sur le mode de la restitution nominative du travail devant le groupe. Par exemple, dans une classe de moyenne et grande section, une liste des 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 réprime, par exemple en froissant la feuille d'écriture mal faite d'un élève, en défaisant 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 de Mia dit d'elle qu'elle est « *sotte* », et 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 les autres répondre. Quant à Julien, lui, « *il est toc toc* ». Alors qu'un autre Julien montre son travail, son enseignante doute explicitement plusieurs fois qu'il ait pu le faire seul. D'autres comparaisons se font par les feedbacks qui servent 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 scolaires 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, 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.

L'enseignante s'est installée à une table avec le livret d'évaluation de Marie-Céline (mère plongeuse) : « 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*) 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. (*elle lui fait reconnaître les prénoms des élèves de la classe ; Marie-Céline les connaît presque tous*) 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 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

C'est bon Marie-Céline, allez jouer avec vos copains... *(Observation d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; Marie-Céline, mère plongeuse)*

Julien montre le résultat de son travail.

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

Alexia : « Non. » *(Observation d'une CLIS ; Julien, père en prison, mère sans emploi ; Alexia, parents sans emploi)*

Dans une classe de moyenne et grande sections, 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle).*

L'enseignante distribue aux élèves les cahiers et les élèves s'installent aux tables 1, 2 et 3 et les « responsables d'équipe », dont fait partie Gabriel vont chercher

un pot de crayons papiers. 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) puis cherche à attirer son attention dès qu'il a fini une ligne.

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 puzzles et commencent à en faire. D'autres 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 qu'en plus, elle venait 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 leurs cahiers 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 et dit « *je suis pas contente. Tu devrais avoir fini* » puis la félicite lorsqu'elle a terminé : « *super* »), Alexandro (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 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

L'enseignante dit : « *Ceux qui vont déjeuner à la maison vous allez vous habiller. Les autres on va continuer les évaluations avec Raya* » (l'Atsem). Plusieurs élèves sortent dans le couloir pour aller s'habiller. L'enseignante sort de la classe pour les accompagner à la sortie. À ce moment arrive Raya qui s'assied face aux élèves, au coin regroupement sur la chaise 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 : « *Comment c'était la piscine hier ?* ». Les élèves répondent tous ensemble. « *Je vois que les doigts levés* » leur dit-elle, rappelant implicitement cette règle scolaire. Elle rappelle à l'ordre certains élèves sur un ton qui apparaît plus autoritaire (ou plus menaçant) que celui de l'institutrice.

Elle interroge les élèves sur leur évaluation : « *Qui a eu une bonne note ?* ». Plusieurs élèves lèvent le doigt et répondent en même temps.

Raya : « *Ceux que j'appelle vous allez vous ranger calmement* ». Elle appelle en fait tous les enfants qui, chacun leur tour, vont se mettre en rang à l'entrée de la classe. Cela fait, elle se lève et sort derrière eux. (*Observation d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

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, qui peuvent apprendre de la sorte à se situer, de manière plus ou moins consciente ou pratique, dans la hiérarchie des produits scolaires (Monteil & Huguet, 2002). « Les enfants décodent ces situations avec beaucoup d'aisance, ils sont (61) heureux s'ils réussissent ou malheureux s'ils échouent. » (Croizet & Neuville, 2004, pp. 61). 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, plusieurs fois par jour grondés dans la classe pour leur comportement, disqualifiés dans leurs interventions ou productions scolaires, ne peuvent que finir par comprendre au moins confusément 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 implicites de comparaison disponibles au quotidien, les enseignants signifient 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 travail lorsqu'elles s'articulent, ce qui est généralement le cas, nous l'avons vu, à une essentialisation de la performance.

4.4. Décloisonnement social et apprentissage de la domination culturelle

L'ensemble de cette organisation scolaire des apprentissages est à l'origine d'une multitude de feedbacks, rétroactions, remarques, commentaires, discussions ouvertes avec l'enseignant et même entre élèves « sur qui réussit le mieux ou le moins bien, à des classements, à la constitution de groupes. » Ces caractéristiques des situations de classe conduisent les élèves à se comparer, à s'interroger sur la valeur de leurs productions comme en témoigne leur sollicitation fréquente de rétroactions de la part de leur enseignant sur ce qu'ils ont fait, pour savoir ce que cela vaut (Meece, E. M. Anderman, & L. H. Anderman, 2006). En définitive cette structuration des situations de classe constitue pour les élèves un cadre sociocognitif d'apprentissage du souci de soi qui les pousse à s'enquérir de la valeur de leurs productions scolaires et, à travers elles, à se soucier de leur propre valeur cognitive et personnelle.

On peut à cet égard noter l'importance que prend, pour les élèves, la recherche du contrôle de leur activité par l'enseignant. Dans les conditions de la classe, l'enseignant est amené à multiplier les remarques évaluatives. Les observations montrent que ces dernières sont importantes par leur fréquence ou récurrence, mais aussi par l'importance que les élèves leur accordent. Ces derniers sollicitent très régulièrement la validation de leur production scolaire par leur enseignant qui ainsi dit ce qu'il en est et décide de la poursuite ou non de l'activité. Cette « demande », objectivement produite par la situation de contrôle scolaire qui suppose des élèves assujettis au jugement (scolaire) de l'enseignant, qui décide s'ils peuvent avancer plus loin ou non dans le travail, qui est en position de dire la vérité scolaire sur leurs productions (juste ou faux), conduit 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

L'enseignante aide Lison (père décédé, mère sans emploi) qui a fait un trait pas assez droit.

- 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 (à reproduire sur une feuille à carreaux). Lorsque les élèves ont fini 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) ?* »

- Abdoul : « *Maîtresse, Ada, elle l'a fait hier* »

Siham (mère sans emploi) : « *Maîtresse, j'arrive pas* »

L'enseignante : « *J'arrive (Observation d'une CLIS)*

C'est ainsi que, soucieux d'obtenir des commentaires évaluatifs de la part de leur enseignant, les élèves manifestent leur joie ou au contraire leur désarroi face à la sanction scolaire et laissent poindre l'intériorisation (qui prend parfois la forme de l'inquiétude) qu'ils ont faite de l'importance du regard de l'enseignant sur eux et de son jugement. 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 feedback négatif 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 élèves font donc régulièrement des demandes de validation à l'enseignante, demandes de validation qui fonctionnent 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 peux enchaîner sur autre chose* ».

Si les situations scolaires sont des situations qui socialisent intensément les élèves au souci de soi, elles sont aussi pour eux des situations d'apprentissage de leur valeur cognitive dans la mesure où, au-delà des productions scolaires, c'est leur personne tout entière qui se trouve définie par le jugement scolaire. Jour après jour, ces derniers ne peuvent qu'être amenés à constater que c'est leur valeur individuelle qui en cause dans les performances qu'ils commettent 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, désignent souvent des « qualités » présentées comme personnelles. S'il en est ainsi, c'est aussi parce que derrière l'égalité formelle, la classe constitue une expérience tacite de décroisement social, c'est-à-dire une expérience souvent méconnue et non consciente (chacun pensant être à égalité) 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. » (Poliak, 2011) 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, on peut en effet montrer que, dès les petites classes, la possibilité d'entrer dans les différentes situations d'interactions ou de bien figurer du point de vue des attentes scolaires sont clairement fonction de la capacité socialement différenciée des élèves à adopter les postures et le langage conformes aux formes légitimes de la communication.

C'est ainsi que les élèves qui s'avèrent 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 se montrent en mesure à la fois d'user d'un langage explicite et de verbaliser, de respecter les règles de prises de parole nous l'avons déjà dit, et aussi et peut-être surtout, de mobiliser des expériences ou des contenus culturels légitimes (qui font que, du point de vue scolaire, les élèves ont des choses « intéressantes » à raconter pour la classe) susceptibles de retenir l'attention ou les faveurs de l'enseignant. Inégalement distribuées parce que pour l'essentiel forgées et entraînées, en l'absence de toute formation scolaire, dans le cadre des pratiques et de la socialisation familiales, ces

dispositions et ressources sociocognitives se retrouvent d'abord du côté des élèves issus des groupes sociaux les plus dotés en capital culturel, qui peuvent ainsi sans même avoir besoin d'y penser s'appuyer sur le récit d'expériences personnelles et familiales légitimes pour bien figurer dans la classe, c'est-à-dire pour s'imposer et se valoriser au plan scolaire. Elles tendent en revanche à faire de ceux dont les logiques socialisatrices et les pratiques 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 scolaires, et parce que les expériences mobilisées font parfois l'objet d'un mépris culturel et d'un ethnocentrisme de classe explicites.

- Enseignante : « Enfin tu vois hier euh... 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, euh, 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 ! » /**

- Question : / « 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 m'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 euh (passage inaudible) **et Abdel (père sans emploi, mère femme de ménage), qui va dessiner une porte !** «

- Question : « 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... »** (*Observation d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

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 de surcroît dans des formes langagières « inégalement proche du rapport au langage que forme l'inculcation familiale dans les différentes classes » (« laisser parler, encourager à parler, prêter attention à tout ce que dit l'enfant ») (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 326), la capacité des différents élèves à bien figurer dans ce type de configuration 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. » (Desgropes, 1997, p. 36)

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

- L'enseignante au 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 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 pousse 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, 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 l'enseignante se retournant vers Abdoullah 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 pattes, 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 s'est toujours passé 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 montre 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 passage au tableau gratifiant parce qu'ils

peuvent s'y distinguer. Ils trouvent dans les situations scolaires des occasions d'apprendre et de découvrir la valeur de ce qu'ils ont à dire, l'intérêt des expériences dont ils peuvent témoigner, des connaissances qu'ils peuvent mobiliser et qui retiennent l'attention, font l'objet de commentaires et d'évaluations positives. C'est par exemple 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 (parents en emploi, 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 qui est à faire 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 implicitement 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 de multiples 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 (Florin, Braun-Lamesch, & Bramaud du Boucheron, 1985). 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, montre-t-elle, savent que le discours des bons élèves sera plus pertinent, mieux structuré, plus compréhensible. Aussi ces derniers apprennent-ils rapidement « les stratégies

de 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. » (Desgropes, 1997, p. 34). Ce qui frappe en effet immédiatement le regard de 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 des élèves de par la place qu'ils prennent dans l'animation (générale) de la classe, les feedbacks positifs qui sont adressés à leurs nombreuses prises de paroles 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; Mia, père vendeur, mère employée de restauration*)

Sur demande de la maîtresse, Marwan (parents en emploi, 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 : « *Charlie 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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle*)

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 2009* ». (Observation d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle)

L'enseignante demande à l'ensemble de la classe d'explicitier 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 y ait pas que Balthazar qui lève la main* ». Celui-ci continue à lever la main et insiste (« *Je sais* »). Il patiente un moment puis : « *On a fait un dessin pour Céline* » (Observation d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle)

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 sociale. Non pas celle de la gratification symbolique et de la valorisation personnelle ; mais celle, au contraire parfois, de la disqualification symbolique (Millet & Thin, 2011-[2004]) qui résulte de l'accumulation des feedbacks négatifs, des tentatives infructueuses pour bien figurer dans les interactions, des moments de solitudes face aux interrogations du maître et lors d'un passage au tableau, des silences de l'enseignant qui valent non-reconnaissance de ce qui vient d'être dit, ou encore des condamnations plus ou moins abruptes des productions scolaires. Contrairement aux premiers qui trouvent dans les situations scolaires des sources de satisfactions personnelles, autant d'occasions de se sentir intéressants et

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 de l'expérience, 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, des humiliations éventuelles, en tous les cas une disqualification personnelle. 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, sont reprises pour des questions de travail pas fait ou mal fait. On explique à Tarama qu'elle doit en rabattre dans ses ambitions, à Mia (mère secrétaire) qu'elle a fait n'importe quoi (« *tu comptes n'importe comment* »), et Jérôme (père cadre dirigeant, mère chef de produit) constate souvent qu'on ne lui donne pas la parole, pendant que Asya doit recommencer, et que 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 « sottie », Julien (père cadre, mère coiffeuse) et Abdel (mère femme de ménage) qu'il ne savent pas faire, là où Paul (parents enseignants) s'entend dire que son travail est « *impeccable comme d'habitude* ». Ces élèves entendent donc dire régulièrement que ce qu'ils font ne va pas.

- 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 (les élèves devaient différencier des maisons selon leur couleur et leur forme) »
- Coraly acquiesce et aime 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... »

- Un élève : « Il fallait trier »

- L'enseignante : « Oui Delio (père petits boulots)... (...) » ; « 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 des maisons, 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... »

- L'enseignante : « On continue. Gardez vos idées les enfants qui levez 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 »

- Des 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 : (à 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 directive les pièces. (...)

- Une élève : (au tableau) « 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 le rassemblement parce qu'ils ont la même couleur

L'enseignante lui fait alors retrouver le nom de la forme « rond »

- Coraly met un rond bleu avec les autres ronds ; un carré bleu avec les autres carrés et explique son tri. (*Observation d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; 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 : « *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 lui dit [1^{ère} phrase sur un ton interrogatif et étonné ; la 2^e sur un ton affirmatif] : « *Mais le loup il mange tout de suite les petits cochons ? Alors y a plus d'histoire.* »

Harry reste silencieux.

- L'enseignante : « *Essaye de te rappeler en quoi sont les trois maisons* ». Elle ajoute : « *Harry tu ne réponds pas précisément à la question* », et 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 plutôt réprobateur : « *J'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 à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle ; 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 compte : 1... 2... 3... » ; l'enseignante : « *Très bien !* »

- Jonas (père boulanger, mère hôtelière) vient compter : « 1... 2... 3... » ; l'enseignante : « *Très bien* »

- Tessa (père technicien de laboratoire, mère documentaliste) vient compter : 1 2 3 ; l'enseignante : « *Très bien.* »

- L'enseignante : « *Alors, le dernier vient compter et va marquer 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 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 d'école maternelle*)

Comme nous le disions plus haut, cette expérience a d'autant plus de chance d'exercer une violence symbolique sur les élèves, c'est-à-dire d'avoir des effets du point de vue de la manière dont ils perçoivent leur valeur scolaire et cognitive et en conséquence, on le verra dans le chapitre suivant, des effets sur leurs performances et leur appétence scolaires, que les activités scolaires reposent sur des pédagogies qui partent des savoirs ou des expériences de l'élève. « 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. 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 « pré-suppose » 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. » (Chamborédon & Prévot, 1973, p. 325). Cette approche permet ainsi que s'expriment et soient relatées, dans la classe et devant le groupe, des expériences socialement différenciées, inégalement légitimes eu égard aux critères de la légitimité scolaire et culturelle, que les élèves doivent à leurs différentes conditions d'existence. Or, l'expression de ces expériences différenciées dans la classe, dans la mesure où elles sont un support aux activités scolaires, non seulement donne lieu à appréciation (ce sont alors les expériences de vie et leur inégale légitimité au regard des normes scolaires et culturelles qui se trouvent explicitement jugées), mais est très inégalement susceptible de donner lieu à reconnaissance ou d'être valorisée. Il résulte de cette situation le fait que certains élèves, qui ne doivent la singularité incomparable de leurs expériences qu'à leurs seules conditions d'existence, tirent un grand profit symbolique dans la mobilisation

de leurs savoirs et cheminements familiaux quand d'autres, outre le fait de ne pas en tirer profit, ne peuvent qu'en obtenir un jugement dépréciatif.

De telles configurations pédagogiques sont ainsi toutes désignées pour faire passer, auprès des enfants, pour des qualités personnelles ce qui est en réalité souvent le simple produit de conditions d'existence. Cette transsubstantiation symbolique, qui ainsi rend méconnaissables les inégalités socioculturelles, est bien faite pour générer, dans la confrontation 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 la parole ne fait pas l'objet d'une reconnaissance, finiront par se taire. De ce point de vue, et dans ces conditions à la fois de mobilisation des expériences personnelles comme support de l'activité pédagogique et de méconnaissance des inégalités socioculturelles, l'expérience du décroisement social a toute chance de produire des effets différenciateurs et de légitimation de la domination culturelle.

Si on associe ces dispositions à la comparaison, ce souci de l'évaluation de soi formé par la situation scolaire, de même que l'intériorisation de l'association entre facilité et réussite et réciproquement, on comprend que les situations de classes, comparatives, d'interrogation collective, de confrontation des productions, puissent affecter les pratiques et les performances scolaires des élèves qui ne maîtrisent pas encore les concepts et les procédures en question, dans la mesure où ils ont toutes chances d'interpréter leur tâtonnement cognitif comme le signe d'une difficulté. Comme on le verra, les résultats exposés dans le prochain chapitre suggèrent que le simple fait de rendre la réussite de certains visibles aux autres, en demandant par exemple aux élèves de lever la main, en les donnant en exemple ou en livrant des notes ou des appréciations de façon collective, peut engendrer un sentiment de disqualification chez les autres élèves dont l'effet sur les apprentissages et les performances est perturbateur.

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 sociales, politiques et culturelles ultérieures (Bourdieu, 1979 ; Gaxie, 1978, 2007), et par laquelle les élèves, dès les premiers stades de la scolarisation, peuvent commencer à construire un sentiment de dignité

ou d'indignité personnelle, lequel les autorisera ou les interdira ensuite face à certaines pratiques, situations ou opinions ultérieures. L'expérience (invisible) du décroisement social que constitue la comparaison dans les classes fait ainsi partie des conditions sociales d'exposition aux effets de la domination culturelle (Poliak, 2011).

