



HAL
open science

“ Dis, maîtresse, comment tu me vois ? ”. Assignation et étiquetage en situation d’enseignement collectif

Françoise Hatchuel

► To cite this version:

Françoise Hatchuel. “ Dis, maîtresse, comment tu me vois ? ”. Assignation et étiquetage en situation d’enseignement collectif. Blanchard-Laville Claudine. Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d’une séquence: “ L’écriture des grands nombres, L’Harmattan, p. 151-194, 1997. hal-03157643

HAL Id: hal-03157643

<https://hal.parisnanterre.fr/hal-03157643>

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 MAITRESSE,
COMMENT TU ME
VOIS ? »
ASSIGNATION ET
ETIQUETAGE EN
SITUATION
D'ENSEIGNEMENT
COLLECTIF**

Françoise Hatchuel

**LA PLACE DE L'ÉLÈVE DANS LA CLASSE :
HYPOTHÈSES DE TRAVAIL ET APPUIS
THÉORIQUES**

Depuis 30 ans, la sociologie de la reproduction, initiée par les célèbres travaux de Bourdieu et Passeron, a montré le caractère inégalitaire de l'école. Des travaux plus récents se sont ensuite penchés sur le contenu de la « boîte noire », c'est-à-dire ce qui, à l'intérieur du système scolaire, peut expliquer la constitution de ces écarts, et notamment les effets dus à l'enseignant(e) (Bressoux, 1994). Parmi ces effets, un certain nombre est du à des différences de fonctionnement parfaitement conscientes : utilisation de méthodes pédagogiques variées, exigences diverses en matière de travail personnel, etc. D'autres sont plus implicites, et rentrent alors dans le cadre de la présente recherche. C'est ainsi que l'on sait que les attentes des l'enseignant(e)s influent de façon non

négligeable sur les processus d'apprentissage : l'effet Pygmalion, comme l'ont nommé les chercheurs qui l'ont mis à jour (Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Beez, 1976) est la preuve du rôle que les pré-supposés des enseignant(e)s quant à la possible évolution d'un(e) élève peuvent jouer sur son évolution réelle. Il m'a semblé alors important de comprendre les raisons et les modalités de mise en place de ces mécanismes différenciateurs, que l'on peut regrouper sous le terme « d'étiquetage » et qui assignent les élèves dans des positions relativement figées.

On sait, par ailleurs, que le comportement, les interactions avec l'enseignant(e) et l'évolution scolaire d'un élève dépendent, au moins partiellement, de sa position relative dans la classe (Schubauer-Leoni, 1986 et Broccolichi, 1994) : à niveau de départ égal, l'élève qui se retrouve dans une classe dans laquelle il est en tête aura plus de chance de progresser (ou plutôt de ne pas « décrocher ») que celui ou celle qui est, dès le début de l'année, en fin de classe. S.Broccolichi explique cela par le besoin, en mathématiques surtout, de ce que l'on pourrait appeler un « réajustement cognitif » : il semble en effet que les règles mathématiques nécessitent, pour être comprises, intégrées et retenues, un certain nombre d'interrogations de la part de l'apprenant, notamment en cas de doute (correspondant au fameux moment de « décrochage »). Ce questionnement doit alors trouver une réponse extérieure, qui peut venir d'un référent familial, amical ou professionnel (professeur particulier), mais émane le plus souvent de l'enseignant(e) qui fait le cours. Or, l'élève en position haute s'autorise beaucoup plus facilement à poser ses questions que celui qui se situe en queue de classe, et l'enseignant(e) lui répond plus volontiers. Le cercle, vicieux ou vertueux selon les cas, s'installe donc, réassurant les uns et démoralisant les autres qui se sentent de moins en moins concernés par ce qui se passe en cours. Certes, l'analyse de S.Broccolichi concerne des élèves du secondaire, mais elle me semble néanmoins pouvoir ouvrir quelques pistes de réflexion pour des élèves du primaire, où le lien à l'adulte est encore plus fort, du fait du jeune âge de l'élève et de l'unicité de l'enseignant(e).

Enfin, des travaux portant sur les interactions élèves-enseignant(e)s (Sirota, 1987 et 1988, Zimmermann, 1978) montrent comment la connivence, la sympathie, voire

l'empathie, et donc le comportement envers un(e) élève sont extrêmement liés au statut social, et non plus scolaire, de l'enfant : sans entrer dans les détails, on peut dire que l'enseignant(e) se sent en accord avec les élèves qui sont du même milieu social que lui(elle).

Il est bien entendu impossible, et ce n'est donc pas le but de la présente recherche, d'élucider dans le cadre d'une étude qui ne porte que sur une heure de cours la question des effets de ces différentes modalités d'interaction sur l'évolution future des élèves. Nous aurons beau apprendre par la suite que Jérôme a eu du mal à s'adapter au collège quand il a rencontré des enseignant(e)s moins « compréhensifs » ou que Sonia est partie en SES, nous ne pourrons pas relier de façon pertinente ce type de données avec ce que nous aura appris la séquence enregistrée. Les travaux cités précédemment seront donc à considérer comme un arrière-plan, une toile de fond à garder en mémoire pour envisager à long terme les effets possibles des différentes formes d'interactions si elles en viennent à se répéter régulièrement. On retiendra essentiellement que les imaginaires respectifs de l'élève et de l'enseignant(e), à propos de la réussite possible des élèves et de leur droit de prétendre à cette réussite, fonctionnent en dialectique avec la réalité des résultats scolaires de l'élève : l'image que l'enseignant(e) se construit de l'élève est, certes, prégnante (effet Pygmalion), mais elle est construite à partir de ce que l'élève donne à voir de ce qu'il(elle) est, aussi bien scolairement que socialement, même si ces données peuvent être ensuite interprétées de diverses façons par l'enseignant(e). L'élève est donc en « début de chaîne », de même que c'est, au final, l'image de lui(d'elle)-même en tant qu'apprenant que se forge l'enfant, qui semble déterminante pour l'élaboration de son propre rapport au savoir, et donc pour son apprentissage. Cette représentation de lui(elle)-même que se forge l'élève se construit bien entendu à partir de ce qui lui est renvoyé de la part de l'adulte, mais aussi de sa propre perception, laquelle est elle-même influencée par de multiples facteurs sociaux et/ou personnels : on sait, par exemple, le rôle joué par l'actuelle division sexuelle des savoirs dans la constitution du rapport au savoir des filles (Mosconi, 1994), ou l'importance de la position sociale (Charlot, 1982), sans oublier, bien entendu, le rôle de l'entourage

familial ou de l'expérience scolaire antérieure. La représentation de l'élève par l'enseignant(e) sera alors plus ou moins prégnante pour l'élève selon qu'il y adhère ou qu'il « résiste », un cas important de « résistance » pouvant être celui où l'élève parvient à modifier durablement l'idée que l'enseignant(e) se fait de lui (d'elle).

