



# **“ Dis maîtresse, je suis quoi pour toi ? ” ou comment se repérer dans la classe ?**

Françoise Hatchuel

## **► To cite this version:**

Françoise Hatchuel. “ Dis maîtresse, je suis quoi pour toi ? ” ou comment se repérer dans la classe ?. Les Cahiers Pédagogiques, 1998, 362, pp. 72-74. hal-03157612

**HAL Id: hal-03157612**

**<https://hal.parisnanterre.fr/hal-03157612>**

Submitted on 3 Mar 2021

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

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

# « Dis maîtresse, je suis quoi pour toi ? » ou comment se repérer dans la classe ?

*Une classe ordinaire. Tout le monde est traité à égalité, bien entendu, chacun est un élève et rien d'autre, bien sûr. Et pourtant... Attention, dangers d'étiquettes !*

Depuis la découverte de « l'effet Pygmalion » par L. Jacobson et R. Rosenthal (1972), nous savons que nous traitons différemment les élèves selon ce que nous pensons d'eux. Les travaux ultérieurs en microsociologie de l'éducation ont affiné ces résultats (Sirota, 1998 ; Zimmerman, 1982) tout en restant dans un schéma essentiellement quantitatif. Pourtant, on commence à savoir que le type même des interactions n'est pas neutre. C'est ce que j'ai essayé de regarder dans le cadre d'un travail collectif qui se proposait d'analyser le même matériel (une leçon de mathématique vidéoscopée) selon plusieurs grilles théoriques <sup>1</sup>.

Pour ma part, j'ai retranscrit, pour chaque élève, la totalité de ses interactions avec l'enseignante : en l'isolant du groupe, j'ai ainsi pu m'identifier à lui et tenter d'imaginer comment il pouvait recevoir cet ensemble d'interactions (ou de non interactions) <sup>2</sup>. Les ressemblances que j'ai alors perçues m'ont amenée à définir sept catégories d'élèves auxquelles j'ai donné des noms volontairement imagés <sup>3</sup>. Sensible à l'omniprésence de deux élèves garçons, je les ai par exemple qualifiés de « showmen ». À l'opposé, les cinq « inexistants » n'entrent pas, ou presque pas, en interaction avec l'enseignante. Mais ce sont des élèves qui ne sont pas demandeurs d'interaction. Alors que les sept « déclassés » sont, au contraire, très demandeurs d'une parole et d'une attention qui leur sont refusées : c'est ainsi que l'on peut citer Nathalie <sup>4</sup>, qui s'obstinera pendant plusieurs minutes à proposer un exemple que l'enseignante demande (« Moi, j'en ai un d'exemple ! ») avant de se faire renvoyer à sa place. Au contraire, en début et en fin de séance, lors des moments plus routiniers et/ou lorsque les « showmen » sont « repus », l'enseignante interroge délibérément quatre élèves silencieux que j'ai qualifiés de « repêchés ». Louis, le « receveur d'explication » est un élève qui déclenche, par ses questions, un débat de plus de seize minutes, tandis que les « petites filles sages » sont deux fillettes « modèles », aussi bien dans leur tenue que dans leur comportement, qui n'interviennent qu'après avoir été interrogées, en rappelant de façon très claire et très posée une règle apprise antérieurement. Enfin, j'ai qualifié de « nuls de service » cinq élèves qui sont plutôt stigmatisés, mais sur lesquels l'enseignante s'appuie pour vérifier que les notions de base sont acquises.

## Quel rôle et quels effets pour cet étiquetage ?

Car ce que j'ai appelé « étiquetage inconscient » m'apparaît indispensable à l'enseignant : face aux exigences contradictoires du métier (aider et sélectionner en même temps, être responsable de la réussite de tous, etc. <sup>5</sup>), celui-ci se fixe ses propres repères, afin de satisfaire un peu son « narcissisme professionnel ». Par exemple, l'enseignante concernée a renoncé à faire comprendre des notions problématiques aux « nuls de service ». De plus, cet étiquetage permet de savoir à tout moment ce que l'on peut, raisonnablement, attendre d'un élève, aussi bien en termes didactiques <sup>6</sup> qu'en termes de comportement : vouloir faire taire un « showmen » relève, par exemple, de l'illusion : il est finalement plus économique de lui laisser un minimum d'espace.