Chapitre 4. Je pense que je suis nul, donc j'échoue et me retire du jeu

« 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).

Comme le montrent les analyses précédentes, la conception selon laquelle les pratiques et les performances scolaires des élèves reflètent leurs compétences et leur valeur cognitive est largement répandue et partagée. Aussi, nous l'avons vu, l'école attribue-t-elle fréquemment les « échecs » et les difficultés scolaires des élèves à de faibles « capacités », à un manque de « motivation » ou de « stimulation », à une « déficience » ou à un « trouble », et les réussites à des compétences élevées ou une intelligence supérieure. Ces catégories d'entendement ont ainsi pour effet d'attribuer les résultats scolaires obtenus par les élèves les plus performants à des qualités exceptionnelles et de renvoyer les difficultés des autres à des insuffisances qu'elles soient familiales, morales ou cognitives. En d'autres termes, l'« échec » serait la traduction d'une infériorité individuelle alors que la réussite serait l'expression d'une supériorité personnelle (Croizet & Neuville, 2004). Violence symbolique par excellence, cette lecture dominante des pratiques d'apprentissage scolaire est bien faite pour conduire les élèves eux-mêmes à penser leurs différences de réussite ou de performance comme des différences de qualités (inter)individuelles, et par là ceux qui éprouvent des difficultés à se conformer aux exigences scolaires non seulement que celles-ci risquent d'être durables et sont infamantes, mais qu'elles sont par ailleurs imputables à des défauts ou des manques personnels. Ce *processus de persuasion clandestine* (Bourdieu, 1980) a d'autant plus de chances de se réaliser que l'école joue aujourd'hui un rôle décisif dans la définition de ce que sont les individus (Baudelot & Leclercq, 2004), les verdicts scolaires fonctionnant comme indices de « valeur personnelle » dans le regard de

ceux que côtoient les élèves (enseignants, bons élèves, copains ou amis, mais aussi membres de la famille) et exerçant un pouvoir symbolique de consécration ou de disqualification (Millet & Thin, 2011). Si, parmi les conditions objectives mises au jour par les sciences sociales pour rendre compte des variations de « réussite » scolaire, il faut rappeler l'importance à la fois 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 des dimensions symboliques et subjectives qui travaillent le rapport des élèves à la scolarisation et le rapport à soi comme élève construit à travers la scolarisation.

D'un côté, tout concorde à laisser penser que les conceptions de la difficulté scolaire, et particulièrement la retraduction des « difficultés », des « échecs », des parcours de relégation, ou des écarts aux normes scolaires d'apprentissage dans le langage essentialiste de l'« intelligence », de la « motivation », de l'« orientation » ou du « déficit », et la stigmatisation qui en découle, ne sont pas étrangères aux processus de production d'un sentiment d'incompétence chez les élèves. D'un autre côté, il est possible de montrer que des élèves peuvent échouer massivement à des tâches scolaires pour lesquelles ils sont « compétents » et que le sentiment qu'un élève a de ses « capacités » à réaliser une tâche est aussi déterminant dans la réussite de celle-ci que ses « compétences » réelles pour cette tâche. En effet, certains élèves voient leurs performances scolaires significativement altérées par un sentiment d'incompétence, celui-ci les détournant de la résolution du problème par le partage de leurs ressources attentionnelles entre la tâche à accomplir et les incertitudes qui les assaillent concernant leur « capacité » (« vais-je trouver la solution ? », « je suis nul », « je ne vais pas réussir »), ou générant des pratiques de résignation ou d'évitement qui cherchent à retarder ou à contourner la confrontation avec l'exercice scolaire. On a ainsi tout lieu de penser que la production et l'existence scolairement orchestrée d'un tel sentiment n'est pas sans conséquence sur la « réussite » ou l'« échec » des élèves, ni d'ailleurs sur la relation que les élèves entretiennent à l'école et au travail scolaire, et plus largement sur leurs sociabilités juvéniles ou enfantines.

1. Croyances essentialistes et dévalorisation de soi

Plusieurs 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 ou la traduction de « qualités » personnelles. C'est ainsi que Barak (mère au chômage), qui est décrit comme un élève en grande difficulté, perturbé par ses difficultés familiales et qui a été proposé à un suivi psychologique par l'institutrice, dit à l'enquêteur qu'il se traite « *de nigaud* » quand il « *rate quelque chose* ».

- Barak : (s'adressant à l'enquêteur) 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. (Barak, mère au chômage)

Lorsqu'à une autre occasion, il se fait punir avec son copain Lilian (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* », ce qui conduit l'enseignante à préciser : « *Quand tout le monde se tait vous parlez* ». De même Abdoullah (mère sans emploi) qui, lors des observations, est souvent sanctionné pour ses comportements ou ses productions scolaires jugés inappropriés, est-il décrit par son enseignante comme un adepte du « *je sais pas faire* » (« *Y a des enfants, Abdoullah par... par exemple, dit souvent euh quand je lui demande quelque chose où il a peur de faire où il me dit : « 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 essaye, et que, que ce soit pas forcément super mais... mais on sait toujours faire quelque chose* »). Augustin (mère enseignant d'histoire-géographie en Lycée, mère ingénieur) qui, pour sa part, est régulièrement rabroué pour son activité jugée désordonnée, est dépeint par son institutrice comme un élève ayant des problèmes psychologiques et critiqué dans son travail scolaire, explique à l'enquêteur présent dans la classe que « *quand je serai grand, je saurai pas écrire* » ou encore que « *je n'aime pas dessiné parce que je fais du barbouillage, c'est nul* ». D'après son enseignante, Solène (père machiniste, mère formatrice) qui est définie comme une élève probablement

déficiente au plan intellectuel, se met souvent à pleurer parce qu'« *elle sait qu'elle ne sait pas et qu'elle ne comprend pas* ». Alors qu'elle s'assoit à l'atelier perle, Mia (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 (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 s'attribue des fautes ou des erreurs et qu'elle s'en sent responsable. Puis, un peu plus tard, avant de sortir en récréation, Marie-Line insiste auprès de l'enseignante pour corriger sa « faute » (elle a une expression 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 c'est tout dans le désordre, tu arrives pas à t'organiser. Mais c'est pas une bêtise !* ». Lors d'une autre observation, Jeanne (père administrateur de biens, mère chargée de communication) regarde le dessin de Gabrielle (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 d'autodisqualification : « *Si, je dessine mal. Je sais pas faire la terre* ». Une autre fois dans la même classe, Paul (parents enseignants) regarde tour à tour les dessins de Marion (père chargée 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 (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 scolairement 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 à l'occasion des observations dans des classes d'écoles maternelles concordent ainsi avec ceux réalisés antérieurement auprès de collégiens en ruptures scolaires et pris en charge par des dispositifs relais (Millet & Thin, 2012). Ils montrent l'existence d'une dévalorisation scolaire, pouvant survenir très précocement, qui résulte des multiples commentaires évaluatifs, comparaisons

interindividuelles, jugements explicites ou implicites et sanctions négatives des performances scolaires des élèves, et par l'entremise desquels ces derniers finissent par retourner contre eux-mêmes le point de vue scolaire essentialisant. Le discrédit scolaire qui peut résulter de la répétition des sanctions négatives est ainsi redoublé par l'intériorisation d'un sentiment d'incompétence que les élèves expriment souvent en affichant un statut scolaire déprécié : « *je suis nul !* », ou des revendications collectives : « *on est la classe des nuls !* » (Ibidem). Intériorisées comme le produit de défaillances personnelles, les difficultés scolaires ont ainsi toutes les chances de nourrir le doute sur sa « capacité » à apprendre et à comprendre, les difficultés scolaires n'étant plus perçues comme une étape immanente à l'activité d'apprentissage (Bressoux & Pansu, 2003).

Voici par exemple ce que raconte une enseignante de CLIS à qui on demande, lors du premier rendez-vous d'enquête pour mettre au point les modalités de notre présence dans la classe, d'accéder aux évaluations pratiquées avec ses élèves. Bien qu'elle donne son accord à cette requête, elle s'empresse dans le même temps d'expliquer qu'elle ne reprend jamais, dans ses appréciations finales, les évaluations formelles qu'elle leur fait passer, laissant entendre par là que celles-ci ne sont pas représentatives de leur niveau ou les plus pertinentes pour les juger. Elle se justifie par le constat selon lequel ses élèves perdraient leurs moyens lorsqu'ils se savent évalués, et échoueraient du même coup 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 m'explique : « *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 euh... de décevoir, ou d'se décevoir. Puisque on est tout l'temps... qu'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 qu'les confronter à l'évaluation, ils se disent peut-être euh « 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 d'me dire que c'est bien ». J'ai vraiment l'impression qu'ils le vivent comme ça. C'est-à-dire euh ben là euh là il y a un truc qui va être noté, 'fin « ça s'peut qu'elle me dise euh ben non, là, c'est raté, ou c'est pas bien ». Ça ils le sentent (silence). » Cette situation la conduit ainsi à leur*

faire passer des évaluations formelles pour les entraîner tout en ne tenant pas vraiment compte des résultats qui y sont alors obtenus, et à les évaluer par ailleurs sans leur dire. Cette enseignante m'explique aussi que, parfois, 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 (père livreur, mère aide à domicile), justement scolarisé en CLIS, qui ainsi explique son appréhension des évaluations et du risque de mauvaise note :

- Question : Et quand il y a des contrôles, des évaluations...
- Manaxam : Ah, j'aime pas ça !
- Question : 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 !
- Question : Et en plus, vous avez pas plein d'feuilles ?
- Manaxam : Si, on en a plein !
- Question : Vous en avez plein ? Tu veux dire qu'il faut remplir plein d'choses ?
- Manaxam : Oui.
- Question : 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.
- Question : Ça t'es arrivé, toi ?
- Manaxam : (silence) Non, moi... le dix sur vingt. C'est la moitié !
- Question : C'est à dire que quand t'as un contrôle, t'as un p'tit peu peur, c'est ça ?
- Manaxam : Oui.
- Question : C'est vrai ?
- Manaxam : Et la dernière fois, j'avais fait quinze sur vingt.
- Question : Quinze sur vingt ?
- Manaxam : l'm'restait cinq points
- Question : Ben alors, c'est vachement bien « quinze sur vingt » !
- Manaxam : Hum.
- Question : 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...

- Question : 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, i fallait faire un contrôle et c'é... et j'avais cinq sur vingt.
- Question : D'accord...
- Manaxam : J'comprenais pas... (rire) c'est bizarre (...)
- Question : Tu comprenais pas... les exercices ?
- Manaxam : Oui. C'est bizarre.
- Question : Quand t'as un contrôle, t'as peur d'pas savoir faire, c'est ça ?
- Manaxam : Hum. (...)
- Question : C'est vrai ?
- Manaxam : hum. (Manaxam, scolarisé en CLIS, père livreur, mère aide à domicile)

2. Dévalorisation scolaire et résignation

Les discours tenus par les élèves sur leurs productions ou leurs appréhensions scolaires ne peuvent être réduites à une sorte de lucidité scolaire sur leur capacité ou performance. Ils dessinent également un sentiment (plus ou moins ponctuel) d'indignité scolaire, sorte de stigmatisation intériorisée, qui peut rapidement déboucher sur des pratiques de résignation, d'évitement ou de désidentification, lesquelles peuvent détourner (ponctuellement ou durablement) de l'activité de la classe ou de l'effort d'apprentissage. Une fois encore, les conduites de résignation ou les pratiques d'évitement peuvent survenir très tôt dans la scolarité comme en témoignent certaines observations réalisées dans les classes d'écoles maternelles.

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 et puni en étant écarté du reste du groupe, ou en étant déplacé physiquement et parfois placé juste à côté de la maîtresse, place généralement réservée aux élèves qui ne tiennent pas en place ou qui ont besoin de la présence directe d'un adulte pour tenir tranquille. Dès la première séance par exemple, à seulement 8h50, alors qu'il rit et parle fort à sa table d'atelier, sa maîtresse lui lance : « *Abdollah, moins fort* », « *Abdollah silence* », « *Ici, c'est pour dessiner !* ». À 9h10, alors qu'il se chamaille avec un autre élève, sa maîtresse 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 Abdoullah pousse un cri. Sa maîtresse lui dit alors : *« 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 se fait reprendre plusieurs fois parce qu'il ne participe pas et tourne ostensiblement le dos à l'activité (d'un air boudeur). Sa maîtresse lui dit alors sur un ton agacée : *« 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 me parlera de la fatigue générée par ces élèves qui, comme Abdoullah, *« tirent sur la ficelle »*) et comme un élève en difficulté scolaire (*« 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 euh là je... je sais pas si c'est qu'il (silence)... qu'il veut pas faire enfin puis c'qui dit lui hein « je sais pas faire ». Alors, euh... il y a quand même un jeu, là, entre euh... « qu'est-ce qui va se passer si j'dis, euh je sais pas, je sais pas faire »... Il veut qu'on fasse à sa place, souvent, il me demande euh pour découper par exemple... il va m'donner les ciseaux pour que je fasse à sa place donc euh... Bon euh... c'est un enfant, non, là (ton ferme) qui n'a pas les compétences de fin de petite section »*). Les multiples sanctions et micro-exclusions du groupe classe dont il est l'objet heure après heure font de lui un élève incontestablement 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 que *« 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 euh 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,*

mais euh... Et euh, donc... il y a la difficulté par rapport au groupe. » Abdoullah traîne donc une mauvaise réputation, pas seulement à propos de ses comportements, mais aussi de ses apprentissages souvent mis en échecs, avec des effets incontestables, on le verra, sur ses relations avec les pairs qui le discréditent ou le rejettent parfois, et voit ses conduites régulièrement disqualifiées. Face à la répétition des remarques négatives, des mises à l'écart et des dépréciations dont il est l'objet, tout se passe comme si Abdoullah finissait par se mettre de lui-même hors du jeu scolaire, en marge des activités de la classe et, lors d'élan de tristesse qui semblent parfois l'assaillir, se résignait. Ainsi, alors qu'il s'est fait réprimander à maintes reprises devant le reste de la classe, Abdoullah semble entrer dans le refus de faire. 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. 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 de motricité, il se fait gronder. Le lendemain, lors d'une autre observation, alors que Abdoullah s'est fait reprendre une bonne dizaine de fois et que les enfants sont invités à passer aux toilettes accompagnés de l'Atsem et de l'enseignante, 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. Il ne bouge pas, semble accablé, n'obéit pas à l'injonction du passage aux toilettes et, d'habitude si vivant, reste totalement muet. Il fait une moue triste. Au bout d'un moment, l'enseignante, qui s'aperçoit de son absence, revient dans la classe le chercher. Il ne bouge pas comme elle le lui demande, se referme même dans ses bras laissant ainsi entendre qu'il veut qu'on le laisse tranquille. L'enseignante doit le soulever, le fait doucement en tirant sur son bras. Mais Abdoullah résiste en se laissant 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 que Abdoullah s'y soit rendu, les enfants ressortent des toilettes et attendent dans le couloir avant de monter en salle de motricité. Abdoullah reste seul adossé à un mur

des toilettes dont il ne sort pas. Il paraît extrêmement triste. L'Atsem doit aller le chercher après l'avoir appelé plusieurs fois. Pris par la main, Abdoullah se laisse conduire dans le couloir. De grosses larmes lui coulent le long des joues. Abdoullah, reste en retrait, à l'arrière du groupe. Il ferme les yeux de dépit 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 dans l'école). Le groupe avance, lui non, reste devant la porte de classe. L'Atsem essaie de le faire venir. Il refuse. Abdoullah ferme les yeux, pleure, et secoue la tête pour dire « non ». L'enseignante, située en tête du groupe (l'Atsem étant pour sa part toujours à l'arrière), s'arrête et vient le chercher pour lui prendre la main. Abdoullah se laisse tomber par terre pour s'opposer. L'enseignante est obligée de le tirer, lui parle, essaie de le convaincre de se lever, lui propose de porter une des boîtes dont il a la responsabilité et dans lesquelles se trouve du matériel pour les activités de motricité. « *Aller Abdoullah, dit-elle, tu fais un effort !* ». Abdoullah se laisse finalement faire, avec nonchalance. Pendant la séance de motricité, en 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 ce n'était pas son tour de passer (il ne semble pas avoir compris ce qu'il fallait faire), l'Atsem le sort sèchement et physiquement des tapis et le remet dans la queue. À partir de ce moment, Abdoullah reste planté dans la queue sans avancer, comme s'il était ailleurs. Lorsque les élèves doivent redescendre 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 sans piper mot et se fait par la suite 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 de toutes ses larmes. Au moment de partir, Abdoullah traîne au fond de la salle, reste à genou, larmes à l'œil. L'Atsem vient au sens propre le tirer de là, 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.* », sous entendant que s'il avait écouté les consignes il n'aurait pas été puni et privé du jeu de balle. Les

observations réalisées dans cette classe montrent la répétition du même scénario. Abdoullah, dont le comportement et les conduites d'apprentissage sont jugés décalées, qui entravent souvent objectivement l'activité pédagogique, se fait sanctionner plus ou moins sèchement sur le plan comportemental, mais aussi cognitif, alors que son attitude peut être interprétée parfois *a contrario* comme de l'allant mal ajusté aux exigences scolaires. À mesure que les brimades scolaires s'accroissent, Abdoullah finit par se refermer et se rétracter sur lui-même. Il donne ainsi l'impression de ne pas être à sa place à l'école, de ne pas y être bien, mais plutôt malheureux, ce que l'on peut comprendre lorsqu'on s'aperçoit qu'il se fait régulièrement rappeler à l'ordre, rectifier, punir aux vus et sus de tous – et quand bien même la maîtresse tente de faire cela sans le stigmatiser, la stigmatisation découlant des multiples feedbacks négatifs résultant de cette situation.