Dans ce cadre psychosociologique, je me suis attachée à analyser les différents comportements de l'enseignante vis-à-vis des élèves, en essayant ensuite de mettre à jour certaines variables (notamment psychologiques, psychanalytiques et institutionnelles) permettant d'expliquer ces modalités différentes d'interaction. La description fine des interactions, que l'on peut mettre ensuite en relation avec des critères dits sociaux (profession des parents ou sexe de l'élève) ou avec le niveau scolaire effectif, permet de montrer que chacun(e) est, en quelque sorte, assigné(e) à une fonction plus ou moins précise dans l'organisation de la leçon, ce qui peut permettre de mieux cerner certains enjeux de la relation pédagogique ainsi que quelques-unes des contraintes du métier d'enseignant(e).

MÉTHODOLOGIE ET PREMIERS RÉSULTATS : SEPT CATÉGORIES D'ÉLÈVES.

Pour chaque enfant a été établie une fiche reprenant l'ensemble de ses interactions avec l'enseignante. Une interaction peut-être aussi bien un dialogue avec un(e) élève au tableau, qu'un rappel à l'ordre ou l'interrogation d'un(e) élève qui demande la parole, voire un simple regard sur le travail effectué. Certaines des interactions comptabilisées, muettes ou effectuées à voix basse, ne sont donc visibles qu'à la vidéo et pas sur la retranscription. D'autres, non visibles, ne peuvent être comptabilisées. Même s'il s'agit d'un dialogue un peu long, on ne comptera qu'une interaction tant que l'enseignante ne se sera pas détournée de l'élève pour interagir avec d'autres¹. Si elle

¹ La définition des interactions n'est donc pas tout à fait la même que celle, par exemple, de Nicole Mosconi qui compte une interaction pour chaque aller-retour entre l'élève et l'enseignante, ce qui l'amène à un total de 309 interactions, contre 168 répertoriées ici.

revient à l'élève de départ après s'en être détournée (cas par exemple d'un(e) élève au tableau), on dira alors qu'il y a deux interactions. Par ailleurs, on considèrera comme interaction toute activité visible de l'enseignante en direction d'un(e) élève, même si elle vise à couper la communication (renvoi d'un(e) élève à sa place, demande de silence, etc.), puisqu'il s'agit de moments où l'enseignante prend en compte la demande de l'élève, même si c'est pour y couper court. Ces interactions seront qualifiées de « négatives ». Par contre, une demande de parole à laquelle l'enseignante ne répond pas sera considérée comme une « non-interaction ». Certes, les non-interactions sont extrêmement nombreuses puisque l'enseignante ne peut interroger qu'un(e) élève à la fois alors qu'ils(elles) sont généralement nombreux(ses) à demander la parole. Seules les plus flagrantes seront donc mentionnées, essentiellement à titre indicatif, et elles seront à considérer avec précaution. Nous dirons, enfin, qu'un(e) élève est interrogé(e) quand il(elle) demande la parole, et sollicité(e) quand c'est l'enseignante qui prend l'initiative de l'interaction.

Contrairement au travail effectué par d'autres membres de l'équipe, je ne me suis que peu intéressée au contenu mathématique de ces interactions, mais plutôt à leur fréquence, leur durée, leur moment au cours de la séquence, la personne qui en a pris l'initiative (enseignante ou élève) ainsi qu'à l'intervalle de temps les séparant. La durée maximale durant laquelle un(e) élève donné(e) n'interagit pas avec la maîtresse est également significative. Le contenu mathématique des interactions a été pris en compte dans la mesure où il jouait un rôle dans le type d'interaction : jugements portés, acquiescement ou refus, remarques, droit à l'erreur, statut de cette erreur, etc...

Ce travail est avant tout un travail clinique, ce qui signifie que j'ai fonctionné en faisant résonner en moi ce que je voyais, avançant ensuite des hypothèses interprétatives à partir de mon vécu personnel d'enseignante et/ou d'élève d'une part, et de mes connaissances théoriques d'autre part. Mes réactions premières, parfois vives, à certaines situations, sont travaillées pour moi-même avec l'objectif de comprendre à quoi elles me renvoient. Chaque fiche, en isolant l'individu du contexte collectif, m'a permis une

identification à l'élève en question, en cherchant à comprendre dans quelle position il(elle) pouvait se sentir assigné(e) par cet ensemble d'interactions ou de non-interactions. La question qui se posait était finalement : « qu'est-ce que ça me ferait à moi, si on agissait comme ça avec moi ? » Ce contre-transfert de chercheuse, impliquée par mon identification possible aux différents acteurs, est ensuite analysé, pour moi tout d'abord, puis pour l'extérieur à travers l'écriture, et devient ainsi source de savoir (Devereux, 1980). Les interprétations qui sont alors formulées peuvent être discutées, mais il faut rappeler que, comme toujours dans une approche clinique, les « insights » doivent être pris pour ce qu'ils sont, à savoir des prises de conscience un peu abruptes issues d'un inconscient particulier et qui ne feront pas forcément sens pour d'autres. A la dialectique entre les imaginaires de l'enseignant(e) et des élèves vient donc s'ajouter l'intervention de mon propre imaginaire et, au-delà, de celui du lecteur. Il ne s'agit donc pas d'établir, à partir d'une heure de vidéo, une pseudo-vérité inquisitrice et persécutrice qui viserait à dire à la place de cette enseignante-là précisément ce qu'elle pense de tel(le) ou tel(le) élève, mais de comprendre qu'il existe des imaginaires et comment ils peuvent interagir entre eux. Mon imaginaire personnel se trompe parfois, mais, outre le fait que l'erreur même peut faire sens (nous verrons plus loin, par exemple, le cas de Karim), il est pour moi un moyen essentiel d'accès à l'imaginaire des autres. Peu importe, sur le cas précis de cette séquence-là, que certains scénarios imaginés s'avèrent inexacts : je ne prétends pas montrer comment les relations s'imbriquent dans cette situation précise, mais comment elles *peuvent* s'imbriquer d'une façon générale, afin d'apporter un certain éclairage sur la situation pédagogique.