Mais dans le même temps, les élèves apprennent quand et comment il est légitime de s'exprimer. Ils intériorisent progressivement un certain ordre social puisque ces catégories ne sont pas neutres, socialement parlant. Après les avoir définies j'ai, en effet, pris connaissance de l'origine sociale et du niveau scolaire des élèves. Le résultat a été relativement conforme à ce qu'on pouvait en attendre : les élèves qui parlent en classe sont, majoritairement, ceux dont les parents sont en position haute dans la société. Les « déclassés » sont essentiellement enfants d'ouvriers, l'hypothèse étant

qu'ils maîtrisent tellement peu les codes qu'ils interviennent sans se rendre compte qu'ils ne sont pas légitimes, alors que les « inexistants » et les « repêchés » sont enfants d'employés, ce qui tend à confirmer les résultats de R. Sirota (*op. cit.*) : les enfants d'employés intériorisent des codes de comportement (être sages, bien se tenir, etc.) qui, en fait, les défavorisent et que les élèves en position haute ne respectent pas.

Si l'on regarde, ensuite, le sexe de l'élève <sup>7</sup>, on voit que seuls les enfants des catégories sociales les plus favorisées se différencient sexuellement en « showmen » et « petites filles sages », les autres catégories étant mixtes. Il semble donc, ainsi que d'autres résultats l'ont montré, que la différenciation sexuelle intervienne après la différenciation sociale. Plus précisément, seuls quelques garçons de classe sociale favorisée reçoivent des consignes faisant appel à leurs capacités intellectuelles (« réfléchis », « qu'en penses-tu ? », etc.), les filles étant plutôt habilitées à rappeler le savoir déjà acquis ou à proposer les outils qui permettront de résoudre le problème posé, mais sans pour cela le résoudre elles-mêmes.

L'analyse du niveau scolaire permet alors de mieux comprendre la dialectique en jeu, qui intègre finalement quatre composantes : l'idée que l'enseignant et l'élève lui-même se font de la valeur de l'élève, le statut scolaire et le statut social. Ce qu'est l'élève, scolairement et socialement, détermine ce qu'il donne à voir et influence la représentation que se construit l'enseignant, représentation qui va jouer un rôle dans l'image que l'élève se fera de lui-même en tant qu'apprenant. Cette représentation renvoyée par l'enseignant sera plus ou moins prégnante pour l'élève selon qu'il y adhère ou qu'il « résiste », allant parfois jusqu'à modifier durablement l'idée que l'enseignant se fait de lui. Néanmoins, les interactions de l'enseignante avec les élèves sont davantage déterminées par l'origine sociale des élèves que par leur statut scolaire, et il est probable que ce résultat peut être généralisé, puisque c'est avec un *habitus* socialement construit que l'individu devenu enseignant va interagir avec ses élèves, même si cet *habitus* va à l'encontre d'éventuels choix pédagogiques.

## Ouvertures

Plusieurs questions viennent alors à l'esprit. Quels sont, tout d'abord, les effets d'une telle différenciation sur les élèves ? Si l'enfant en position haute, qui se reconnaît comme tel, n'a probablement pas (ou guère) besoin de l'enseignant pour se situer dans l'espace du savoir <sup>8</sup>, les élèves en position intermédiaire ou basse ont besoin, eux, de la reconnaissance de l'enseignant pour se réassurer. Avoir le droit de parler, c'est avoir le droit d'exister en tant qu'élève, et donc celui d'apprendre, surtout quand on n'est pas tout à fait persuadé de l'avoir. Notons que cette reconnaissance peut être à double tranchant, car il n'est pas certain, par exemple, que la stigmatisation qui touche les « nuls de service », si elle est effectivement reconnaissance, permette l'accès au savoir. Dans le même temps, le droit à la parole peut aussi valoir autorisation de mener son propre jeu, de tracer, pour partie au moins, son propre chemin dans l'accès au savoir. Il y aurait alors deux types de paroles : la première donne le droit d'exister dans le groupe, d'être reconnu en tant qu'élève, d'écouter et de répéter, tandis que la deuxième est signe de la possibilité d'élaborer son propre discours. Chaque élève peut, en théorie, se voir attribuer le droit à l'une ou l'autre de ces paroles. Mais, en réalité, il semble bien que seuls certains garçons issus des classes sociales les plus favorisées obtiennent (ou s'arrogent ?) le droit à une parole autonomisante.