On pourrait penser que les réactions d'Abdoullah sont exceptionnelles ou qu'elles ne sont pas nécessairement 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 Solène (élève en grande difficulté scolaire, à 6 ans en moyenne section, suspectée de déficience et proposée pour une CLIS, père machiniste, mère formatrice), évoquée à plusieurs reprises dans ce rapport, 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 aux yeux de la maîtresse (qui dit de lui qu'« *il est toc toc* ») et la faible pertinence scolaire conduit cette dernière 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.

« (...) d'un seul coup dans l'année, on sait pas pourquoi, y a un enfant qui décroche. Vous voyez, par exemple Solène, 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 euh une période... ben juste après les vacances euh... (...) jusqu'aux vacances de Toussaint, ça a été à peu près. Et là, après, au retour de 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, 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 CMP (Centre Médico-Psychologique) et après, c'est revenu. »
(Extrait d'entretien avec l'enseignant de Solène, père machiniste, mère formatrice)

Ces conduites de résignation se retrouvent en revanche plus nettement du côté d'élèves plus avancés en âge et 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 scolaire qu'ils en retirent, certains collégiens renonçaient à toute tentative d'apprentissage dans les domaines où ils se considéraient comme « nul », s'attribuaient explicitement des limites scolaires, s'autocensurant et développant des tactiques pour ne pas être soumis au jugement scolaire (Millet & Thin, 2011). Ces autolimitations scolaires, produits intériorisés des jugements scolaires négatifs réitérés et parfois relayés par les discours familiaux, apparaissent d'abord lorsque les élèves sont aux prises avec des tâches scolaires qui les mettent en difficulté, ces derniers renonçant avant tout aux matières et aux exercices scolaires dans lesquels ils se sentent le moins à l'aise.

« 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. »

Et quand il disait "j'y arrive pas, je sais pas faire" c'était...

« 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 dispositif relais*)

De même, Clément s'énerve, s'agite, cesse d'écrire correctement dès que la tâche lui apparaît au-dessus de ses possibilités : « 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 dispositif relais).

L'évitement des tâches et des situations scolaires potentiellement humiliantes participe ainsi d'une logique de préservation ou de protection symbolique pour les élèves qui vivent dans la crainte scolaire répétée de la dépréciation d'eux-mêmes, en même temps qu'il contribue ce faisant à renforcer objectivement le stigmat. Le processus de disqualification scolaire peut ainsi trouver son corollaire dans un rejet symbolique de l'école et de ce qu'elle valorise, même si ce rejet n'est jamais total, et donner lieu à des 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'école. Ainsi, dès lors qu'elles minorent le poids des situations de classes et des contextes sociaux d'apprentissages¹⁶ au profit d'explications essentialistes (« capacité », « handicap », « intelligence », etc.), les conceptions de la difficulté scolaire peuvent contribuer à détourner les élèves des situations d'apprentissage difficiles qu'ils risquent de vivre comme le résultat de défaillances intellectuelles et individuelles ou familiales, et sur le registre du discrédit ou de l'infamie. Croyant que leur niveau de réussite scolaire est une juste estimation de leur niveau d'intelligence ou d'investissement, les élèves ne perçoivent plus les difficultés scolaires comme une étape normale de l'activité d'apprentissage, mais comme l'expression d'une inaptitude à apprendre (Beauvois, 1984 ; Bisseret, 1974). Par crainte d'afficher leurs « lacunes », ils finissent par redouter et peuvent vouloir éviter des situations d'apprentissage qui risquent de révéler ce qu'ils perçoivent comme une infériorité intellectuelle.

Les sentiments d'incompétence ou d'incapacité résultant de ces processus peuvent ainsi conduire les élèves à s'infliger de véritables limitations scolaires (« je ne sais pas faire », « je ne veux pas faire »), sous la forme d'autocensures ou de tactiques

¹⁶ 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...).

d'évitement des tâches scolaires, et singulièrement de celles dans lesquelles ils se sentent les plus vulnérables (Millet & Thin, 2011). Ils peuvent altérer significativement leurs performances scolaires en augmentant leur anxiété sociale face aux situations formelles d'apprentissage (Croizet, 2011 ; Croizet et *al.*, 2004) et en les persuadant que les causes de leurs difficultés sont intrinsèques et ne résident pas dans les apprentissages eux-mêmes. 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 vis-à-vis de leurs pairs, mais surtout parce que les apprentissages scolaires impliquent nécessairement la confrontation à des difficultés.

3. J'échoue parce que je suis nul

Dans la mesure où les performances des uns et des autres tendent à être essentialisées et pensées comme une évaluation fiable de la valeur cognitive de chacun, les situations quotidiennes de comparaison scolaire se révèlent particulièrement menaçantes pour les élèves qui sont confrontés à des difficultés d'apprentissage scolaire, c'est-à-dire au final pour ceux qui, parce qu'ils ne maîtrisent pas encore les exercices, sont en situation d'apprentissage et sont à ce titre à leur place dans la salle de classe. Contrairement à l'idée que l'on peut s'en faire, être confronté à la « réussite » des autres (et donc au modèle de la réussite) est une expérience souvent pénible et disqualifiante, qui peut pousser à la dévalorisation de soi lorsque les apprentissages sont perçus pour ce qu'ils ne sont pas, à savoir comme le révélateur de la valeur cognitive et morale des élèves. Or, on le sait, cette expérience ne se distribue pas en probabilité au hasard des appartenances sociales. La familiarité relative à l'égard des exigences scolaires que certains élèves doivent d'abord à leurs pratiques socialisatrices familiales 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 là où, au contraire, les élèves des milieux populaires sont, pour des raisons inverses, plus souvent conduits à affronter, dans l'école, des apprentissages fondamentalement nouveaux, et d'autant plus délicats à appréhender qu'ils se font sur un mode détourné.

Comme le montre les résultats d'une première expérience réalisée en classe auprès de 131 élèves de CM2 et dont l'objectif était d'illustrer l'impact de ces comparaisons

sociales implicites sur les pratiques d'apprentissage¹⁷, le simple fait de demander à des élèves de lever le doigt lorsqu'ils ont trouvé la bonne réponse à une tâche à laquelle ils ont été préalablement et volontairement inégalement entraînés suffit à nuire à la performance des élèves qui sont en phase d'apprentissage (*i.e.* qui ne maîtrise pas encore l'exercice). Ainsi que le montre la Figure 1, la confrontation à des élèves en réussite (gratification symbolique) rendue visible par la main levée contribue à renvoyer les élèves qui se heurtent à des difficultés dans l'exécution de la tâche (par manque de familiarité avec celle-ci) à une image dévalorisante qui vient objectivement perturber 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 (comparaison sociale) que dans une situation « témoin » dans laquelle cet indice de comparaison n'est pas activé. Et cet effet n'est ni modulé par l'origine sociale des élèves, ni par le niveau scolaire. En d'autres termes, le succès des autres peut constituer une menace de l'image de soi (Muller & Fayant, 2010).

¹⁷ Il s'agissait de voir comment la comparaison implicite entre élèves peut, lorsqu'elle est couplée à des différences de familiarité et donc d'aisance avec les tâches scolaires, perturber la performance des élèves les moins familiers avec ce qui était attendu. L'expérience était divisée en deux phases successives : l'entraînement et de 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 « + »). La tâche était inspirée de l'épreuve de codage de l'échelle d'intelligence WISC IV (Weschler, 2005). Lors du test, les élèves devaient coder des mots, c'est à dire reporter sous chaque lettre le symbole lui correspondant lors de l'entraînement sans avoir la clé du code. Deux groupes d'élèves étaient aléatoirement constitués à l'insu des élèves : 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, chaque enfant recevait lors de la phrase d'entraînement un carnet comportant deux types d'exercices : le codage et un exercice dit « de remplissage » qui n'avait d'autre rôle ici sinon de mobiliser les élèves sur autre chose que la tâche de codage. Les carnets, d'apparence identiques, 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 seulement qu'un tiers de ce temps à cette tâche. 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. Notre ambition n'était pas de montrer que les élèves familiers de l'exercice allaient mieux coder que ceux moins familiers. Notre objectif était de voir, si comme nous l'avons affirmé plus haut, la confrontation à des élèves en réussite (gratification symbolique) rendue visible par la main levée renverrait aux élèves confrontés à des difficultés (par manque de familiarité avec celle-ci) une image dévalorisante qui perturberait leur performance. Les résultats obtenus confirment cette prédiction (cf. Figure 1). Les élèves mal préparés réussissent moins bien l'exercice de codage lorsque la réussite des élèves bien préparés était rendue visible de manière incidente par l'instruction de lever le doigt (comparaison sociale). Cet effet n'est ni modulé par l'origine sociale des élèves, ni par leur niveau scolaire.

Les élèves en difficulté sont sensibles à la visibilité de la réussite de leur pairs

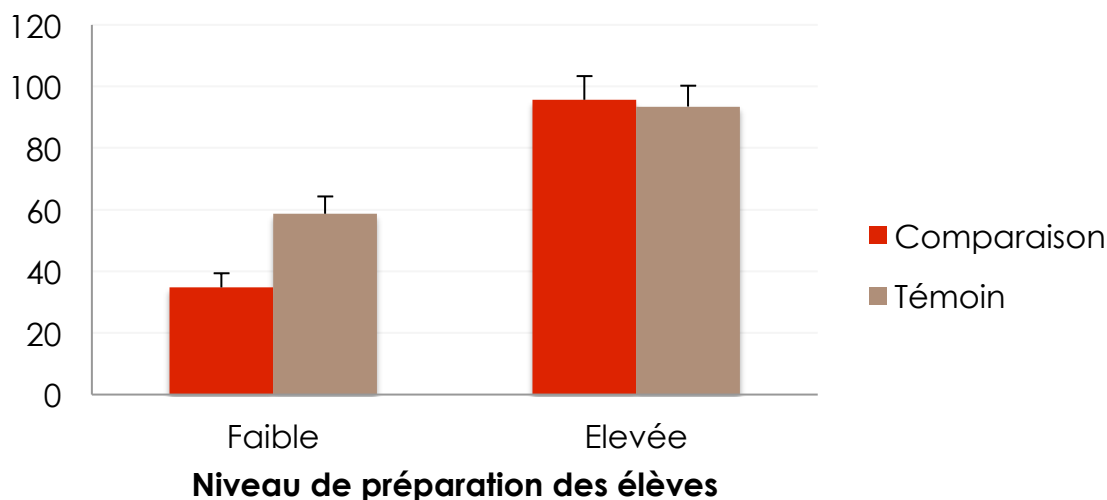


Figure 1 : Performance d'élèves de CM2 en fonction du niveau de préparation à l'exercice (faible versus élevée) et de la situation de classe (comparaison sociale : instruction de lever le doigt si réussite versus situation témoin : pas d'instruction de lever le doigt). La performance correspond au nombre de lettres correctement codées. Les barres représentent l'erreur standard (N = 131).

Conformément aux constats construits lors des observations, la comparaison peut être induite de manière très implicite en dehors des situations explicitement évaluatives, et peut détériorer la performance en situation réelle de classe, particulièrement lorsque, comme nous le mentionnions plus haut, la confrontation à la réussite des autres opère sur une dimension qui n'est pas perçue comme contrôlable (par exemple la capacité intellectuelle), donc améliorable, 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 ce type de dispositif, le fonctionnement scolaire organise ainsi de manière involontaire la disqualification des élèves en phase d'entraînement et d'apprentissage, et perturbe objectivement leur activité cognitive et leurs acquisitions.

Dans le même ordre d'idées, une autre série d'expériences, cette fois réalisée auprès de collégiens de 6^e dans l'objectif de voir comment le fait de rendre

disponible (ou non) une conception situant la difficulté d'une tâche dans l'acte d'apprentissage lui-même plutôt que spontanément dans un déficit de capacités (*i.e.* conception essentialisante) montre que la conception que les élèves ont à leur disposition pour apprendre joue un rôle déterminant sur leurs acquisitions¹⁸. Comme en atteste la Figure 2, alors que tous les élèves ont été volontairement confrontés à un test de compréhension de texte difficile, tiré de l'évaluation nationale de 5^e, ceux qui disposent d'une conception de la difficulté qui situe la difficulté ressentie non pas dans un manque de capacités, mais dans l'acte d'apprentissage lui-même (parce que l'enquêteur leur a expliqué 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. Ces résultats indiquent qu'une conception « dé-essentialisée » de la difficulté (*i.e.* qui situe la difficulté comme une étape normale du processus d'apprentissage plutôt que comme l'expression d'un manque d'intelligence) favorise la performance des élèves à une tâche difficile probablement par ce qu'elle réduit les préoccupations liées à l'image de soi qui perturbe le fonctionnement cognitif (Autin et Croizet, 2012). C'est dire si la confrontation aménagée à de la difficulté est plus bénéfique sur le plan de la performance que l'expérience de la réussite elle-même¹⁹.

¹⁸ Cent trente élèves de 6e ont ainsi 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 et spécifier comment ils l'avaient trouvée (facile *versus* difficile) et expliquer quelles en étaient les raisons. La deuxième tâche, qui servait à évaluer la performance, était un test de compréhension de texte difficile tiré de l'évaluation nationale de 5e. 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 non pas dans un manque de capacités de l'élève mais dans l'acte d'apprentissage en lui-même (*e.g.* « tu ne sais pas encore le faire parce que tu n'as pas encore appris, c'est comme le vélo, on ne réussit pas au début ») (condition échec dédramatisé).

¹⁹ Le résultat est aussi remarquable en ce qu'il montre que l'effet bénéfique de la manipulation de la conception de la difficulté s'observe sur une tâche drastiquement différente (test de compréhension de texte) de celle utilisée pour la manipulation de la conception (anagrammes).

dédramatiser la difficulté en la normalisant améliore la performance

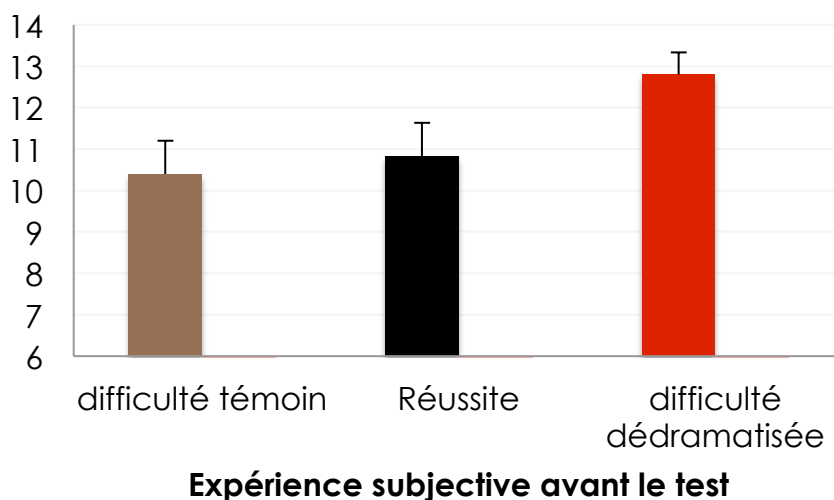


Figure 2 : Score de compréhension en lecture d'élèves de 6e en fonction de l'expérience subjective de performance avant le test. Difficulté témoin : les élèves échouent préalablement à des anagrammes difficiles ; Réussite : les élèves réussissent préalablement des anagrammes ; difficulté dédramatisée : 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 = 130).

On mesure ici les conséquences d'une externalisation des difficultés d'apprentissage vers les (in)capacités des élèves. Dès lors que les élèves sont contraints d'aborder les situations scolaires avec la crainte des erreurs et des échecs pourtant indispensables à la maîtrise de 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 avec cette culture scolaire, 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.

Enfin, on peut encore illustrer les avantages qu'il peut y avoir à remettre au cœur de la relation scolaire cette conception « dé-essentialisée » de l'apprentissage, généralement occultée au profit d'une individualisation de la performance en termes de capacités, 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 héréditaire²⁰. Une dernière série d'expériences montre en effet que le simple fait de remettre au centre de la relation scolaire une conception non essentialisée de l'apprentissage et de la performance augmente la performance cognitive des élèves²¹. Ceux qui peuvent s'investir dans une activité sans le souci de soi, sans se soucier de la difficulté qu'ils ressentent, obtiennent des meilleurs scores à l'ensemble des tests cognitifs proposés. Ils manifestent une meilleure capacité de la mémoire de travail (verbale et spatiale) et une « intelligence fluide » supérieure (voir Figure 3).