C'est ainsi, par exemple, que ma sensibilité personnelle m'a amenée à porter une attention particulière aux interactions négatives, aux non-interactions, et aux sentiments de déception, relégation, frustration qu'elles pouvaient provoquer chez les élèves. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette sensibilité : d'une part, ces sentiments de frustration m'ont renvoyée à ceux que j'avais moi-même pu ressentir enfant, et qui sont restés, pour des raisons issues de ma propre histoire, extrêmement prégnants. D'autre part, cette prégnance m'a

amenée, en tant qu'enseignante, à être vigilante face à la demande de reconnaissance des élèves, et à tenter d'y répondre. Il m'est donc arrivé (trop rarement à mon goût) de m'attacher à dépasser l'image caricaturale que je pouvais avoir d'un(e) élève. La surprise et les marques parfois débordantes d'adhésion, témoignées dans de telles circonstances par les élèves, m'ont alors amenée à m'interroger sur la rareté de ce type de réponses.

Le travail mené à propos de la leçon sur les grands nombres, en parallèle à ma propre pratique d'enseignante, m'a alors permis de mieux comprendre les raisons de ce que l'on pourrait appeler un « blocage sur image », blocage que j'ai ressenti nécessaire chez moi, et que j'ai alors perçu comme une condition nécessaire du fonctionnement d'une classe. C'est alors par empathie avec l'enseignante que s'affinera la compréhension de la situation pédagogique présentée et, au-delà, de toute situation pédagogique.

Cette résonance aux interactions ou aux non-interactions, c'est-à-dire la façon que j'ai, moi, de ressentir le fait qu'un(e) élève soit ou non interrogé(e), envahisse ou non l'espace, soit appelé(e) au tableau ou renvoyé(e) à sa place, cette perception subjective que j'ai des données objectives², me permet alors d'établir une classification des élèves en sept catégories. Une des façons d'assumer cette subjectivité a été de donner des noms volontiers imagés et provocateurs aux différentes catégories. Tels qu'ils me sont apparus après ce premier travail de défrichage, les élèves se répartissaient donc (par « fréquence décroissante d'apparition à l'écran ») en « showmen », « receveur d'explication », « déclassé(e)s », « repêché(e)s », « nul(le)s de service », « petites filles sages » et « inexistant(e)s ». Jusqu'à ce stade du travail, j'ai préféré ne pas prendre connaissance des origines sociales des élèves, ni de leur résultats scolaires, afin de ne pas être

² le nombre d'interactions, leur durée, leur fréquence, etc, bien que variables en fonction des définitions, constituent pour moi des données objectives, en ce sens qu'elles sont vérifiables par chacun et que leur condition d'obtention peut être parfaitement explicitée. Elles sont, certes, dépendantes d'une définition personnelle, mais l'épistémologie actuelle montre bien qu'une observation scientifique ne peut que rarement s'affranchir totalement de l'implication de l'observateur.

influencée par mes présupposés sociologiques et ma volonté de « trouver ce que je cherchais ». Ce n'est donc qu'après avoir fait cette classification que j'ai regardé les professions des parents et les positions relatives dans la classe obtenues à partir des évaluations trimestrielles en mathématiques (voir le texte de M.H. Salin). Pour ce qui est des origines sociales, 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. L'analyse du niveau scolaire a alors permis d'affiner la compréhension de la dialectique entre représentations de la valeur de l'élève (chez l'élève et chez l'enseignante), statut scolaire et statut social.

LES ÉLÈVES RÉPARTI(E)S DANS LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES

La séquence dure 63 minutes, ce qui permet, en théorie, un temps moyen d'interaction de 2 minutes et 25 secondes par élève au maximum (puisque un tel temps supposerait que l'enseignante est en permanence en interaction avec l'un(e) ou l'autre des élèves, alors qu'en réalité, une grande partie du temps se passe à s'adresser à l'ensemble de la classe). 168 interactions ont eu lieu durant cette heure, soit une moyenne théorique de 6,5 interactions par élève. En réalité, le nombre d'interactions par élève varie de 0 (Ludovic) à 21 (Jérôme). Un bref calcul statistique montre que, par exemple, 8% des élèves mobilisent 25% des interactions, soit un rapport de 1 à 3, et que 19% des élèves (soit un peu moins de un sur cinq) représentent près de la moitié des interactions (voir tableau 1).

Cette analyse de la distribution des interactions dans la classe, ainsi que celle de leur contenu et de leur étalement dans le temps, me permet alors de répartir les élèves parmi les sept catégories suivantes :

Nombre d'interactions	21 ou 20	15	11	8 ou 7	6 ou 5	4 ou 3	2 ou 1	0
Elèves concernés	Mathieu Jérôme	Louis	Nicolas Nathalie	Joseph Karim Ahmed Estelle	Christian Sophie Thibault Karina Youssef Elodie Sonia	Natalia Abdel Fatia Benjamin	Gwenaëlle Marylin Claude J.François Sylvie	Ludovic
Effectifs cumulés des élèves	2	3	5	9	16	20	25	26
Effectifs cumulés des interactions	41	56	78	108	146	160	168	168
Fréquences cumulées des élèves	8%	12%	19%	35%	62%	77%	96%	100%
Fréquences cumulées des interactions	25%	33%	46%	64%	87%	95%	100%	100%

Tableau 1 : comptage des interactions par élève

Les « showmen » : Mathieu et Jérôme.