On peut ensuite, bien entendu, se demander dans quelle mesure une telle catégorisation est transposable à d'autres classes. S'il est probable que l'on rencontrerait, en gros, les mêmes « personnages », la répartition des élèves entre ces différentes catégories sera, elle, susceptible d'évoluer. Il est probable que le groupe-classe joue un rôle important, et que la répartition des élèves entre les différentes catégories dépend de ce que l'on pourrait appeler « l'équilibre socio-scolaire de la classe » : par exemple, on peut imaginer que, dans une classe dite « difficile », les « showmen » et « showwomen » soient légitimés non par leur savoir et la position dominante de leur parents dans la société, mais par leur propre position au sein des relations sociales du groupe-classe.

Une autre question est celle de la variabilité, pour un élève donné, de son appartenance à une catégorie. En, d'autres termes, comment passe-t-on d'une catégorie à l'autre ? En particulier, les « repêchés » et les « inexistantes » en difficulté<sup>9</sup> semblent être très proches les uns des autres : seule une intervention volontariste de l'enseignant fait la différence. Selon quels critères se fait cette intervention ? Y a-t-il des « inexistantes » non repêchables ? Etc.

Enfin, pour les enseignants, l'intérêt d'un tel travail se situe du côté de la prise de conscience. Peu importe, finalement, de savoir si tel ou tel élève est déclassé, repêché ou ignoré par autrui. La recherche n'a pas à le dire à la place des enseignants mais à donner des outils pour que les enseignants sachent mieux dire ce qu'ils vivent. Prendre conscience des mécanismes peut aider chacun à reconnaître, dans sa pratique, comment il fonctionne, quels élèves il repêche, déclassé, encourage, etc., et en fonction de quels critères.

L'intérêt d'une recherche clinique n'est pas de donner des certitudes mais d'affiner des outils pour plus de vigilance et une meilleure compréhension de ce qui advient : ce qui permet alors plus facilement d'accepter l'incertitude et donc d'être ouvert aux possibles<sup>10</sup>. D'où l'intérêt, également, d'une formation au doute, en lien avec la recherche.

**Françoise Hatchuel**

Enseignante en collège et en IUFM.

## Bibliographie

**Blanchard-Laville Claudine**, dir., (1997), *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, L'Harmattan (Savoir et Formation).

**Jacobson Leonore, Rosenthal Robert A.**, (1972), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.

**Meirieu Philippe** (1997), « Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie », *Revue française de pédagogie*, 120.

**Mendel Gérard** (1979), *Quand plus rien ne va de soi. Apprendre à vivre avec l'incertitude*, Paris, Laffont (2<sup>e</sup> édition 1985).

**Ranjard Patrice** (1984), *Les enseignants persécutés*, Paris, R. Jauzé.

**Revault d'Allones Claude**, dir., (1989), *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod.

**Sirota Régine** (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, « Pédagogies d'aujourd'hui ».

**Zimmerman Daniel** (1982), *La sélection non-verbale à l'école*, Paris, ESF éditeur.

---

1 Voir Blanchard-Laville, 1997.

2 La démarche ainsi adoptée place donc cette recherche dans une perspective clinique, c'est-à-dire une perspective qui s'efforce d'assumer la subjectivité du chercheur au lieu de la nier (Revault d'Allones, 1989).

3 Ceci étant, justement, un moyen d'assumer ma subjectivité.

4 Les prénoms sont, bien entendu, fictifs.

5 Pour une analyse plus fine de la position intenable des enseignants, voir Ranjard, 1984.

6 Ce qu'ont plus particulièrement étudié les didacticiens de notre groupe (Blanchard-Laville, 1997).

7 Je complète ici mon analyse par celle de Nicole Mosconi et Josette Loudet-Verdier (voir leur article *in* Blanchard-Laville, 1997).

8 Ainsi les quelques marques de connivence existantes peuvent-elles suffire aux « petites filles sages », ou leur absence ne pas trop gêner certains « inexistantes » qui s'avèrent en fin de compte bons élèves.

9 Rappelons que certains « inexistantes » sont en position haute dans la classe, et que l'enseignant n'a donc aucune raison de les « repêcher ».

10 Je pense, bien entendu, à l'ouvrage de G. Mendel (1979) et à son sous-titre : *Apprendre à vivre avec l'incertitude*, mais aussi à la remarque de Philippe Meirieu (1997) appelant non pas à se prétendre parfait, mais simplement à s'efforcer ne pas perdre toutes les occasions d'enseigner.