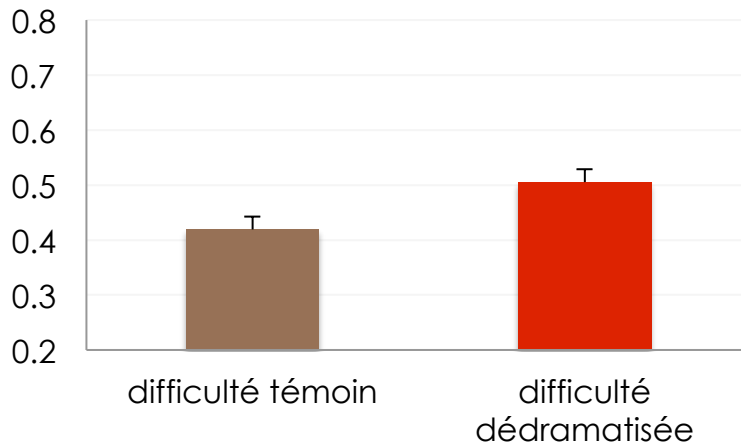
²⁰ Du point de vue de la psychologie scientifique en effet, la notion de capacité cognitive a une longue histoire. Si le concept d'intelligence continue à faire l'objet d'une recherche intensive — une des revues les plus en vue en psychologie, *Intelligence*, y est entièrement dévolue — les chercheurs 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 travail (Baddeley, 2012). 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 correctement rappelés définit la capacité de la mémoire de travail (Conway, 2010). 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 socialisation (Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999). 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 considérée aujourd'hui comme l'un des facteurs les plus importants pour l'apprentissage.

²¹ Dans cette étude, 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 (appelées aussi tests d'empan complexes) et également un test d'intelligence fluide, considérée comme la meilleure mesure de l'intelligence (les matrices de Raven). Plus spécifiquement les tâches proposées à chaque enfant étaient les suivantes :

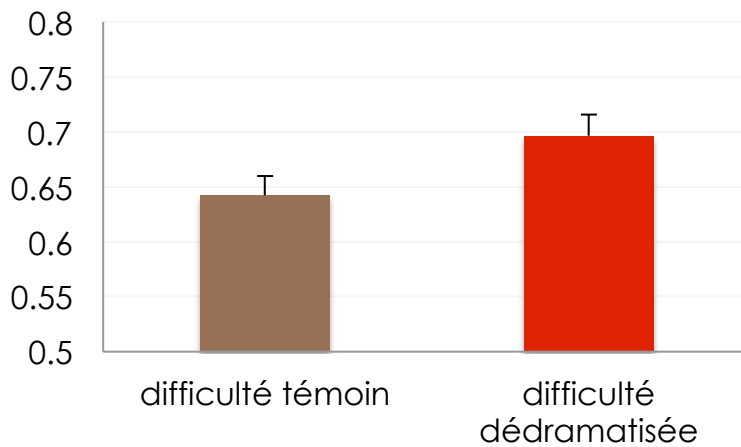
- Un test d'empan de comptage, les élèves doivent compter le nombre de pastilles bleues foncées présentées sur des images puis mémoriser ce nombre et les essais se répètent jusqu'au rappel de ces nombres dans l'ordre (Case, Kurland, Golberg, 1982).
- Un test d'empan spatial (Blocs de Corsi inversé), 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) (NEM III, Weschler, 2001).
- 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 possibilités (Raven, 1958)

Avant de répondre à ces tests, tous les élèves réalisaient la tâche d'anagrammes difficiles présentée dans l'étude précédente. Ils avaient ainsi à proposer 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'expérimentatrice. Dans l'autre condition (difficulté dédramatisée), la difficulté était « dé-essentialisée » en leur expliquant qu'elle était normale durant un 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



B - Dédramatiser la difficulté en la normalisant augmente la capacité de la mémoire de travail spatiale



C - Dédramatiser la difficulté en la normalisant augmente l'intelligence fluide (RAVEN)

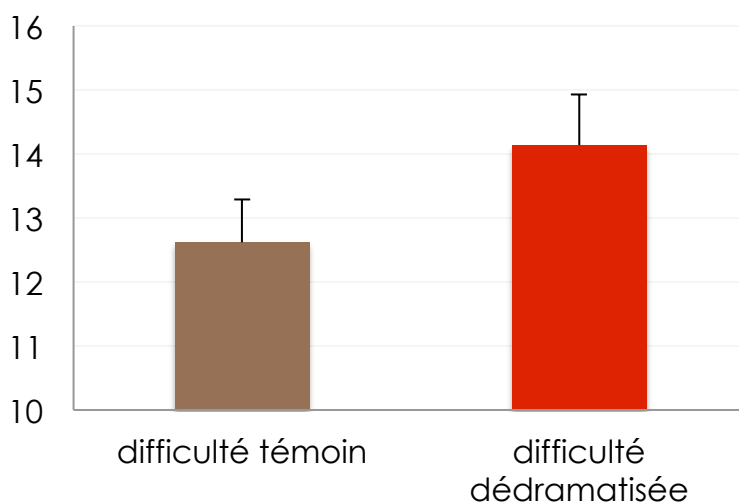


Figure 3 : A- Score de capacité de la mémoire de travail verbale (nombre de nombres correctement rappelés dans l'ordre) B- Score de capacité de la mémoire de travail spatiale (nombre de cubes correctement rappelés dans l'ordre) C. Score d'intelligence fluide (matrice de Raven, nombre de matrices problèmes résolues) 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 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 efficaces. Expliquer aux élèves que les difficultés auxquelles ils sont confrontés ne renseignent que sur les apprentissages en train de se faire les conduit à des niveaux de performance cognitive plus élevés. C'est une nouvelle preuve, s'il en était besoin, que la performance recueillie à l'école, contrairement aux dispositions « essentialisantes » qui y prévalent, est le reflet des implicites de 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.

4. Place scolaire, place parmi les pairs

Comme nous l'avons montré ailleurs à propos de collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires (Millet & Thin, 2011 ; 2012), 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 familial. Mais la stigmatisation scolaire produit aussi des effets, pour ce qui nous intéresse ici, 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 peuvent raconter comment ils subissent les railleries de leurs camarades sur 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 le 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 ?* ». 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, et il est intéressant de constater, une fois de plus, que le discrédit scolaire dont pâtissent certains élèves dès les premiers stades de la scolarité rejaillit sans délai sur le regard que les camarades d'école portent sur eux. 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'écoles maternelles. C'est ainsi que les élèves scolairement les plus discrédités sont aussi ceux qui se font le plus régulièrement rejeter ou moquer par certains de leurs camarades, parfois parmi les plus

valorisés. La valeur scolaire semble pouvoir rendre désirable et fonctionner comme un capital d'attraction sociale parmi les pairs lorsqu'elle est élevée, mais peut exercer à l'inverse un *effet répulsif* lorsqu'elle vaut mauvaise réputation. Plusieurs exemples méritent encore qu'on s'y arrête.

C'est le cas de Barak (mère au chômage) et de Lilian (mère employée) par exemple. Barak, en entretien, est décrit par son enseignante comme un élève inattentif, ayant des problèmes d'attention et 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 euh... 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 (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 multiplient les réprimandes, soit parce qu'ils font du bruit, soit parce qu'ils ne se conforment pas aux consignes d'apprentissage. Ils font ainsi les frais d'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 au fil des événements et des sanctions une idée sur la valeur de leur travail ou de leurs conduites pour 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 (mère plongeuse), lance à plusieurs reprises à l'encontre de Barak « *qu'il fait n'importe quoi* », reprenant ainsi les termes mêmes

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 (« *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) qui est déjà avec Fatima. 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 l'histoire racontée par Lilian précédemment. Mais ce dernier se retrouve finalement seul après avoir essuyé les refus de Sandrine (père mécanicien) et Sophie (profession des parents inconnue) qui se sont mis 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 ne sont pas rares qui sont commentés négativement par leurs camarades, ce qui montrent l'influence des classements et des positions scolaires implicites dans les relations ou le regard des élèves entre eux. Par exemple, Harry (profession des parents inconnue), élève suivi par le RASED, un maître G dès 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 (« *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 euh il restait buté quoi. Il se raidissait* »

euh... Ouais... il y avait un refus euh physique de... il refusait de faire ce qu'on lui disait et puis on le sentait quand même euh... en souffrance »). En difficulté sur le plan scolaire, Harry subit ainsi les moqueries de ses camarades. « *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.* » 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 (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 la table précédente (où les élèves ont un travail 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 : « *De quelle couleur ?* » tout en pointant du doigt la feuille de Mouloud. Celui-ci, en guise de réponse, dit à Harry :

- « *Tu comprends rien toi, on dirait qu't'es sourd et t'es aveugle* ».

Cette stigmatisation par les pairs se retrouve aussi chez Julien (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 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 (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 et Manon, elle gronde et dispute un autre élève, imaginaire, prénommé... Julien.

Dans une autre classe, lorsque Mahmoud (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 (père électromécanicien, mère vendeuse) déclare : *Mahmoud il veut plus jouer ! La maîtresse elle l'a fâché (grondé).* ». Meven (beau-père pâtissier, mère infirmière) réagit en disant : « *Mahmoud toujours i pleure.* », et de fait pleure-t-il souvent dans la classe. Dans un autre contexte, lors d'une entrevue avec la mère d'Augustin (père professeur d'histoire géographie, mère ingénieur), scolarisé en grande section d'école maternelle, celle-ci 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 ne pas copier. La mère précise qu'Augustin lui a dit qu'il avait envie de pleurer, mais qu'il s'était retenu, affirmant que « *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* »). 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'enseignant pour le qualifier. On mesure ainsi comment des catégorisations « scolaires » peuvent se transformer en catégorie de jugement parmi les pairs. Par ailleurs, si Augustin se plaint qu'on se moque de lui en ses termes, c'est aussi parce qu'il a bien compris le caractère vexatoire de la remarque. On a là un clair effet de la catégorisation scolaire puisque celle-ci est vécue comme une moquerie, un stigmat, infamant...

De même Abdoullah (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 feedbacks 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 demande d'aller se laver les, mais, mais Abdoullah résiste. L'enseignante dit alors tout haut et sur un ton ironique (qui signifie 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 (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 implicitement 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 7 wagons censé 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.* »

On peut enfin conclure sur ce point en citant les récits que l'institutrice d'une 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 euh réussissaient moins scolairement parce qu'ils étaient obsédés par euh... l'image qu'ils rendaient euh... 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. (...)

- Question : (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, euh, ils avaient pas d'copains dans les autres classes, donc du coup ils étaient obligés de s'entendre (...) ».

Les catégories du jugement scolaire, qu'elles s'expriment par des appréciations explicites ou en effet, 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 que l'on peut établir un 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, et qui ont une prétention à la généralité.

Conclusion

Au terme de ce parcours de recherche, le constat est sévère. Les conceptions scolaires qui imprègnent le fonctionnement de l'école montre une école dans laquelle les configurations pédagogiques tendent à développer ce que Basil Bernstein appelait une pédagogie de l'invisible ou, pour le dire avec Pierre Bourdieu, une pédagogie du silence, l'idée d'un apprentissage spontané par la participation des élèves au travail scolaire, à la fois support à la « motivation » et indice du cours réussi. Ces conceptions, où les activités d'apprentissage peuvent aller sans dire, contribuent ainsi à rendre l'effort d'acquisition (et l'arbitraire scolaire qui est à son principe) méconnaissable aux élèves, mais aussi plus paradoxalement aux enseignants, et à créer ainsi les conditions objectives d'une « amnésie de la genèse » (Bourdieu, 1997) bien faite pour produire la croyance en la naturalité des savoirs (ou de la culture). C'est tout une idéologie scolaire de l'éducation qui se fait jour et qui, en laissant toujours plus de place aux « libertés » et aux « choix » des élèves dans les stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre (Kherroubi & Plaisance, 2000), contribue objectivement à individualiser les « échecs » et les « réussites » des élèves et à faire accroire que les écarts dans les performances scolaires de ces derniers relèvent à la fois de différences et de logiques purement interindividuelles (motivation, aptitude, intelligence, personnalité, etc.).

Aux yeux de cette école, la « réussite » et « l'échec » scolaire ne paraissent être souvent que l'actualisation de différences intrinsèques, d'essences, qui définissent la nature des élèves. L'enjeu n'est plus tant d'y aborder les apprentissages scolaires comme des états transitoires d'acculturation aux savoirs scolaires, mais de repérer à travers les « facilités » et les « difficultés » exprimées par les élèves, les traces de leurs « (in)capacités », « (in)aptitudes à apprendre ». Ce prisme essentialisant marque d'abord les jugements et les pratiques des acteurs éducatifs : la « réussite », le « sans-faute », les « facilités » sont encensés et donnés comme les exemples à suivre alors que « l'échec », « la faute », les « difficultés » sont largement dévalorisés dans les pratiques et parfois donnés comme contre-exemple. Par un paradoxe évident, la difficulté cognitive est souvent perçue comme une entrave au bon déroulement des activités pédagogiques, générant irritations et réprobations. Pire, elle est souvent perçue comme le résultat d'attitudes coupables ou de

comportements fautifs, manquements scolaires, manque d'investissement, défaut d'écoute, de concentration ou de rigueur, refus de travailler, plutôt qu'elle ne conduit à réinterroger les conditions de la relation d'apprentissage. C'est finalement 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 condamnable. On glisse enfin de la difficulté d'apprentissage à l'élève lui-même qui devient, à travers elle, la source du problème.

Mais ce travail le montre aussi, ce prisme essentialisant de l'école fixe encore les modalités de la construction des « identités » scolaires. La socialisation scolaire des élèves les conduit ainsi à se construire une image d'eux-mêmes qui n'est *in fine* que l'intériorisation de cette essentialisation. 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, bref de la « mal-passance » conduit à l'apprentissage douloureux de l'infériorité de soi, 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 pluriquotidienne, en valorisant des conduites de participation fondées sur les expériences et les savoirs personnels (par définition inégalement proches de l'arbitraire culturel de l'école), les classes fonctionnent comme de puissantes matrices de socialisation au souci de soi et de sa valeur cognitive ou morale. Ce souci de la valeur de soi, qui pousse les élèves à vouloir 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 de la sorte une véritable priorité (obsession) qui, au final, 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 symbolique. Cette poursuite de ce que les psychologues ont appelé les buts de

performance (Nicholls, 1984), plutôt que des buts d'implications dans la tâche ou de maîtrise (Dweck, 1986) conduit les élèves à rechercher les situations scolaires où ils peuvent montrer qu'ils sont forts et à redouter voire à fuir les situations dans lesquelles ils peuvent échouer. Nos observations et expérimentations montrent donc 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 scolaires. Appréhender les difficultés est 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 de socialisation 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 d'une essence supérieure. En miroir, elles disqualifient les élèves les plus en décalage avec ces attendus scolaires, alors que ce sont justement ces élèves qui sont à leur place à l'école puisqu'en situation d'apprentissage. La difficulté scolaire est alors stigmatisée, alors qu'elle est nécessaire et souhaitable, et les élèves qui en font l'expérience se voient discrédités, y compris par leurs pairs.

S'il en est ainsi, c'est aussi parce que derrière l'égalité formelle, la classe constitue une expérience tacite de décroisement social, c'est-à-dire une expérience souvent méconnue et non consciente (chacun pensant être à égalité) 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. » (Poliak, 2011) ou, à l'inverse, sentiment de facilité, d'être intéressant et d'intéresser, voire de supériorité. Dans des conditions à la fois de mobilisation des expériences personnelles comme support de l'activité pédagogique et de méconnaissance des inégalités socioculturelles, l'expérience du décroisement social a toute chance de produire des effets différenciateurs et de légitimation de la domination culturelle. Elle est toute désignée pour faire passer, auprès des enfants et aussi des acteurs éducatifs, pour des qualités personnelles ce qui est en réalité le simple produit de conditions d'existence. Cette transsubstantiation symbolique, qui rend méconnaissables les inégalités socioculturelles, est bien faite pour générer, dans la confrontation 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 la parole ne fait pas l'objet d'une reconnaissance, finiront par se taire. Les conséquences de cette violence symbolique prennent de nombreuses formes (mal de ventre, anxiété, tremblements, pleurs, résignation) qui ne manquent pas d'être recyclées par le prisme de l'essentialisation sous la forme de « pathologies » devenues individuelles comme la « phobie scolaire » ou « l'anxiété scolaire », et qui occultent une nouvelle fois les rapports de domination et de reproduction qui se jouent à l'école et sont à leur principe.

Bibliographie

- ARIÈS P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- AUTIN F. (2010). *Contexte situationnel et performance intellectuelle : l'impact de l'essentialisation de la réussite scolaire sur le fonctionnement cognitif*. Thèse de psychologie sociale. CERCA - Université de Poitiers.
- AUTIN, F. & CROIZET J.-C. (2012). « Improving Working Memory Efficiency by Reframing Metacognitive Interpretation of Task Difficulty. » *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(4), 610–618.
- BAKHTINE M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Minuit.
- BALTES P.B., STAUDINGER U.M., LINDENBERGER U. (1999). « Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning ». *Annual Review of Psychology*. N°50, pp. 471–507
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BADDELEY, A. (2012). « Working Memory: Theories, Models, and Controversies. » *Annual Review of Psychology*. 63(1), pp. 1–29.
- BAUDELLOT C., LECLERCQ F. (avec A. Chatard, B. Gobile, E. Satchkova) (2004). *Les effets de l'éducation*. Rapport à l'attention du Piref, Laboratoire de Sciences sociales. École normale supérieure.
- BAUTIER É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In Jean-Pierre Terrail. *La scolarisation de la France*. Paris : La Dispute, pp. 105-122.
- BAUTIER É. (2006). « Les élèves de milieux populaires et leurs pratiques langagières face aux évidences et exigences de l'école. » In M.-M Bertucci, V. Houdart-Merot (eds). *Situations de banlieues*. Paris : L'Harmattan-INRP.