Omniprésents, bruyants, cabotins, surgissant du fond de la classe pour intervenir au tableau, les showmen font leur show... La maîtresse, qui en est consciente, hésite en permanence entre le fou-rire et l'énervement, ce qui se traduit généralement par quelques remarques indulgentes voire protectrices. Les faire taire est finalement assez peu utile puisqu'ils reviennent à la charge quasi-immédiatement : le temps maximum durant lequel ils ne sont pas en interaction avec la maîtresse est, pour tous les deux, de dix minutes.

Comme je le ferai moi-même dans la suite de l'étude en me référant souvent à eux, une bonne partie de la classe se situe par rapport aux showmen qui organisent en quelque sorte la vie du groupe.

Ils sont les deux seuls « garçons, enfants de cadres supérieurs » de la classe.

Plus précisément, on compte pour *Mathieu* vingt interactions avec la maîtresse, réparties tout au long de la séquence, soit une moyenne d'une interaction toutes les trois minutes. On peut également diviser 168 (interactions) par 20 pour calculer qu'une interaction sur huit se fait avec lui, soit environ 12% du total. L'analyse détaillée de toutes ces interactions serait longue, fastidieuse et somme toute assez peu utile pour notre propos, aussi nous contenterons-nous d'en dégager les grandes lignes. Sur ces 20 interactions, 12 sont dues à l'initiative de Mathieu, que ce soit en répondant (ou en voulant répondre) de lui-même à une question posée alors qu'on ne l'interrogeait pas spécifiquement (minutes 39, 44, 57 et 58), en coupant ou tentant de couper la parole à ses camarades (minutes 15, 20, 25, 36 et 37), ou en accourant au tableau alors qu'on ne lui avait rien demandé (minutes 23 et 38). La maîtresse le réfrène le plus souvent, mais elle n'est pas toujours dissuasive puisqu'il recommence d'autant plus rapidement qu'elle le laisse parfois terminer ce qu'il voulait dire (minute 36). Il faut dire qu'elle ne s'en aperçoit pas toujours : ainsi, la deuxième fois où il vient au tableau (minute 38), elle l'y découvre étonnée, mais ne lui en fait pas reproche. Elle lui demande de retourner à sa place, mais ne réprime pas ce comportement visiblement peu habituel (puisque'elle en est elle-même étonnée). Ces interventions intempestives de Mathieu sont surtout

concentrées sur le milieu de la séquence. En début de séance, il est distingué pour avoir « déjà trouvé », puis stigmatisé quatre fois mais avec une ironie plutôt bienveillante pour son étourderie et son inattention. Il semblerait que Mathieu ait besoin, pour s'investir dans son apprentissage, que l'enseignante lui signale son intérêt pour lui, par exemple en le positionnant dans un rôle de « petit clown intelligent » qui signerait le mode de communication adopté par les deux partenaires. Viennent ensuite les interventions désordonnées puis, en fin d'heure, c'est l'enseignante qui l'interroge par deux fois, avant la 47^e minute où il l'appelle et où a lieu un aparté de quelques secondes. Le père de Mathieu est cadre supérieur, sa mère exerce une profession libérale. Ses résultats scolaires le situent dans le troisième des huit groupes formés par les élèves de la classe.

Jérôme, quant à lui, interagit vingt et une fois avec l'enseignante, soit 12,5 % du total. Moins « vibrionnant » que Mathieu, il est plus protégé par l'enseignante. Il est l'élève avec lequel elle a le plus de contact physique, notamment en le prenant devant elle par les épaules en un geste maternel ou en demandant aux autres de le laisser parler (minutes 22, 23, 25, 26). C'est lui qu'elle choisit pour répondre à la première question après le refus de Youssef. Elle montre ensuite beaucoup d'indulgence, que ce soit pour ses interventions intempestives (minute 9) ou ses erreurs (minutes 20 à 25) et de l'admiration pour ses bonnes réponses (minutes 25 et 26). Cette bienveillance, cet acquiescement, les choix dont Jérôme fait l'objet, ainsi que la protection que l'enseignante lui accorde, aussi bien verbalement (minute 23 : « *Laissez réfléchir ce pauvre Jérôme, vous allez le massacrer* ») que physiquement, semblent indiquer une relation transférentielle forte¹.

Par ailleurs, Jérôme est appelé deux fois au tableau, où il arrive triomphant (minutes 19 et 30, où il vole assez agressivement la vedette à Nathalie), puis renvoyé à sa place les deux fois (minutes 26 et 42), son travail est regardé deux fois (minutes 19 et 48) et il est réprimandé une fois pour bavardage (minute 43). Il affirme sa supériorité sur Louis (minute 34 : « *Tu vas voir je te*

¹ pour une analyse plus détaillée de cette relation transférentielle, on pourra se reporter au texte de C.Blanchard-Laville, M.Camara Dos Santos et P.Berdot.

l'avais dit ») et lorsque, trois minutes plus tard, il coupe la parole au même Louis, l'enseignante approuve sa réponse. Enfin, à la minute 38, tout se passe comme si elle se défaussait sur lui de la culpabilité qu'elle ressent après les accusations de Mathieu (« *Tu as mal expliqué* ») : c'est Jérôme qui se voit reprocher de faire des « *trucs pareils* », devenant ainsi le support d'une projection négative. Notons cependant que Jérôme est capable, momentanément, de mener son propre cheminement intellectuel, comme lors de son passage au tableau, à partir de la 19^e minute, où il reconstruit, pour lui seul, les règles mathématiques de l'écriture des grands nombres². Jérôme est le fils d'un ingénieur et d'une infirmière et fait partie des quatre meilleur(e)s élèves de la classe.