BAUTIER É. (2008). « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école. » In Daniel Frandji, Philippe Vitale (dir.). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Paris : La Dispute, pp. 133-150.

BAUTIER É. (2009). « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires ». In GFEN. *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*. Paris : La Dispute, pp. 229-250.

BAUTIER É., RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Puf.

BEAUD S. (1996). « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique ». *Politix*. N°35, pp. 226-257.

BEAUD S. (1997). « Un temps élastique. Étudiants des "cités" et examens universitaires ». *Terrain*. N° 29, pp. 43-58.

BEAUD S., WEBER F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.

BEAUVOIS J.-P. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : Puf.

BECKER S. H. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

BECKER S. H. (1997 [1952]). « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves ». In Jean-Claude Forquin. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier, pp. 257-270.

BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.

BERNSTEIN B. (2007 [1975]). « Classes et pédagogies : visibles et invisibles ». In Jérôme Deauvieu, Jean-Pierre Terrail (coord.). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

BERNSTEIN B. (2007b). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Québec : Presses de l'université Laval.

BINET A., SIMON T. (1904). « Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux ». *L'année Psychologique*. Vol. 11, N°1, pp. 191-244.

- BISSERET N. (1974). *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris : PUF.
- BONNÉRY S. (2008). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- BONNILLA-SILVA E. (2006). *Racism without racists : Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. New-York : Rowman & Littlefield.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU, P., SAINT MARTIN M. de (1975). « Les catégories de l'entendement professoral ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1, N°3., pp. 68-93
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1980). « Le mort saisit le vif. Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 32, N° 32-33, pp. 3-14.
- BOURDIEU P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1993). « À propos de la famille comme catégorie réalisée ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 100, n°1, pp. 32-36.
- BOURDIEU P., CHARTIER R. (1993). « La lecture, une pratique culturelle ». In Roger Chartier (dir.). *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot et Rivages, pp. 265-292.
- BOURDIEU P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- BOUVEAU P., ROCHEX J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette/CNDP.
- BRESSOUX P., PANSU P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Puf.
- BROCCOLICHI S. (1998). « Les interruptions précoces d'études. », *Les dossiers d'éducation et formation*. N°101.
- BRUNER J. S. (1991). *Savoir faire, Savoir dire. Le développement de l'enfant*. Paris : PUF.
- CACOUAULT M., OEUVRARD F. (2001). *Sociologie de l'éducation*. Paris : La Découverte.

CASE R., KURLAND M. D., & GOLDBERG J. (1982). « Operational efficiency and the growth of short-term memory span. » *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, pp. 386-404.

CARRE F. (coord) (1996). *Les appréciations scolaires, des mots pour le dire*. Montbéliard : CRDP Franche-Comté/Lycée Le Grand Chênois à Montbéliard.

CARSON J. (2007). *The measure of merit : Talents, intelligence, and inequality in the French and American republics, 1750-1940*. Princeton : Princeton University Press.

CARTIER M., COUTANT I., MASCRET O., SIBLOT Y. (2008). *La France des « petits-moyens »*. *Enquêtes sur la banlieue pavillonnaire*. Paris : La Découverte.

CASE R., KURLAND M. D., & GOLDBERG J. (1982). 'Operational efficiency and the growth of short-term memory span. » *Journal of Experimental Child Psychology*, N°33, pp. 386-404.

CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J. (1973). « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *Revue française de sociologie*. XIV, pp. 295-335.

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

COMPÈRE M.-M. (1985). *Du Collège au lycée (1500-1850)*. Paris : Gallimard/Julliard.

COWAN N. (2010). « The magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why ? » *Current Directions in Psychological Science*. N° 19, pp. 51–57.

CROIZET J.-C. (1998). « The pernicious relationship between merit assessment and discrimination in education. » In G. Adams, M. Biernat. N. Branscombe, & C. Crandall, & L.S. Wrightman (Eds.), *Commemorating Brown: The Social Psychology of Racism and Discrimination*. Washington : American Psychological Association, pp. 153-172.

CROIZET J.-C., DESERT M., DUTREVIS M., & LEYENS J.-P. (2003). « L'impact des réputations d'infériorité sur les performances intellectuelles. » *Revue Internationale de Psychologie Sociale/International Review of Social Psychology*. N° 16, pp. 97-124.

CROIZET J.-C., & LEYENS J.P (coord.) (2003). *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.

CROIZET J.-C., & MARTINOT D. Stigmatisation et estime de soi. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (Eds *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin, pp. 25-59.

CROIZET J.-C., NEUVILLE E. (2004). « 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*. Paris : Armand Colin, pp. 55-82.

CROIZET J.-C., DESPRES G., GAUZINS M.-E., HUGUET P., LEYENS J.-P, & MEOT A. (2004). « Stereotype Threat Undermines Intellectual Performance by Triggering a Disruptive Mental Load. » *Personality and Social Psychology Bulletin*, N°30, pp. 721-732.

CROIZET J.-C. (2006). « Les préjugés de la réussite et de l'échec. » In G. Chapelle & E. Bourgeois (coord.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 285-297.

CROIZET J.-C. (2011). « Les préjugés sur la réussite et l'échec. » In G. Chapelle & E. Bourgeois (coord.), *Apprendre et faire apprendre* (2e édition). Paris : Presses Universitaires de France, pp. 197-209.

CROIZET J.-C., & MILLET M. (2012). « 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*. New York: Oxford University Press, pp. 188-220.

DARMON M. (2001). « La socialisation entre famille et école : observation d'une classe de première année de maternelle ». *Sociétés et représentations*, N°11, pp. 515-538.

DEAUVIEAU J., TERRAIL J.-P. (coord.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

DEAUVIEAU J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute.

DELBOS G. (1983). « Savoir du sel, sel du savoir ». *Terrain*. N°1.

DELBOS G., JORION P. (1984). *La Transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'homme.

DEMAILLY L. (2006). « La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique ». In Maryse Bresson. *La psychologisation de l'intervention sociale*. Paris : L'Harmattan.

DESGROPPE N. (1997). « L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section ». *Revue française de pédagogie*. N°119, pp. 27-38.

DESROSIÈRES A. (2000). *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. Paris : La Découverte.

DÉTIENNE M., VERNANT J.P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.

DOUAT É. (2011). *L'école buissonnière*. Paris : La Dispute.

DOUGLAS M. (2004). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La Découverte.

DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes ». *Lien social et politiques – RIAC*. N°35, pp. 109-121.

DUNLOSKY J., BAKER J.M.C., RAWSON K. A., & HERTZOG C. (2006). « Does aging influence people's metacomprehension? Effects of processing ease on judgments of text learning. » *Psychology and Aging*, N°21, pp. 390–400.

DURKHEIM É. (2007 [1893]). *De la division du travail social*. Paris, Puf (division du travail social)

DURU-BELLAT M. (2002) *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*. Paris : Puf.

DWECK C. S. (1986). « Motivational Processes Affecting Learning. » *American Psychologist*. 41(10), pp. 1040–1048.

ÉLIAS N. (1974). *La société de cour*. Paris : Calmann-Lévy.

ÉLIAS N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.

ÉLIAS N. (et Scotson John L.) (1997). *Les Logiques de l'exclusion*. Paris : Fayard.

ÉLIAS N. (2010). *Au-delà de Freud*. Paris : La Découverte.

ENGLE R.W. (2002). « Working memory capacity as executive attention. » *Current Directions in Psychological Science*, N°11, pp. 19-23.

ENGLE R.W. (2010). « Role of working memory capacity in cognitive control. » *Current Anthropology*, N°51, pp. 17-26.

ESTERLE-HEDIBEL M. (2007). Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans. Lille : PU du Septentrion

FASSIN É. (2011). « Football, un racisme sans racistes ». *Libération*. Consulté le 29/10/2012 sur www.liberation.fr/societe/01012336176-football-un-racisme-sans-racistes

FAURE S., GARCIA M.-C. (2003). « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique ». *Revue française de pédagogie*. N°144, pp. 85-94.

FLORIN A., BRAUN-LAMESCH M.M., & BRAMAUD DU BOUCHERON G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Mardaga.

FORQUIN J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques: présentation et choix de textes*. Paris : INRP-Institut national de recherche pédagogique.

FOUCAULT M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

GARCIA S. (2013). *À l'école de la dyslexie*. Paris : La Découverte.

GASPARINI R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset/Le Monde.

GATEAUX-MENNECIER J. (1993). « Représentations psychologiques et régulation sociale au XIXe siècle. L' « arriération », de l'asile à l'institution scolaire ». *Sociétés contemporaines*. N°13, pp. 179-190.

GATEAUX-MENNECIER J. (2001). *La débilité légère. Une construction idéologique*. Paris, CNRS éditions.

GAXIE D. (1978). *Le cens caché: inégalités culturelles et ségrégation politique*. Paris : Seuil.

GAXIE D. (2007). « Cognition, « auto-habilitation » et pouvoirs des citoyens. ». *Revue française de science politique*. Vol 57, N°6, pp. 737-757.

- GOFFMAN E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- GOODY J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- GOUDEAU S. (2012). *Le rôle de l'arbitraire culture et de la comparaison social dans la construction des difficultés scolaires*. Master 2 Sciences humaines pour l'éducation. Université de Poitiers. Ronéoté.
- HALL Edward T. (1979). *Au delà de la culture*, Paris. Seuil.
- HENRI-PANABIÈRE G., RENARD F., THIN D. (2009). *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.
- JACKMAN M. R. (1994). *The velvet glove: Paternalism and conflict in gender, class, and race relations*. Berkeley, CA: University of California Press.
- KELLERHALS J., MONTANDON C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- KELLEY H.H. (1967). « Attribution theory in social psychology. » In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- KHERROUBI M., PLAISANCE É. (2000). *Les évolutions de l'enseignement du premier degré en France*. In Agnès Van Zanten (dir.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- KHERROUBI M., MILLET M., THIN D. (2005). *Classes relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?* Vaucresson : CNFE-PJJ.
- KORIAT A. (2008). « Easy comes, easy goes? The link between learning and remembering and its exploitation in metacognition. » *Memory & Cognition*, N°36, pp. 416 – 428.
- LABOV W. (1978). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Minuit.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

LAHIRE B. (1994). « Les raisons de l'improbable, les formes populaires de la réussite à l'école élémentaire ». In Guy Vincent (dir.). *L'école prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs en milieux populaires.* Paris : Gallimard/Seuil.

LAHIRE B. (1996). « Variations autour des effets de légitimité dans les enquêtes sociologiques ». *Critiques sociales*, N°8-9.

LAHIRE B. (2004). *La culture des individus. Dissonances cultures et distinction de soi.* Paris : La découverte.

LAHIRE B. (2005). *L'esprit sociologique.* Paris : La Découverte.

LAHIRE B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

LANDES (D.-S.). (1987). *L'heure qu'il est. Les horloges, la mesure du temps et la formation du monde moderne.* Paris : Gallimard.

LENOIR R. (2003). *Généalogie de la morale familiale.* Paris : Seuil.

LEYENS J.-P., & SCAILLET N. (2012). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles : Mardaga.

LIGNIER W. (2010). « L'intelligence investie par les familles. ». *Sociétés contemporaines*. N°3, pp. 97–119.

LIGNIER W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence.* Paris : La Découverte.

MAILLARD A. (2004). Préface ». In Edward P. Thompson. *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel.* Paris : La fabrique éditions.

MARKUS, H.R., & KITAYAMA S. (2003). « Models of agency : Sociocultural diversity in the construction of action. » In V. Murphy-Berman & J. Berman (Eds.), *Cross-cultural differences in perspectives on the self: Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 49). Lincoln, NE: University of Nebraska Press, pp. 1-57.

MEECE J.L., ANDERMAN E.M., & ANDERMAN L.H. (2006). « Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. » *Annual Review of Psychology*. 57d, ppp. 487-503.

MERLE P. (2010-[2002]). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.

MILLET M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

MILLET M., THIN D. (2003). « Remarques provisoires sur les “ruptures scolaires” de collégiens de familles populaires ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. Vol. 36, N°1, pp. 109-129.

MILLET M., THIN D. (2003b). « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du désordre scolaire dans les dispositifs relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*. N° 149, n°4, pp. 32-41.

MILLET M., THIN D. (2005). « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité ». *Lien social et Politiques – RIAC*. N°54, pp. 153-162.

MILLET M., THIN D. (2007a). « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de “déviante” », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, N°3.

MILLET M., THIN D. (2007b). « École, jeunes de milieux populaires, et groupes de pairs ». In Marwan Mohammed, Laurent Mucchielli (dir.). *Les bandes de jeunes, des blousons noirs à nos jours*. Paris : La Découverte, pp. 145-165.

MILLET M., THIN D. (2011-[2007]). « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles ». In Serge Paugam, *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*. Paris : Puf.

MILLET M., THIN D. (2011-[2004]). « La “déscolarisation” comme parcours de disqualification symbolique ». In Dominique Glasman, Françoise Oeuvarard (dir.). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, pp. 281-294.

MILLET M., THIN D. (2012-[2005]). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Puf.

MONTEIL J.M., & HUGUET P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* PUG.

MONTMASSON-MICHEL F. (2011). *Les langages de l'école maternelle. Une approche sociologie de la question langagière à l'école de la petite enfance*, Mémoire de Master 2 sociologie, sous la direction de Mathias Millet, Université de Poitiers.

MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La dispute.

MOREL S. (2008). « 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*. Genève et Zurich : Seismo, pp. 87-113.

MOREL S. (2010). *L'échec scolaire en France (1960-2010)*. Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle. Thèse de doctorat de sociologie, EHESS.

MUEL Francine (1975). « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°1, pp. 60-74.

MULLER D., & FAYANT M.-P. (2010). « On being exposed to superior others: Consequences of self-threatening upward social comparisons. » *Social and Personality Psychology Compass*, N°4, pp. 621-634.

NICHOLLS J. G. (1984). « Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. » *Psychological Review*, N°91, pp. 328-346.

OLIVIER DE SARDAN J.-P. (1996). « La violence faite aux données. Autour de quelques figures de la surinterprétation en anthropologie ». *Enquête*. Éditions Parenthèses. N°3, pp. 31-60.

PALHETA U. (2012). *La domination scolaire*. Paris : puf.

PASSERON J.-C. (1995). « L'espace mental de l'enquête (I). La transformation de l'information sur le monde dans les sciences sociales ». *Enquête*. Éditions Parenthèses, N°1, pp. 13-42.

PAUGAM S. (2008). *La pratique de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

PETITAT A. (1999). *Production de l'école, production de la société*. Genève : Droz.

PINELL P., ZAFIROPOULOS M. (1978). « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°24, p. 23-49.

PINELL P., ZAFIROPOULOS M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*. Paris : Les éditions ouvrières.

- PLAUT V.C., & MARKUS H.R. (2005). « The 'Inside' story: A cultural-historical analysis of being smart and motivated, American style. » In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford, pp. 457-488.
- POLIAK C. (2011). « Diplômes tardifs et titres honorifiques ». In Mathias Millet, Gilles Moreau. *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.
- RAFFELE C. (2011). *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.
- RAVEN J. C. (1958). *Standard Progressive Matrices. Sets A, B, C, D & E*. Oxford : Oxford Psychologist Press.
- ROSENHOLTZ S.J., & SIMPSON C. (1984). « The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? » *Review of Educational Research*, N°54, pp. 31–63.
- SIROTA R. (2008). *Sociologie de l'enfance* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TERRAIL J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- TERRAIL J.-P. (2006)., « La psychologisation de la difficulté intellectuelle, obstacle à la démocratisation scolaire ». *Le Journal des psychologues*. N°236, 2006.
- TESTU F. (2000). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. Paris : Masson.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- THIN D. (1999). « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires. Université Lyon 2 : Groupe de recherche sur la socialisation. Ronéoté.
- THOMPSON P. Edward. (2004). *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*. Paris : La fabrique éditions, 2004
- VERGER J. (dir.). (1986). *Histoire des universités en France*. Paris : Privat.
- VERRET M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de sociologie, Lille/Paris, H. Champion.

VINCENT G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In Guy Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 11-48.

VYGOTSKI Lev S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : éditions sociales.

WECHSLER D. (2001). *MEM-III Echelle clinique de mémoire*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

WECHSLER D. (2005). *WISC-IV Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants et Adolescents (4e édition)*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

WINKIELMAN P., SCHWARZ N., FAZENDEIRO T., & REBER R. (2003). « The hedonic marking of processing fluency: Implications for evaluative judgment. » In J. Musch & K. C. Klauer (Eds.). *The psychology of evaluation: Affective processes in cognition and emotion*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 189–217.

Annexes méthodologiques

Protocole pour la conduite des entretiens

- Ce qui nous intéresse, ce sont les catégories de perception des apprentissages et des difficultés d'apprentissage, donc les catégories de classement des enseignants. Appréhension des catégories de classements scolaires en ce qu'elles essentialisent les comportements et les performances des élèves en donnant une définition fixiste et naturalisante des situations qui s'oppose à une perception de l'apprentissage comme *processus*, et des difficultés d'apprentissage comme immanente à tout effort d'apprentissage

- Il s'agit :

de repérer mots, termes, expressions, définitions explicites ou implicites utilisés par les enseignants, de repérer le type d'explications même implicites qui renvoient à ces catégories : responsabilisation individuelle (motivation, manque d'intérêt...), médicalisation, psychologisation (personnalité, caractère timide, paresseux...), sociologisation (qui sont aussi des externalisations des difficultés d'apprentissage)... Pour ce faire, avoir en tête le guide de relevé des catégories.

de repérer les indices comportementaux et situationnels (mobilité du corps, absence de participation, retrait, timidité, etc.) qui servent aux enseignants dans l'activation de leur catégorie (cf. article Millet-Thin sur le « Classement par corps »), qui font dire que tel ou tel gamin a des « problèmes » intellectuels, psychologiques, comportementaux, etc. Pensez à relancer quand une catégorie apparaît pour demander « comment ça se manifeste ? », « comment le voyez-vous ? », « qu'est-ce qui vous fait dire qu'il y a une souffrance chez cet élève ? »...

d'appréhender les effets de verdicts de ces essentialisations sur les pratiques des élèves : disqualification, effet d'assignation, intériorisation du stigmate, désidentification de la pratique scolaire et pratiques d'évitement (autocensures, contournement des contraintes scolaires, etc.)

d'appréhender la façon dont ces catégories se socialisent, se diffusent, se disséminent ou propagent. Par exemple, on peut imaginer la situation d'un élève en difficulté qui aurait été proposé au RASED. L'intervention du RASED donne lieu à des discussions avec l'enseignant, à un « diagnostic » sur la situation et une remédiation. Les catégories de l'enseignant peuvent donc être issues de ce travail. De même avec les parents. Un enseignant, dans la discussion avec les parents, va formuler des avis (il est très bon, il a des facilités, il est encore très immature, etc.). Dans certains cas, les enseignants vont vouloir signaler un problème aux parents et imposer un « diagnostic » de la situation de leur enfant, par exemple en leur enjoignant de le montrer à un psychologue, à un orthophoniste, etc.

- Pour l'entretien avec les enseignants, on essaiera de s'appuyer, pour faire parler des élèves et faire émerger des catégories, sur des exemples ou des situations tirés des observations de la classe (et donc de la connaissance que l'on aura de la classe, des élèves, des situations de classe). D'une façon générale faire parler à partir d'exemples et de situations concrets, demander à l'enseignant de citer et de raconter des moments de la classe, ramener les énoncés généraux sur des pratiques précises, et faire nommer les élèves évoqués implicitement.

- Objectif de faire parler sur la classe en général pour avoir des représentations générales, pour ensuite cibler davantage les différents élèves, leurs facilités, leurs difficultés, la nature et les raisons de leurs difficultés, ce qui les différencie ou fait la différence entre eux, les conceptions de l'apprentissage à travers les pratiques pédagogiques mises en oeuvre (qui supposent des représentations de ce que sont les apprentissages).

- Relancer l'enseignant sur les « bons élèves » et ce qui fait qu'ils sont « bons élèves », idem pour les élèves ayant des difficultés. Penser aussi à interroger l'enseignant sur les élèves « ni grondés ni félicités » qui n'apparaissent pas dans le discours

Comment pense l'école ?

- Interroger les remédiations (solutions) mises en place ou envisagées avec les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, occasionnelles ou non, leurs finalités (et essayer de voir le « diagnostic » scolaire sur « ce qui fait obstacle ou problème » qui se trouve derrière cette remédiation)
- Saisir les représentations de ce qui fait les différences de niveaux ou de caractéristiques scolaires entre les élèves, de ce pourquoi ils n'ont pas tous le même « rendement » scolaire, ceci d'une manière globale, mais aussi en pointant certains élèves de la classe.
- Relancer les propos qui, directement ou non, renvoient à des « normes » d'apprentissage (car souvent la naturalisation et « l'anormalité » ne sont pas très loin et, en tout cas, ces normes nous permettront de bien saisir les conceptions d'apprentissage, par exemple : « il est encore trop jeune je pense pour... » / « ah bon ? À partir de quel âge on peut... » / « oh, dans un an... » / « et pourtant, certains élèves à cet âge ne ne font toujours pas... » /). Donc, saisir les normes d'apprentissage dans les propos de l'enseignant
- Être attentif à tous les propos qui sont de l'ordre de la comparaison. Ils devraient être nombreux et particulièrement instructifs. Les comparaisons sont un donné scolaire. Elles construisent et explicitent des différences, les catégorisent. Comment scolairement se justifient ces différences, ces écarts, ces variations, comment les comprends-t-on, les explique-t-on ? D'autre part, revenir sur les comparaisons devrait être un bon moyen d'aider les enseignants à expliciter concrètement ce qu'ils mettent derrière les variations d'apprentissage : « il ou elle est plus comme ça, etc. ». Cette comparaison a toutes les chances d'être au principe de la perception des conduites de certains élèves comme « déviantes », « anormales ». Elle a toute les chances de conduire les enseignants à percevoir les différences entre les élèves comme des différences purement interindividuelles (« c'est parce qu'il ne travaille pas assez », « il ne veut pas », « c'est un gros paresseux ») etc.

Guide d'entretien pour les enseignants

Mieux connaître les activités de la classe

Après avoir expliqué que l'objectif de l'entretien est de mieux connaître les profils et les pratiques scolaires des différents élèves de la classe, leur niveau, leur difficulté, on peut commencer l'entretien comme suit :

- On peut peut-être commencer par parler de la classe en général. Quels sont les objectifs scolaires d'apprentissage en Petite Section, Moyenne Section, Grande Section (ne retenir que l'année dont l'enseignant a la responsabilité) ?
 - Quels types de pratiques, d'activités, d'exercices / quelles formes de travail (classe entière, petit groupe, individuel) / existence d'un programme ?
 - Par exemple que devraient savoir (faire) les élèves en sortant de votre classe (quel niveau d'acquisition) ?
 - objectif de socialisation, d'apprentissage, faire préciser à partir d'exemple précis (langage, écriture, lecture, parole, règles, sociabilité, comportements, obéissance, mémoire, « curiosité », etc.)

Différences & écarts entre élèves

- Tous les élèves arrivent-ils à ce niveau « d'acquisition » en sortant de votre classe ou y a-t-il des différences ?
 - Lesquelles (exemples et situations concrètes) ?
 - En général les différences se situent à quel niveau : participation aux activités (regroupement, ateliers, etc.) langage, règles de vie... (saisir des indices situationnels, comportementaux)
 - Les différences de niveaux sont elles parfois importantes (plusieurs mois d'écart, davantage...), faire décrire
 - Comment comprenez-vous le fait que tous les élèves n'arrivent pas à ce même niveau d'acquisition en sortant de votre classe ?

Comment pense l'école ?

- Si ce n'est pas le cas déjà dans l'entretien, poser la question des différences d'acquisition et de conduites scolaires pour les élèves de la classe actuelle au moment de l'enquête : « actuellement, dans la classe, est-ce qu'il y a des écarts entre les élèves ? »
 - Lesquels, de quelle nature, quels domaines, de quelle importance (*les écarts peuvent être ponctuels - dans certains domaines certains sont meilleurs que d'autres et inversement -, mais aussi globaux*) ?
 - saisir des indices, pour les enseignants, de ces difficultés. Prendre différentes situations scolaires issues de l'observation et faire expliciter ce en quoi il y a une différence entre les élèves :
 - regroupement du matin, participation aux activités, intérêt pour le socle
 - situation de prise de paroles et de verbalisation,
 - travail en atelier, travail en groupe, sociabilité
 - vie en collectivité, respect des règles
 - « curiosité et ouverture » sur le monde extérieur
 - écriture, lecture, mémoire, attention, concentration,
 - autres

(liste à garder en tête et à reprendre pour la suite de l'entretien)
- Les différences dont on parle sont-elles des différences qui surviennent (se sont manifestées) peu à peu au cours de l'année et des activités de la classe, ou est-ce que ce sont des différences qui existent dès le départ (dès la rentrée) ?
 - Si différences dès le départ, lesquelles en général, lesquelles parmi les élèves de cette année ? Comment se traduisent-elles concrètement ?
 - Comment l'expliquez-vous ? (*l'explication renvoie-t-elle à quelque chose d'extérieur à l'école, et quoi ?*)
 - Ces différences ont-elles tendance à s'estomper ou se renforcer au fil de l'année, en général, et cette année parmi vos élèves ? Pourquoi ?
 - Si des différences qui surviennent au cours de l'année et au fur et à mesure des activités, lesquelles en général, lesquelles parmi les élèves de cette année ? Comment se traduisent-elles concrètement ?
 - À quoi est-ce dû, comment peut-on comprendre ce phénomène ? (*là aussi voir si explications externes ou liées aux mécanismes scolaires, est-ce que c'est l'école qui produit ces différences et comment-pourquoi, ou est-ce autre chose et quoi*)

Difficultés & facilités scolaires

- Parmi vos élèves, certains ont-ils des « facilités » ?
 - Lesquels, s'assurer, toujours, de savoir de quels élèves on parle
 - C'est-à-dire (*faire décrire le comportement typique d'un élève qui aurait des facilités*) ? Qu'est-ce que ça veut dire « avoir des facilités » pour l'enseignant et comment cela se traduit-il concrètement (curiosité, participation, regroupement) ?
 - Sont-elles là dès le départ ou se construisent-elles au fur et à mesure de l'année ?
 - Comment expliquez-vous ces « facilités » scolaires ? Est-ce que l'école y est pour quelque chose ? Si oui, pourquoi pas tous les élèves ?
- À l'inverse, est-ce que, déjà en maternelle, on peut dire que certains élèves ont des difficultés ?
 - Quels élèves cette année s'il y en a (*faire décrire plusieurs situations très concrètes et relancer*) ?
 - C'est-à-dire (*faire décrire le comportement typique d'un élève qui aurait des difficultés*) ? Qu'est-ce que ça veut dire « avoir des difficultés » pour l'enseignant et comment cela se traduit-il concrètement ? En quoi y a-t-il « difficultés » (apathie, non-participation, absence

Comment pense l'école ?

de verbalisation, etc.) ? (dans les domaines suivants : langage, écriture, lecture, parole, mémoire, sociabilités, comportements, obéissance, règles, etc.)

- De quelle nature sont-elles (*est-ce qu'elles sont désignées comme des difficultés d'apprentissage scolaires et lesquelles, ou comme des difficultés d'une autre nature sociale...*)
- Ces difficultés (notamment scolaires) sont-elles inquiétantes (*au plan scolaire*) selon vous et pourquoi ou sont-elles « normales » (*voir si les difficultés rencontrées sont pensées comme inévitables et « normales » ou comme un « problème », un état de fait*)
- Quelles remédiations et pourquoi (il peut y en avoir de plusieurs types en fonction du type de difficulté) ?
 - Quels dispositifs connaissez-vous ? Auxquels avez-vous fait appel ?
 - Certains vous paraissent-ils plus appropriés que d'autres ? Lesquels ? Pourquoi ? Et d'autres moins adaptés ? Lesquels ? Pourquoi ?
- Intervention du RASED et pourquoi ? Sur quel type de difficultés, quels élèves ?
- Espoir d'arriver à combler les difficultés ou non ?
- Comment expliqueriez-vous ces difficultés ? Quelles sont les causes, selon vous, des difficultés de vos élèves (prendre des élèves un à un), et plus généralement ?
- Plus généralement, savez-vous ce que sont devenus les enfants à qui vous aviez proposé des remédiations ? Ceux qui les avaient suivis ? Les autres ?
-
- Est-ce que certains élèves sont en « échec scolaire », dès la maternelle ? dans votre classe ? (ou peut-on dire que X ou Y dont on vient de parler sont en « échec »?)
 - faire expliciter le profil scolaire de ces élèves si ce n'est pas déjà fait ?
 - Pourquoi parler « d'échec » ? Comment remarquez-vous ces élèves
 - Remédiations ?
 - Comment expliquez-vous ces « échecs », quelles en sont les causes ?
- Comment expliquez-vous que tous les enfants de la classe n'aient pas le même niveau scolaire, ne connaissent pas tous la même « réussite » ? (différences de développement, d'environnement, etc.)
- Certains de vos élèves ont-ils des difficultés d'une autre nature que scolaire ?
- Est-ce que dans le cadre de votre activité d'enseignant, vous avez déjà diagnostiqué des élèves dyslexiques, dysphasiques, hyperactifs, ayant des troubles de conduite, des troubles psychologiques, relationnelles, autres (*évoquer chacun des exemples*)...
 - et cette année dans votre classe
 - quelle conduite de l'élève, comment s'en est-il aperçu concrètement ?
 - Comment s'est-il assuré du diagnostic ?
- Avez-vous déjà opéré un signalement auprès d'un juge pour « enfance en danger » ?
 - Dans quelle situation ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui vous inquiétait chez l'enfant en classe ?
 - Aviez-vous vu les parents ?
 - Au bout de combien de temps avez-vous fait ce signalement ? Comment saviez-vous que vous pouviez le faire ?

Socialisation des catégories

- Recontres / relations avec les parents ?
 - À quelles occasions généralement ? Collectivement, individuellement ?

Comment pense l'école ?

- Les parents vous sollicitent-ils souvent ? Occasions ? Quelles sont leurs questions, inquiétudes, demandes ?
- Est-ce qu'il vous arrive de demander à voir des parents pour parler avec eux des difficultés que pose leur enfant ? Exemples précis ?
 - Fréquence ?
 - Pourquoi rencontrer la famille ?
 - Quels sont les objectifs de ces rencontres ? Que cherchez-vous à faire ? (*fouiller notamment toutes les situations où des catégories ou « diagnostics » sur les enfants sont produits et plus ou moins imposés : « il faudrait peut être l'emmener voir une orthophoniste, un psychologue »*)
 - Cela s'est-il produit cette année, pour quel élève, faire raconter ?
- (Si pas déjà évoqué dans la discussion) Vous est-il déjà arrivé de renvoyer un élève devant une orthophoniste, un psychologue, un éducateur, autre ?
 - Occasions, situations concrètes ?
 - Cette année, quels élèves ?
 - Comment en avez-vous parlé aux parents, quelle a été leur réaction ?
- Travail avec le RASED, des psychologues ou autres ?
 - Dans quels cas ? Sur quels types d'élèves ou de difficultés ?
 - Dans quels objectifs ?
 - Nature de la prise en charge et de la demande de collaboration ?
- Parmi les différences entre vos élèves (difficultés-facilités), sont-elles plutôt imputables selon vous :
 - à la famille et l'environnement familial (faire expliciter, développer des exemples)
 - à l'école et l'environnement scolaire (idem)
 - aux capacités intrinsèques des élèves ?
 - À des problèmes psychologiques ?
 - À des troubles pathologiques (dyslexie, dysphasie, etc.) ?
 - Autres

Mieux connaître les différents élèves de la classe

- Je voudrais maintenant que nous parlions de l'élève X et ainsi de suite (*faire parler des élèves qui n'ont pas encore été évoqués dans l'entretien spontanément puis revenir éventuellement sur les autres sur lesquels on pense que des précisions sont importantes*)
 - a-t-il des « difficultés », des « facilités », lesquelles
 - regroupement du matin, participation aux activités, intérêt pour le soclaire
 - situation de prise de paroles et de verbalisation,
 - travail en atelier, travail en groupe, sociabilité
 - vie en collectivité, respect des règles
 - curiosité et ouverture vis-à-vis du monde extérieur
 - écriture, mémoire, attention, concentration
 - autres
 - explications données et imputations causales de l'enseignant ?
 - si vous deviez le qualifier, comment le qualifieriez-vous (volontaire, timide, intelligent, paresseux, indiscipliné, scolaire, travailleur, etc.) et faire développer autour d'exemple... Cette caractéristique a-t-elle un impact sur ses apprentissages scolaires ?

Comment pense l'école ?

- profils et caractéristiques scolaires. Demander à l'enseignant de caractériser X sur le plan socio-scolaire :
 - Au niveau social (origine sociale des parents, type de famille, frère et soeur, connaissance de la fratrie...)
 - Au niveau comportemental (docilité, calme, discipliné, chahut, provocations, agressivité, meneur, suiveur, types de camarades)
 - Au niveau cognitif (difficultés ou facilités scolaires, participation de X dans la classe, langage, écrit, lecture, parole, compréhension, curiosité, etc.).