Mathieu et Jérôme représentent donc à eux deux près d'un quart des interactions avec l'enseignante (ce qui ne représente malgré tout pas le quart du temps). On peut se demander ce qui se passerait si un seul d'entre eux était présent : monopoliserait-il à lui seul le quart des interactions ? Il semble en effet que l'enseignante fonctionne par effet de seuil, puisqu'elle fait parfois taire Mathieu, encore plus demandeur que Jérôme, et pas Jérôme, pour arriver à un total extrêmement voisin d'interactions (20 et 21), et un même temps maximal sans interaction, soit 10 minutes. Ce temps représente un équilibre entre les sollicitations des deux garçons, dont l'intensité peut varier au cours de la séquence (diminuant quand ils ont eu leur content d'attention) et la réponse que l'enseignante choisit d'accorder à ces sollicitations.

Le « receveur d'explication » : Louis.

Louis interagit 15 fois avec l'enseignante. Sa non-compréhension, tout comme la question qu'il soulève, sont accueillies avec bienveillance, ce qui déclenche un épisode de 16 minutes (de la minute 27 à la minute 42). Il semble bien que Louis ait le droit de ne pas comprendre et de recevoir des explications, qu'il en soit jugé digne : on peut se demander si la même remarque, formulée par un autre élève, aurait provoqué le même effet. Pour comprendre le processus à l'oeuvre chez la maîtresse, il faudrait parvenir à faire la part des choses entre l'intérêt porté à

² voir par exemple les textes de S.Nadot ou A.Mercier

Louis lui-même, et celui dû à la question qu'il pose et qui est jugée digne de faire avancer le débat et d'intéresser toute la classe. Louis met ainsi en lumière la contradiction inhérente à toute situation d'enseignement : l'enseignant(e) doit choisir entre éluder les erreurs des élèves afin de faire avancer le temps didactique, ou, au contraire, s'attarder sur ces erreurs afin d'améliorer la compréhension des différent(e)s élèves. Il semble ici que Louis ait, plus que les autres, l'autorisation de faire « perdre du temps » à la classe. Notons tout de même que la catégorie de Louis ne peut pas tout à fait être considérée comme équivalente aux autres, puisqu'elle est totalement dépendante des circonstances : il est peu probable que Louis déclenche 16 minutes d'explication à chaque séance, alors que l'on peut facilement imaginer qu'a priori les « showmen » n'ont guère de raison de faire cesser leur « show » : ils peuvent être particulièrement en forme ce jour-là, mais il ne s'agirait alors que d'une question d'échelle, pas de nature.

Les erreurs qu'il commet et le sentiment de protection qu'il inspire à l'enseignante rendent Louis assez proche de Jérôme (même si ses erreurs sont plus nombreuses). Mais Louis se met moins en avant, sinon pour se mettre en situation de fautif, dans une relation plus ou moins masochiste à l'enseignante. Sollicité par elle, il réfléchit, dans sa tête ou à voix haute, se défend, essaie de comprendre. Les parents de Louis sont employés. C'est un élève à peine moyen, puisqu'il se situe dans le quatrième des huit groupes.

Les « déclassé(e)s » : Christian, Nathalie, Nicolas, Karina, Fatia, Ahmed, Joseph.

C'est la catégorie la plus nombreuse, et peut-être aussi la moins homogène. Ces sept élèves ont cependant en commun d'avoir tous voulu, à un moment ou à un autre de la séquence, entrer en interaction avec la maîtresse, et d'avoir vu cette demande rejetée alors qu'elle avait été très clairement formulée. C'est ainsi que l'on peut voir Nathalie être reconduite à sa place alors qu'elle se propose de répondre à la demande de l'enseignante en donnant « *un exemple* » (minute 38). Lorsque l'intervention est autorisée, elle n'est pas reprise. Certains, comme Christian, probablement grand admirateur de son voisin Jérôme, essaient un peu plus vigoureusement de s'emparer de cette

précieuse parole (il se lève, intervient sans avoir été tout à fait sollicité, essaye d'aller au tableau, etc.), mais ces tentatives sont toujours plus ou moins des échecs. Christian et Fatia, présents au tableau mais ignorés, finissent par exemple par retourner d'eux-mêmes à leur place. Les autres, quand ils accèdent à ce fameux tableau, s'en font renvoyer, lèvent le doigt en vain ou restent silencieux.

Les déclassé(e)s aimeraient bien faire comme les showmen mais ils n'en ont pas l'autorisation. L'enseignante leur a assigné une place qu'ils refusent, et à laquelle ils ne savent pas rester. Il semble que cette place dépende davantage de leur origine sociale que de leur position scolaire réelle, puisque leurs parents sont ouvriers (5 élèves) ou employés (2 élèves) alors que leur position scolaire les place, pour certains, en tête de classe : Nicolas, Nathalie et Joseph se situent dans les deux premiers groupes, c'est-à-dire parmi les douze meilleurs élèves de la classe, Ahmed et Christian en milieu de classe (groupes 3 et 4), et Karina et Fatia en fin de classe. Il serait alors particulièrement intéressant de connaître le devenir à long terme de ces élèves, afin de comprendre comment une telle situation, et la façon dont elle est ressentie, peut influencer sur leur évolution scolaire : les déclassé(e)s continueront-ils(elles) à demander une parole qu'on leur refuse, renverseront-ils(elles) le mouvement en imposant une autre image d'eux, ou finiront-ils(elles) par se résigner ?

Christian interagit 6 fois avec l'enseignante. Il est interrogé deux fois (dont une où il va au tableau de son propre chef), intervient deux fois sans en avoir l'autorisation (intervention durant laquelle il est empêché de retourner au tableau, malgré le mouvement qu'il esquisse), et « essuie » deux interactions négatives, l'une en étant renvoyé à sa place, l'autre où il est rappelé à l'ordre. Enfin, quand à la minute 57, il bondit de sa chaise en même temps que Mathieu, c'est Mathieu qui est interrogé. Le temps maximal de non-interaction est de un quart d'heure. Ses parents sont ouvriers.