Mieux connaître l'enseignant pour finir

- Depuis combien de temps exercez-vous ? Avez-vous enseigné dans différentes structures, si oui lesquelles ?
- Est-ce votre premier métier, si non, qu'avez-vous fait avant ? combien de temps, etc.
- Pourquoi avoir voulu devenir enseignant ?
- Et finalement, qu'en pensez-vous ? Trouvez-vous des motifs de satisfactions ? D'insatisfactions ? De déceptions et désillusions ? De porte-à-faux ? Dans tous les cas, si oui, pourquoi ?
- Appartenez-vous à un courant pédagogique plutôt qu'à un autre ?
- Connaissance et rapport avec les assoc d'éducation populaire ?
- Si prédominance d'une catégorisation ; essayer de voir d'où cela vient : formation, lectures, rencontre avec un professionnel, suivi personne d'une thérapie (pour psychologisation), proches, etc.
- Quelques informations plus personnelles pour finir :
 - à l'école, comment ça se passait pour vous ?
 - Diplôme obtenu (en plus du concours enseignant) et parcours
 - Avez-vous été formé à l'École Normale ou dans un IUFM
 - situation familiale et profession du conjoint
 - Si des enfants : quelle scolarité ? Des difficultés ou des aisances scolaires ? Confrontation à de la remédiation ? Et dans l'entourage, des personnes proches ayant fait l'objet de remédiation scolaire ?
 - PCS des parents
 - Âge

Guide d'entretien pour les enseignants de CLIS

Revenir sur le fonctionnement d'une CLIS (souhait de remettre les choses dans l'ordre)

- **L'entrée dans une CLIS**
 - Qu'est-ce qui caractérise les élèves de ces classes, leurs parcours antérieurs, leurs caractéristiques scolaires, sociales, etc.
 - Notamment parcours scolaires des élèves scolarisés en CLIS (avoir des éléments sur le rapport aux apprentissages, sur le rapport aux enseignants, aux élèves)
 - Comment sont-ils sélectionnés-orientés (faire décrire le processus de sélection, qui décide, comment, sur quelles bases)
 - Si évocation du RML, faire développer : c'est quoi, comment on en décide, concrètement comment ça se manifeste, est-ce que ça peut évoluer ?

Essayer de voir quelle imputation causale fait l'enseignant :

- à la famille et l'environnement familial (faire expliciter, développer des exemples)
- à l'école et l'environnement scolaire (idem)
- aux capacités intrinsèques des élèves ?

Comment pense l'école ?

- À des problèmes psychologiques ?
- À des troubles pathologiques (dyslexie, dysphasie, etc.) ?
- Autres
- Est-ce qu'il arrive que des élèves soient mal orientés ? Qu'est-ce que ça veut dire concrètement ?
- **Le fonctionnement d'une CLIS**
 - Qu'est-ce qui différencie une CLIS d'une classe ordinaire, d'une SEGPA, etc. ?
 - Faire confirmer le fait que les élèves de CLIS ne sont pas dans des classes de niveau scolaire, mais âges différents, restent plusieurs années dans la CLIS (faire prendre des exemples dans la classe)
 - Différences d'âge entre élèves correspondent-elles à des différences de niveaux scolaires ? Comment on fait en tant qu'enseignant pour gérer Ces différences d'âge et/ou de niveaux ?
 - Si différents niveaux, lesquels ? Quels programmes sont suivis
 - Quels sont les objectifs scolaires (apprentissage, autres, etc.) ?
 - Quels types de pratiques, d'activités, d'exercices / quelles formes de travail (classe entière, petit groupe, individuel) / existence d'un programme ?
 - par exemple que devraient savoir (faire) les élèves en sortant de votre classe (quel niveau d'acquisition) ?
 - objectif de socialisation, d'apprentissage, faire préciser à partir d'exemple précis (langage, écriture, lecture, parole, règles, sociabilité, comportements, obéissance, mémoire, « curiosité », etc.)
 - Des évaluations ? Lesquelles ? Quand ? Comportement des élèves en situation d'évaluation ?
 - Revenir sur la pratique de l'intégration des élèves de CLIS dans les autres classes
 - Objectifs de ces intégrations, comment se décident-elles, selon quelles modalités
 - Est-ce que tous les élèves sont intégrés ou certains non et pourquoi et qui
 - Comment les élèves de CLIS vivent-ils l'intégration ? Pas de frustration de ne pas intégrer définitivement une classe ordinaire ?
 - Est-ce que cela pose des problèmes/difficultés cette pratique : aux élèves de la CLIS, aux enseignants ou classes d'accueil, etc.
 - L'intégration peut-elle se faire dans l'autre sens, en direction de la CLIS ?
 - Faire parler sur le rapport des élèves de la CLIS aux autres élèves : existence de relations amicales, de conflits, à propos de quoi, etc.
 - Comment les élèves vivent-ils le fait de rester dans la même classe plusieurs années par rapport aux autres qui passent d'une classe à l'autre ?
- **La sortie d'une CLIS**
 - Qui décide de la sortie de la CLIS, quand et comment ?
 - Si évocation d'une sortie du handicap : qu'est-ce que ça veut dire ? Comment le sait-on ? Comment en décide-t-on et qui ? Est-ce juste l'affectation scolaire qui en témoigne ? Revenir sur ce qu'est le handicap par rapport à une conception fixiste (non flexible) de celui-ci (c'est pour la vie)
 - Sur quoi ça débouche une CLIS ? Quels sont les objectifs de l'orientation ?
 - À quoi correspondent concrètement les différences d'orientation, quelles logiques sont à l'œuvre (Segpa, IME, etc.)
 - Possibilité de retour dans le circuit scolaire ordinaire ?
- **Revenir sur l'équipe de soin et son travail**

Comment pense l'école ?

- Propre à chaque CLIS ?
- Objectif de l'équipe et de son travail ?
- Qu'est-ce qui justifie présence de psychologue, éducateur, pédopsychiatre, psychomotricienne, orthophoniste, etc. ?
- Quel est le rôle de chacun ? Par rapport à vous en tant qu'enseignante ? En quoi ça vous aide, en quoi ça éclaire votre pratique ?
- Tous les élèves voient-ils toutes ces personnes ?
- Quelle différence cela ferait pour vous dans votre travail si cette équipe de soin n'existait pas
- Pourquoi équipe « de soin » ?
- Existence de conflits d'interprétation ? Notamment vous arrive-t-il en tant qu'enseignant de ne pas vous trouver d'accord avec les autres professionnels ? À quels propos ? Exemples ?
- Que font les élèves avec les différents professionnels : éducateur, psychologue, psychomotricienne, pédopsychiatre, orthophoniste, etc.
 - Revenir et faire développer sur les différentes formes de tests utilisés : quels tests, modalités, fréquence
 - Difficulté de travailler dans la classe et de faire un travail suivi lorsque les élèves sont présents de façon sporadique (soit en raison de l'intégration, soit des interventions des autres professionnels) ?

Revenir sur différences & écarts entre vos élèves

- Quelles sont les différences de niveaux des élèves de la classe ?
 - Lesquelles (exemples et situations concrètes) ?
 - En général les différences se situent à quel niveau : participation aux activités (regroupement, ateliers, etc.) langage, règles de vie... (saisir des indices situationnels, comportementaux)
 - saisir des indices, pour les enseignants, de ces difficultés. Prendre différentes situations scolaires issues de l'observation et faire expliciter ce en quoi il y a différence entre les élèves :
 - regroupement du matin, participation aux activités, intérêt pour le scolaire
 - situation de prise de paroles et de verbalisation,
 - travail en atelier, travail en groupe, sociabilité
 - vie en collectivité, respect des règles
 - « curiosité et ouverture » sur le monde extérieur
 - écriture, lecture, mémoire, attention, concentration
 - autres
 - Les différences de niveaux sont elles parfois importantes (plusieurs mois d'écart, davantage...), faire décrire
 - Comment comprenez-vous le fait que tous les élèves n'ont pas le même niveau scolaire ? Question d'âge... autre... ?
- Tous les élèves arrivent-ils au même niveau « d'acquisition » en sortant de votre classe ou y a-t-il des différences ?
- Difficultés les plus fréquentes ?
- Les différences dont on parle sont-elles des différences qui existent dès le départ (dès la rentrée) ?
 - Si différences dès le départ, à quoi sont-elles dues

Comment pense l'école ?

- Ces différences ont-elles tendance à s'estomper ou se renforcer au fil de l'année, en général, et cette année parmi vos élèves ? Pourquoi ?
- Si des différences qui surviennent au cours de l'année et au fur et à mesure des activités, lesquelles en général, lesquelles parmi les élèves de cette année ? Comment se traduisent-elles concrètement ?
- Efficacité des remédiations mises en place ?
 - Quels types de remédiations pour quels types de problème ?
 - Comment sont-elles décidées ? Par qui ? (y a-t-il une phase de diagnostic, etc., qui décide par exemple qu'il faut voir la psychologue, etc.)
 - Espoir d'arriver à pallier les difficultés ou non ?
 - Plus généralement, savez-vous ce que sont devenus les enfants à qui vous aviez proposé des remédiations ? Ceux qui les avaient suivis ? Les autres ?

Socialisation des catégories

- Quels contacts avec les parents en tant qu'enseignante ?
 - À quelles occasions généralement ? Collectivement, individuellement ?
 - Est-ce qu'il vous arrive de demander à voir des parents pour parler avec eux des difficultés que pose leur enfant ? Exemples précis ?
 - Fréquence ?
 - Pourquoi rencontrer la famille ?
 - Quels sont les objectifs de ces rencontres ? Que cherchez-vous à faire ? (*fouiller notamment toutes les situations où des catégories ou « diagnostics » sur les enfants sont produits et plus ou moins imposés : « il faudrait peut être l'emmener voir une orthophoniste, un psychologue »*)
 - Cela s'est-il produit cette année, pour quel élève, faire raconter ?
 - Les parents vous sollicitent-ils souvent ? Occasions ? Quelles sont leurs questions, inquiétudes, demandes ?
 - Revenir sur le fait que ces relations ne sont pas toujours faciles et pourquoi ?

Mieux connaître les différents élèves de la classe

- Je voudrais maintenant que nous parlions de l'élève X et ainsi de suite (*faire parler des élèves qui n'ont pas encore été évoqués dans l'entretien spontanément puis revenir éventuellement sur les autres sur lesquels on pense que des précisions sont importantes*)
 - Faire caractériser chaque élève de la CLIS :
 - Du point de vue du parcours scolaire antérieur
 - Du point de vue des apprentissages et cognitif
 - Du point de vue des objectifs de remédiation
 - si vous deviez le qualifier, comment le qualifieriez-vous (volontaire, timide, intelligent, paresseux, indiscipliné, scolaire, travailleur, etc.) et faire développer autour d'exemple... Cette caractéristique a-t-elle un impact sur ses apprentissages scolaires ?
 - Profils et caractéristiques scolaires. Demander à l'enseignant de caractériser X sur le plan socio-scolaire :
 - Au niveau social (origine sociale des parents, type de famille, frère et soeur, connaissance de la fratrie...)
 - Au niveau comportemental (docilité, calme, discipliné, chahut, provocations, agressivité, meneur, suiveur, types de camarades)
 - Au niveau cognitif (difficultés ou facilités scolaires, participation de X dans la classe, langage, écrit, lecture, parole, compréhension, curiosité, etc.).

Mieux connaître l'enseignant pour finir

- Depuis combien de temps exercez-vous ? Avez-vous enseigné dans différentes structures, si oui lesquelles ?
- Est-ce votre premier métier, si non, qu'avez-vous fait avant ? combien de temps, etc.
- Pourquoi avoir voulu devenir enseignant ?
- Et finalement, qu'en pensez-vous ? Trouvez-vous des motifs de satisfactions ? D'insatisfactions ? De déceptions et désillusions ? De porte-à-faux ? Dans tous les cas, si oui, pourquoi ?
- Appartenez-vous à un courant pédagogique plutôt qu'à un autre ?
- Connaissance et rapport avec les assoc d'éducation populaire ?
- Si prédominance d'une catégorisation ; essayer de voir d'où cela vient : formation, lectures, rencontre avec un professionnel, suivi personne d'une thérapie (pour psychologisation), proches, etc.
- Quelques informations plus personnelles pour finir :
 - Diplômes obtenus (en plus du concours enseignant) et parcours
 - à l'école, comment ça se passait pour vous ?
 - Avez-vous été formé à l'École Normale ou dans un IUFM
 - situation familiale et profession du conjoint
 - Si des enfants : quelle scolarité ? Des difficultés ou des aisances scolaires ? Confrontation à de la remédiation ? Et dans l'entourage, des personnes proches ayant fait l'objet de remédiation scolaire ?
 - D'autres enseignants dans votre famille ?s
 - PCS des parents
 - Âge

Guide d'entretien pour les élèves de la CLIS

Commencer l'entretien en rassurant les élèves : il ne s'agit pas de les évaluer, on ne fait pas partie de l'équipe pédagogique de la CLIS, rien de ce qu'ils diront en entretien ne sera rapporté, pas même à leur maîtresse

Puis expliquer ce qu'on attend de l'entretien : mieux comprendre ce qu'ils font à l'école, qu'ils expliquent comment ça se passe pour eux, ce qu'ils aiment faire ou non et pourquoi, comment ils se sentent à l'école, ce qu'ils souhaitent faire, etc.

— Tu as des questions, tu veux d'autres explications ?

— Pour commencer, est-ce que tu peux me rappeler ton âge ?

Faire décrire l'école actuelle

— Ça fait longtemps que tu es dans cette école ?

— Avant tu étais où ?

— Tu l'aimes bien cette école et pourquoi ?

— Est-ce que tu t'es fait (tu as) des copains (copines) dans cette école ? (Qui sont-ils ? Sont-ils issus de la CLIS ou y en a-t-il parmi les autres classes de l'école) ? Tu les vois en dehors de l'école ?

— Tu connais les élèves des autres classes de l'école ? (faire décrire ceux qui sont visés par une réponse positive) Tu les connais bien, un peu, tu les vois en dehors de l'école ? Bonne entente ?

— Qu'est-ce que vous faites ensemble ? Qu'est-ce que tu aimes bien chez tes copains (copines) ? Pourquoi ce sont tes ami(e)s ?

— Est-ce qu'il y a des élèves avec qui tu ne t'entends pas dans l'école ?

— Tu sais combien il y a de classes dans l'école ? Quelles classes ?

Scolarité antérieure

- Tu te rappelles l'école maternelle ? Tu étais où ? Tu aimais bien y aller ? Comment ça se passait pour toi ?
- Est-ce que tu as des bons souvenirs, lesquels par exemple ?
- Est-ce que tu as des mauvais souvenirs... ?
- À l'école maternelle, tu y es resté combien de temps, tu as fait combien de classes ?
- Tu te rappelles tes maître(sses) ? Tu les aimais bien ? Pourquoi ?
- Tu avais des bons copains (copines) ? Où sont-ils aujourd'hui ? Tu les vois encore ?
- Et après la maternelle, en primaire, tu es venu(e) directement ici ? C'était très différent, difficile de s'adapter, tu avais tes copains (tu les as perdus) ? Faire décrire et raconter les bons et mauvais souvenirs, etc., classe après classe jusqu'à aujourd'hui ?
- Résultats, redoublements éventuels ?

La CLIS

- Est-ce que tu peux m'expliquer en quelle classe tu es aujourd'hui ? Relancer en faisant expliquer / décrire ce qu'est une CLIS par rapport aux autres classes de l'école (CP, CE1, etc.), ce qu'on y fait qu'on ne fait pas dans les autres classes et inversement, etc. ?
- Qu'est-ce que tu aimes bien faire dans la classe ? Tes activités et matières préférées ?
- Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire ? Les activités et matières que tu n'apprécies pas
- Le travail le soir, tu en as ? Tu le fais ? Tu aimes bien ? Tu te fais aider chez toi ?
- Qui est-ce qui a décidé que tu devais aller dans cette classe ? Pourquoi ? Tu étais d'accord ?
- Est-ce que tu es content(e) d'être dans la CLIS ou est-ce que tu aimerais bien être dans une autre classe, laquelle, pourquoi ?
- Finalement, selon toi, ça sert à quoi la CLIS ? Pourquoi tu es en CLIS
- Les autres élèves de l'école qui ne sont pas dans la CLIS, ils sont dans quelles classes ? Pourquoi ils ne sont pas dans la CLIS ? Tu en connais ? Il y en a avec qui tu t'entends bien ? D'autres avec qui tu ne t'entends pas bien ? Est-ce que parfois ils te demandent ce que c'est que la CLIS ? Tu dis quoi ?
- Est-ce que dans ta classe, tu as des copains(copines) qui travaillent mieux (sont meilleurs) que les autres / moins bien que les autres ? qui réussissent mieux / moins bien que toi ? Qu'est-ce que ça veut dire, qu'est-ce qui te permet de dire ça ? Comment tu le sais ? À quoi tu le vois ?
- Est-ce que ça t'arrive de n'avoir pas envie de venir à l'école, pourquoi
- Est-ce que ça t'arrive de ne pas savoir faire ce qu'on te demande (par exemple) ? Et les autres ?
- Qu'est-ce que tu fais quand tu ne comprends pas ? Est-ce qu'il t'arrive de ne pas oser demander d'explication ? de faire comme si de rien ? de rester sans comprendre ?
- Est-ce que tu aimes bien faire les exercices ? Quand c'est dans la classe ? Quand c'est chez toi ?
- Comment ça se passe quand il y a des contrôles, des évaluations ? En général, ça te stress, tu réussis(e)s ?
- Est-ce que des fois tu te trompes dans les exercices ? Est-ce que ça t'arrive d'avoir peur de te tromper ? Pourquoi, tu ne sais pas faire ?
- Est-ce que ça t'arrive d'avoir peur de prendre la parole, de dire des bêtises, qu'on se moque de toi ?
- Et toi, est-ce que parfois tu te moques de tes camarades, quand ils ne savent pas faire quelque chose ?
- Qu'est-ce qui est le plus dur à l'école / et le plus facile ?
- Qu'est-ce qu'elle te dit ta maîtresse quand tu ne sais pas faire quelque chose ?