Nathalie est une petite fille blonde et obstinée qui se trouve seule au premier rang. Elle interagit 11 fois avec l'enseignante. Une seule de ces interactions est réellement

positive, à la minute 47, quand elle résout un point litigieux en disant que « *c'était marqué sur l'énoncé* », venant ainsi au secours de la maîtresse qui venait d'avouer qu'elle avait peut-être « *mal expliqué* ». Nathalie a alors « *raison. Elle a lu l'énoncé* » (sous-entendu : « elle au moins »). Les autres interactions sont toutes négatives : dès le début (minute 9), son intervention n'est pas reprise. Sa demande de parole, à la minute 27, se voit répondre un : « *Tu baisses le doigt Nathalie, tu diras après. Tu as entendu ce qu'a dit Louis ?* ». La parole, loin de lui être donnée, est alors confiée à un garçon, qu'elle est sommée d'écouter. A la 30e minute, elle est interrogée alors qu'elle lève obstinément le doigt depuis un certain temps, et prend l'initiative d'aller au tableau où elle se fait couper la parole. L'enseignante lui rend ladite parole, puis retourne rapidement au groupe... et à Jérôme ! Aux minutes 36, 37 et 38, elle intervient, mais n'est pas écoutée. La parole est reprise par Mathieu, Louis et Jérôme. Immédiatement après vient le moment où elle propose son exemple mais se fait renvoyer à sa place. Nathalie ne s'avoue pas battue pour autant, puisqu'elle répond encore à la place de Claude à la 41e minute. Durant les 20 minutes restantes suivront l'interaction dite positive, deux regards sur son travail et une non-interaction (demande de parole qui n'est pas reprise par l'enseignante). Il est particulièrement marquant (et émouvant) de voir avec quelle obstination Nathalie tente de se positionner en concurrence avec les garçons, sans jamais en obtenir vraiment l'autorisation. A l'exception de l'interaction positive, que l'on peut interpréter comme un moment où elle tire l'enseignante d'un petit mauvais pas, ses relations avec elle ne sont qu'une suite régulière de rebuffades, de refus, ou à la rigueur d'acquiescements mitigés. Certes, on peut arguer que l'enseignante sait, pour avoir circulé dans les rangs lorsque les élèves faisaient les exercices, que Nathalie n'a pas la bonne réponse, et qu'elle ne peut donc pas lui faire confiance pour la lui donner (notamment quand elle se propose pour donner un exemple). Mais c'est le contraste entre les demandes répétées de Nathalie et leur non prise en compte par l'enseignante qui est avant tout frappant et amène un certain nombre de questions : un garçon, même dans l'erreur serait-il ainsi réduit au silence ? L'enseignante montrerait-elle le même manque d'égard ? Lui-même l'accepterait-il aussi facilement ? Nathalie est

en effet une sorte de cas d'école dans la mesure où elle n'accepte pas d'elle-même de se taire, mais le fait pourtant dès qu'on le lui demande. Est-elle sur le point d'intérioriser cet interdit de parole ? Quel effet lui fait-il ?

Les parents de Nathalie sont employés, mais il semble que pour elle, ce soit davantage la ségrégation sexuelle que la ségrégation sociale qui joue.

Nicolas interagit également 11 fois avec l'enseignante, mais ce sont des interactions extrêmement brèves. Il pourrait à la limite faire partie des « nul(le)s de service » (voir plus loin) car trois des interactions sont caractéristiques de cette catégorie : deux sollicitations de la maîtresse pour savoir s'il a fini ou compris, et une réponse presque joyeuse pour dire qu'il n'a pas terminé. Elle le sollicite dès le début pour faire passer des feuilles (problème technique) et regarde son travail dès la 4e minute, sans que l'on sache si ce « privilège » est dû à sa présence au premier rang ou à une inquiétude de l'enseignante quant à la qualité de son travail. Mais *Nicolas* se distingue des « nul(le)s de service » par sa capacité à poser des questions quand il n'est pas certain de ce qu'il doit faire (minutes 5, 18, 46, 47 et 58), sa demande de la minute 46 étant repoussée deux fois avant d'être satisfaite à la minute 47, où l'enseignante répond pour toute la classe qu'il ne faut pas commencer l'exercice suivant. En fait, *Nicolas*, en position haute, n'a besoin de l'enseignante que pour se faire préciser les consignes, et notamment le rythme d'exécution des tâches car il est plus rapide que les autres. Enfin, à la 48e minute, la maîtresse lui demande le silence. Ses parents sont employés.

Joseph interagit 8 fois avec l'enseignante. Par trois fois, il s'agit de regarder son travail (deux fois spontanément et une fois sur appel) et par deux fois de le rappeler à l'ordre (dont une fois où sa tentative de protestation est interrompue). Pour le reste, l'enseignante lui demande s'il est d'accord (probable moyen de solliciter un élève apparemment peu attentif) et elle l'interroge deux fois. Il se fait couper la parole, notamment par *Mathieu*, et lève très poliment le doigt pour la reprendre sans qu'elle lui soit rendue. Il semble là que ce soit donc plus ses camarades que l'enseignante qui dissuadent *Joseph* de venir jouer un quelconque rôle dans le groupe, mais celle-

ci ne l'y aide guère, puisqu'elle a plutôt avec lui l'attitude de doute sur la qualité du travail caractéristique de ses relations avec les « nul(le)s de service ». Son père est ouvrier, sa mère sans profession.

Ahmed interagit 7 fois avec l'enseignante. Par deux fois, il montre des signes d'agitation (se retourne et se balance sur sa chaise) qui ne provoquent pas de réaction. Parmi les interactions, l'une est technique (faire passer les feuilles), mais il y est nommé, une autre consiste à regarder son travail, quatre sont des interrogations et la dernière est une réprimande pour s'être levé alors qu'il n'en avait pas le droit (il espérait ainsi obtenir la parole). C'est bien sûr cette réprimande qui le fait classer parmi les « déclassés », ainsi que le fait que ses interventions, bien qu'approuvées, ne soient pas reprises, à l'exception de la dernière. Son père est ouvrier qualifié, sa mère sans profession.