Comment pense l'école ?

- Est-ce que des fois ta maîtresse se fâche ? Contre qui ? Contre toi ?
- Tu as déjà été puni ?
- Est-ce que des fois elle est contente de toi ? Qu'est-ce qu'elle te dit ? Tu aimes bien ?
- Est-ce que toi tu es un bon élève ?
- Est-ce que tu penses que les maître(sse) ils ont des préférés (et inversement) dans leur classe ?
- Et les élèves
- Est-ce que des fois ta maîtresse elle se trompe ? et quand elle était petite ?

L'équipe pédagogique

- Pour aider ta maîtresse, il y a plusieurs adultes qui travaillent avec elle, il y a Nathalie, c'est ça ? Faire nommer les différentes personnes de l'équipe dite de soin et faire dire ce qu'il ou elle fait ?
- Demander s'il leur arrive de travailler avec l'un ou l'autre ?
- Faire décrire-raconter les activités qui sont faites avec ces professionnels pour voir ce qu'ils pensent ou comprennent de ce qu'ils font avec eux : la psychologue, l'éducatrice... et faire décrire leur sentiment (aime ou pas, etc.)

L'intégration

- Est-ce que des fois tu vas dans les autres classes ? Quand, pour faire quoi ?
- Pourquoi tu n'y vas pas tout le temps ? et seulement de temps à autre ?
- Tu trouves que c'est différent de ta classe ? Faire raconter ce qu'ils y font ?
- Est-ce que tu aimes bien aller dans les autres classes ?

L'année prochaine

- Tu penses quitter la CLIS quand ? Tu voudrais en partir ? Pour faire quoi ?
- L'an prochain : tu seras dans quelle classe ?
- Et tes copains tu sais ce qu'ils feront ?
- Tu sais qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?
- Tes frères et sœurs : classes, niveaux scolaires, âge, etc.
- Tes parents, ils font quoi comme travail ? Tu aimerais faire comme eux ?
- Il y a d'autres personnes de ta famille que tu vois souvent et qui sont importantes pour toi ?

Protocole pour l'observation des classes

- On s'intéresse ici aux catégories de perception de l'apprentissage en général et de la difficulté d'apprentissage en particulier, les deux n'étant pas vraiment dissociables. Cela a une conséquence : si on doit s'attacher à repérer les « définitions » et jugements implicites ou explicites qui sont faits des « difficultés » scolaires des élèves, on doit aussi s'attacher à celles qui, de façon relationnelle, qualifient la « facilité » ou la « réussite » scolaire. On relèvera donc aussi bien le « tu es douée » (et le contexte afférent) que le « tu n'es pas attentif », « tu n'as qu'à travailler », « vous ne comprenez rien »...
- « L'apprentissage scolaire » ne doit pas être réduit aux seules situations explicites où des contenus sont travaillés ou en cause, ou aux situations d'exercices proprement dites. La forme scolaire d'apprentissage implique aussi et au moins autant, même si ce n'est pas toujours aperçu, la maîtrise d'un mode autocontraint d'obéissance (règles impersonnelles), d'un corps docile, d'une temporalité chronométrique et prévisionnelle, d'un rapport métadiscursif aux savoirs, au langage et au monde. Autant d'aspects qui, lorsqu'ils sont ou ne sont pas maîtrisés, définissent souvent implicitement, du point de vue scolaire, le bon ou le mauvais comportement (dispersion, éparpillement, hyperactivité, désocialisation, démotivation, absence de raisonnement, de langage, de pensée structurée, etc.). Si « apprentissage » et « comportement » sont souvent pensés, à

Comment pense l'école ?

l'école, dans un rapport d'extériorité, ils ne sont pas vraiment dissociables dans les faits. Il ne faut donc pas détacher son attention lorsque les situations observées, si elles sont pertinentes pour nous, ne sont pas des situations de travail scolaire (la récréation par exemple). Tout ce qui désigne « le comportement » (donc une conformation plus ou moins grande aux logiques scolaires de socialisation) nous intéresse. Cela est d'autant plus vrai en maternelle, et en maternelle dans les petites classes, que l'école se pense d'abord comme un lieu de « socialisation » et « d'éducation ».

- Dans la classe d'une part, et dans les propos de l'enseignant d'autre part, certains élèves, pour une raison ou une autre, sortent du lot (de la classe), soit parce qu'ils sont félicités, soit parce qu'ils sont grondés. « On les voit » et les repère donc facilement, plus facilement que d'autres, plus discrets. Cette différence de participation et d'activité scolaire des élèves, qui constitue aussi pour les enseignants la (leur) réalité scolaire quotidienne qu'il contribue à produire et à catégoriser, doit être observée et consignée par écrit de façon explicite. On doit savoir quels sont les élèves qui ressortent ou qui s'effacent, ne serait-ce que pour ne pas voir que ce qui se voit au premier coup d'oeil et être attentif au reste. Par ailleurs, le retrait à toutes les chances d'être à la fois un indicateur de difficultés pour l'enseignant et donc de catégorisation scolaire de la difficulté, et pour nous un indicateur d'évitement, de porte à faux avec les logiques scolaires. On portera donc une attention toute particulière, surtout dans les petites classes, à ces élèves « discrets » (et à ce qui se dit ou passe avec ces élèves), qui sont parfois comme des « non-personnes » dans les classes, qui se font oublier ou seront peut-être oubliés (on n'en parle pas spontanément) dans les propos de l'enseignant (et risque de l'être dans l'observation), parce qu'ils ne sont ni grondés ni félicités. Ces élèves en retrait (scolaire) sont intéressants pour nous dans leur relation et interaction avec l'enseignant, et dans la perception que l'enseignant peut en avoir.
- Ce ne sont pas seulement les enseignants qui nous intéressent dans leur activité de catégorisation, même si ceux occuperont sans doute, in fine, une place de choix dans le matériau empirique collecté. Les conceptions des élèves, mais aussi des parents lorsque l'occasion se présente, doivent être visées également. Des observations sont à faire des rencontres, formelles ou informelles, entre parents et enseignants.
- L'attention à porter aux catégories qui sont produites dans la relation aux apprentissages et aux élèves pour qualifier les conduites de ces derniers et leurs performances (donc aux mots, aux expressions, etc.) doit s'accompagner d'une attention aux « indices comportementaux » sur lesquels les enseignants (mais aussi les élèves) s'appuient explicitement ou implicitement pour « définir » une conduite scolaire d'apprentissage (par exemple un élève est renvoyé à son « absence de motivation » parce qu'il présente un corps avachit, un autre à son « immaturité » parce qu'il interrompt tout le temps l'enseignant pour lui demander confirmation de ce qu'il fait et que l'enseignant l'interprète comme une volonté d'être « au centre » de la classe, d'accaparer l'enseignant, une « absence d'autonomie »...). Il faudrait arriver à lier catégorie et indice comportemental.
- Il faut être notamment attentif aux « feedbacks » donnés par les enseignants pour guider la classe et distinguer les élèves (« tu es tout à fait capable », « tu n'as pas fait l'effort de... », « c'est de ta faute », « si seulement tu voulais », « non, tu n'as pas bien compris la question que je te pose, tu n'es pas concentré », « arrête de dire n'importe quoi pour te rendre intéressant »). L'activité de classe peut être envisagée comme une activité de classement et de comparaison des individualités composant la classe, dans laquelle les élèves sont en permanence évalués, jaugés, comparés les uns aux autres de façon tout aussi implicite qu'explicite. À travers les interactions avec l'enseignant, ses appréciations, ses termes, etc., les élèves savent très vite se situer les uns par rapport aux autres dans la classe. Or leur valeur scolaire est souvent essentialisée parce que perçue comme valeur personnelle ou individuelle. On fera donc aussi attention à tout ce travail de classement et de hiérarchisation explicite ou implicite.

Guide pour l'observation des classes

Pour le travail d'observation des classes, on procédera comme suit :

- Chaque observation doit donner lieu, au final, à l'ouverture d'un fichier spécifique nommé comme suit : ObsNom(de l'enquêteur)EcoleDate (ObsMilletDasté050309)
- Lors d'une observation, 1) des notes seront d'abord prises sur place, dans le temps même de l'observation, si cela est possible, sinon juste après l'observation. 2) Ces notes au brouillon sont

Comment pense l'école ?

ensuite reprises, complétées, réécrites, explicitées, et enfin mises au propre lors d'une troisième reprise. 3) Elles doivent être accompagnées d'un commentaire interprétatif synthétique détaillant les lignes de force de l'observation et les premières analyses (ne pas hésiter à proposer des pistes d'interprétation, à faire part des intuitions interprétatives, le préciser simplement)

- Le guide de relevé des catégories, et les rubriques qu'il distingue doit servir de repère et de base pour l'observation des classes, des rencontres avec les parents, pour guider l'attention et orienter le regard. Il peut faire office de pense-bête.

Informations à produire systématiquement pour une classe :

- prises de contact avec les écoles maternelles (PS, MS, GS sauf les TPS)
- négocier sa présence en classe, son accès aux documents, etc. Prévoir dans un premier temps 5 jours pleins d'observation. Pour chaque classe on peut négocier sa présence sur une semaine complète ou plusieurs jours sur plusieurs semaines, matin et après-midi, durant lesquels on ferait tout le travail d'observation prévu. S'aménager d'autre temps d'observations en cas de besoin par la suite.
- noter dates, niveau de la classe, nombre d'élèves, descriptions du lieu d'observation (petite école, grande école, école maternelle exclusivement ou école maternelle et élémentaire, en rase campagne ou en centre-ville, rapide sociologie de la population alentour, du quartier, etc.)
- connaître et présenter les acteurs institutionnels (enseignants et autres adultes, ATSEM, intervenants extérieurs, RASED...)
- faire un plan de classe avec le nom et le positionnement des élèves
- connaître et présenter les élèves : collecter les propriétés sociales des élèves (origines sociales), niveaux scolaires
- relever les dossiers scolaires (ou ce qui peut en faire office, appréciations, cahier, etc.) des élèves si c'est possible (repérage des catégories toujours)

Pour chaque observation :

- présentation du programme ou déroulement des activités observées lors d'une séance d'observation (par exemple une matinée) : accueil, géométrie (reconnaître et dessiner le rond), motricité, phonologie (reconnaître le son U)...
- pouvoir dire rapidement ce que sont ou étaient en train de faire – type d'activités - les élèves et enseignants lorsqu'on rapporte une séquence d'observation ou, dit autrement, pouvoir relier une interaction ou un événement lambda aux pratiques ou activités en train de se faire. Détails des pratiques

Par exemple : « regroupement du matin, qui est absent, quel temps fait-il... »

- Les notes d'observations viseront tout particulièrement comme situations :
 - (les catégories de perception) : toutes les formes d'essentialisation positive ou négative des conduites des élèves, qu'elles soient naturalisation (don, intelligence, sexe...), médicalisation (dyslexie, déficit, carence...), psychologisation (immaturité, motivation, caractère...), sociologisation (handicap socio-culturel, difficultés sociales, parents démissionnaires...), « psychanalyse » (problème relationnel avec la mère, absence du père, souffrance personnelle...), personnalisation ou responsabilisation. Ce qui nous intéresse, ce sont les catégories, leur fonctionnement, dans leur diversité, mais c'est aussi de savoir comment elles se construisent, se légitiment, fonctionnent comme un « lieu commun » structurant le regard et les apprentissages.
 - (la socialisation des catégories) : toutes les situations de « dissémination-socialisation » des catégories dans lesquelles les catégories se formulent, s'imposent (à d'autres), se propagent, emportent l'adhésion (des enseignants vers les élèves, des élèves entre eux, des enseignants aux parents, des psychologues envers des enseignants, etc.). D'où ici, l'importance aussi des observations des rencontres formelles ou informelles entre parents et enseignants, éventuellement aussi entre professionnels enseignants-RASED s'il y a lieu à propos d'un gamin

Comment pense l'école ?

- (l'effet des catégories sur les pratiques et performances) : toutes les situations où les naturalisations affectent d'une manière ou d'une autre la pratique scolaire d'apprentissage, les performances, où l'on sent que cela a un impact sur l'activité et la conduite des élèves (refus de faire, contestation et conflit, vexation, énervement, évitement, retrait, etc.)
- noter les interactions, les échanges, les mots, expressions utilisées qui catégorisent-classent-différencient-distinguent entre eux les élèves et leur rapport à la aux activités scolaires (apprentissages, comportements, etc.), et qui peuvent comporter des formes diverses d'essentialisation,
- repérage des situations où les élèves sont félicités ou grondés
- repérage des réactions des élèves, tout ce qui pourrait donner des indications sur leur façon de penser les apprentissages (« je ne sais pas faire », « je suis nul », « j'y comprends rien », « j'y arrive pas », etc.)
- être attentif à la participation différentielle des élèves et si possible à ce que cette différence « porte » sociologiquement
- les observations porteront sur l'ensemble de la classe, sur certains pans de l'activité de classe, sur certains élèves en particulier, en fonction de la situation ou de l'occasion

Guide pour l'observation des rencontres parents-enseignants

- Décrire la situation : lieu, moment, contexte, position des interlocuteurs
- Décrire qui sont les interlocuteurs et le sujet de leur entrevue (son origine aussi), tout détail important sur les interlocuteurs en présence, leur comportement, leur style, etc.
- observations des rencontres parents / enseignants, formelles lorsque c'est possible ou informelles : lors de l'accueil des enfants, à la sortie de l'école ou de classe, ou si c'est possible, lors de rencontres collectives (parents réunis) et individuelles (entrevue d'un parent avec l'enseignant)
- attention à porter au travail de catégorisation effectué par les enseignants et les parents pour cibler les activités des élèves, à la façon dont on parle de l'école, à la manière dont les situations d'apprentissage et les conduites d'apprentissage des élèves sont définies.
- à comment les enseignants initient des catégories chez les parents (« il faudrait peut-être voir un orthophoniste », « un psychologue », « il est hyperactif », « vous savez, il ne faut pas être trop gentil à la maison sinon vous allez vous faire bouffer », « il est super, très débrouillard », « il a un trop plein d'énergie », « c'est un gros bébé », « il est dans l'action et pas dans l'abstraction », etc.), bref le travail de « diagnostic » éventuellement posé par l'enseignant et le travail de persuasion pour faire adhérer les parents au diagnostic, etc. (votre enfant est comme ça, a telle difficulté, il faut faire ça)
- les réactions des parents (tensions, propos, mimiques, etc.)

Table des matières

Prologue	3
Introduction	6
1. Construction de l'objet	6
2. L'enquête.....	9
3. Exposé des résultats.....	16
Chapitre 1. Le mauvais traitement scolaire des apprentissages.....	19
1. Des apprentissages qui vont sans dire.....	22
2. Des apprentissages par le jeu	29
3. La petite enfance comme période de l'entre-deux	33
3.1. Une enfance chronométrique : apprentissages scolaires et temps de passage	34
3.2. Une enfance organique : cultiver la nature des enfants	38
4. Les classes d'inclusion scolaire et les dispositifs relais	43
5. La stigmatisation des difficultés d'apprentissage.....	47
5.1. Les difficultés scolaires réprouvées.....	47
5.2. Les difficultés scolaires comme indice de « déviance »	53
5.3. Les difficultés scolaires comme marque d'infériorité.....	58
5.4. Les difficultés scolaires avilissantes	62
Chapitre 2. Fictions d'intériorités et conceptions essentialisées de la performance	66
1. Des élèves bien ou mal « passants ».....	66
2. « Passance » des élèves et valeur des êtres.....	70
3. La fabrication d'intériorités fictives	71
4. L' <i>homo clausus</i> comme schème d'interprétation des réalités scolaires	75
5. Une lecture exogène des difficultés scolaires.....	77
6. Champ d'intervention professionnel et pluralisme cognitif	83
Chapitre 3. Racisme de l'intelligence et apprentissage de la domination culturelle	93
1. Des qualités scolaires dans l'ordre des qualités sociales	94
2. Un mécanisme de méconnaissance et de légitimation des dominations	102
3. Croyance dans la neutralité du test et individualisation de la performance.....	103
4. Comment l'idéologie scolaire vient aux enseignants et s'impose aux élèves ?	104

4.1. Une pensée par classes	106
4.2. La vitesse comme indice de facilité	109
4.3. La classe comme cadre d'apprentissage du souci de soi.....	116
4.4. Décloisonnement social et apprentissage de la domination culturelle	128
Chapitre 4. Je pense que je suis nul, donc j'échoue et me retire du jeu.....	144
1. Croyances essentialistes et dévalorisation de soi.....	146
2. Dévalorisation scolaire et résignation.....	150
3. J'échoue parce que je suis nul	157
4. Place scolaire, place parmi les pairs.....	165
Conclusion	173
Bibliographie	177
Annexes méthodologiques	190
Protocole pour la conduite des entretiens.....	190
Guide d'entretien pour les enseignants	191
Guide d'entretien pour les enseignants de CLIS.....	195
Guide d'entretien pour les élèves de la CLIS.....	199
Protocole pour l'observation des classes	201
Guide pour l'observation des classes.....	202
Guide pour l'observation des rencontres parents-enseignants	204
Table des matières.....	205