Karina interagit 5 fois avec l'enseignante. Par deux fois, il s'agit de regarder son travail, et une fois de la renvoyer à sa place. A minute 27, elle fait partie des élèves qui n'ont pas compris ce que dit Louis, et est nommée en tant que telle, mais c'est Louis qui est envoyé au tableau pour réexpliquer. Le choix de la rapidité et de l'efficacité se fait donc ici au détriment de la fille. Il lui faut attendre la minute 33 et faire preuve de beaucoup d'insistance pour obtenir l'autorisation de venir dicter le tableau de numération qui pourrait permettre de résoudre le problème en cours. La pertinence de sa remarque n'est pas soulignée, alors que cela fait déjà cinq bonnes minutes que la classe s'embrouille avec des problèmes de blanc et de zéros, et que la solution qu'elle propose pourrait être un outil pour résoudre efficacement le conflit. Une fois le tableau tracé par l'enseignante sous la dictée de Karina, celle-ci se voit écartée du débat scientifique en cours au profit de Jérôme. Karina ressemble un peu à une infirmière qui assisterait un chirurgien brillant. On retrouve là une division sexuelle du travail qui ne valorise que rarement les productions féminines : Karina se contente de donner à Jérôme l'outil qui lui permettra de convaincre Louis. C'est donc Jérôme qui engrangera le bénéfice symbolique de l'information qu'elle a apportée. Son père est ouvrier, sa mère sans profession.

Fatia, tout petit bout de chou timide, interagit trois fois avec l'enseignante, et est ignorée deux fois alors qu'elle lève le doigt. La première non-interaction, alors qu'elle est au tableau, l'amène d'ailleurs à retourner à sa place de son propre chef. Les trois interactions la renvoient plutôt à une image négative d'elle-même, puisqu'il s'agit de savoir si elle a terminé, de regarder son travail (là encore, comme pour Nicolas, nous ne pouvons pas savoir à quoi est dû ce choix) et de l'interroger mais avec un léger étonnement lorsqu'elle se propose pour mettre d'accord Jérôme et Mathieu. C'est pourtant elle qui, à la minute 24, donne à Jérôme les indications qui lui permettent de comprendre son erreur. Mais là encore, l'enseignante relègue assez rapidement *Fatia* pour revenir à Jérôme. Son père est ouvrier, sa mère sans profession.

Les « repêché(e)s » : Sophie, Elodie, Benjamin, Youssef.

Sans une intervention volontariste de la maîtresse, apparemment soucieuse de n'oublier personne, ils(elles) n'auraient que très peu été visibles. C'est dans les moments un peu « calmes », en début (Youssef) ou en fin (pour les trois autres) de séance, quand les showmen n'ont pas encore commencé leur show, ou au contraire qu'ils sont « repus », que la maîtresse est un peu disponible pour se préoccuper d'eux. Il en résulte un échange assez long, mais quasiment aucune interaction en-dehors de ce long moment. On peut faire l'hypothèse que la maîtresse a conscience que ces élèves ont besoin d'elle pour se mobiliser et qu'elle a quelque espoir de pouvoir les faire progresser (contrairement à la catégorie suivante), mais que cet espoir est ténu. Eux-mêmes d'ailleurs n'en sont pas totalement persuadés, comme en témoigne le sourire gêné de Sophie quand la maîtresse lui demande si elle veut venir une deuxième fois au tableau. Cela lui semble bien trop d'honneur. Elle aimerait probablement répondre « oui », mais n'ose pas, si bien que l'enseignante interprète son silence comme un refus ; et ce d'autant plus que d'autres, eux, réclament d'aller corriger l'exercice.

Sans cette intervention de l'enseignante, les « repêché(e)s » seraient très proches des « inexistant(e)s ». Il faudrait donc visionner d'autres séquences pour savoir si ces deux catégories sont permanentes dans le temps, ou s'il existe une catégorie unique d'élèves très peu visibles et qui

sont sollicités occasionnellement, de manière très volontariste, à tour de rôle au cours de l'année. Dans les deux cas, il s'agit d'un choix pédagogique dans lequel l'appartenance à une école expérimentale et la situation d'observation jouent probablement un rôle. La référence aux positions relatives fait apparaître que les « repêché(e)s » sont systématiquement en position plus basse que les « inexistant(e)s ». Il semble donc qu'on ait affaire ici à une enseignante particulièrement soucieuse de « pousser » les élèves les plus en difficultés. Cette attention aux élèves « plutôt faibles » ajoutée aux sollicitations des showmen ne lui laisse plus guère de temps pour s'occuper des élèves qui demandent a priori peu, se débrouillant seul(e)s pour comprendre, et s'effaçant pour laisser la place.

Il est difficile d'imaginer comment vont évoluer les « repêché(e)s ». La sollicitation volontariste de la maîtresse peut être suffisante pour les amener sur le devant de la scène et les inviter à y rester puis à y revenir d'eux-mêmes. Mais elle peut aussi se révéler insuffisante. Il faut rappeler en effet que l'enseignante, qui a déjà peu de temps à consacrer à chaque enfant, voit ce temps encore réduit par les demandes incessantes des « showmen » (même si elle rejette celles des « déclassé(e)s ») et le temps passé autour de la question soulevée par Louis.

Youssef ouvre la partie. Elève moyen (il appartient au quatrième groupe), l'enseignante le choisit pour aller corriger le premier exercice, conformément à ses notes de préparation où elle prévoyait d'envoyer au tableau un l'élève « pas trop en difficulté ». Consciemment ou non, il semble qu'elle ait choisi de le stimuler particulièrement ce jour-là puisqu'elle le sollicite déjà en tout début de séance, sans pour autant obtenir de réponse. Il passe ensuite au tableau, mais l'enseignante prend alors soin de demander aux autres enfants d'attendre avant de corriger. Sa correction est donc a priori sujette au doute. De même, elle « oublie » de lui donner une craie, ce que l'on pourrait interpréter comme une hésitation à lui reconnaître le droit d'aller corriger l'exercice, signe d'un conflit intérieur : souhaitant a priori, par choix pédagogique, interroger des élèves moyens, elle ne réussirait pas à leur accorder une pleine confiance. L'erreur possible de l'élève interrogé resterait une source d'appréhension, bien qu'elle sache

qu'il ne s'est pas trompé à cet exercice, puisqu'elle l'a choisi pour cela. L'angoisse de l'enseignante serait donc purement fantasmatique, et inconsciemment relayée par le souvenir des erreurs passées (et nombreuses ?) de Youssef. On peut donc imaginer que celui-ci, contrairement à Louis, est fantasmatiquement plus investi comme auteur possible d'erreurs non rectifiables, ce qui remettrait en cause pour la maîtresse son image d'elle en tant qu'enseignante, puisqu'elle ne serait pas certaine, au final, de parvenir à apprendre à Youssef ce qu'il doit apprendre. Au contraire, il semble qu'elle présuppose inconsciemment que l'erreur (identifiée) de Louis pourra être résolue et qu'elle fera avancer la classe. Face à Louis, l'enseignante se situe dans la réalité d'une erreur précise sur laquelle la classe va travailler et avancer, alors qu'elle place Youssef dans une position irréaliste : quelle erreur vait-il bien pouvoir faire ? Cette peur est cependant légère et maîtrisée, puisque Youssef obtient la parole et la craie. On peut néanmoins se demander, sans bien entendu, pouvoir y répondre ici, comment se serait formée cette image de Youssef susceptible de faire des erreurs. On peut noter, par exemple, que les résultats de Youssef le placent dans le même groupe que Louis, mais qu'il n'est pas issu de la même classe sociale (le père de Youssef est ouvrier, sa mère sans profession).

Durant les 6 minutes que Youssef passe au tableau, le dialogue s'engage et l'enseignante l'aide à corriger ce qu'elle appelle des « étourderies » (Youssef lit et écrit cinq cents au lieu de cent cinq). A la minute 11, elle lui demande de retourner à sa place puis s'étonne assez vivement lorsqu'il déclare avoir fait une faute dans l'exercice qu'il vient de corriger, montrant par là qu'elle avait oublié l'erreur qu'elle a considérée comme étourderie, donc non pertinente par rapport au problème du jour. On peut interpréter cet oubli comme un « filtrage d'informations » : tout se passe en effet comme si l'enseignante, ne pouvant prendre en compte les (trop) nombreuses erreurs des élèves, « sélectionnait » celles qui l'intéressent, c'est-à-dire celles qui portent sur l'apprentissage en cours, et refoulait les autres. Du passage au tableau de Youssef (et de ce qu'elle a vu de son travail en circulant dans les rangs), elle retient avant tout que celui-ci sait écrire des grands nombres, ce qui la rassure non seulement sur l'apprentissage de Youssef mais aussi

sur ses qualités d'enseignante. Il semble en effet que Youssef, en tant qu'élève « pas trop en difficulté » serve en quelque sorte de référence : il est l'élève moyen, capable d'acquérir les connaissances du programme, celui à qui on *doit* pouvoir expliquer.

En situation d'enseignement collectif, il est en effet matériellement impossible pour l'enseignant(e) de traiter toutes les erreurs commises jusqu'à la réussite finale de tous, et la tendance est forte de « passer à autre chose » dès qu'une notion est acquise par un nombre jugé satisfaisant d'élèves. Toute la question est, bien entendu, de savoir quand est-ce que ce fameux nombre « jugé satisfaisant » est atteint, et quel(le)s sont les élèves ainsi concerné(e)s. C'est donc en fonction de la perception qu'il(elle) se fait de chaque élève que l'enseignant(e) va décider de persévérer ou non dans ses tentatives d'explication, sachant qu'il(elle) devra de toute façon s'arrêter avant d'avoir atteint l'objectif impossible que lui assigne ce qui peut être considéré comme sa mission, à savoir mener à bien l'essentiel du programme avec chaque élève. Or cet objectif, bien qu'impossible à atteindre, se fait de plus en plus pressant au fur et à mesure que la demande sociale d'éducation augmente. La non-réalisation d'un tel objectif, qui fait l'unanimité par ailleurs, est donc forcément culpabilisante (Ranjard, 1984). A défaut d'atteindre la perfection demandée mais irréalisable, chaque enseignant(e) doit donc s'accommoder de cette culpabilité et se fixer, seul(e), des repères lui permettant de s'estimer, professionnellement, satisfait(e) de lui(d'elle), voire de s'estimer tout court : c'est ce que j'appellerai son objectif personnel. Chacun(e) se forge ainsi une idée de ce que sa « conscience professionnelle » lui dicte : *Qu'importe que les élèves apprennent pourvu que les enseignants aient enseigné ?* sous-titre P.Ranjard. Au pire, on s'accroche à des notions de temps de service ou de programme « fait » (mais par qui ?). Au mieux, l'enseignant(e) abandonne, plus ou moins momentanément, certain(e)s élèves à leur échec. La culpabilité peut alors être projetée sur l'élève en question qui peut être accusé(e) de « ne faire aucun effort » ou dont on estime qu'il(elle) « n'a pas sa place ici ». C'est ainsi que je me suis aperçue que j'avais, personnellement, tendance à prendre comme repère un élève particulier, étiqueté comme « en difficulté mais pas trop et présentant

un minimum de bonne volonté», et à arrêter mes explications quand cet élève-là avait compris. Il me semble qu'il en est de même ici pour l'enseignante considérée et que Youssef joue ce rôle d'élève de référence. Faire comprendre Youssef ou les élèves présentant le même profil serait alors son objectif personnel, celui pour lequel elle a, par rapport à elle-même, obligation de résultat ; ce qui n'est pas le cas, par exemple, pour les « nul(le)s de service ». Faire comprendre telle ou telle notion à un(e) « nul(le) de service » serait un « plus » qu'elle doit tenter de mettre en oeuvre mais pour lequel elle n'a pas obligation de résultat. Alors que faire comprendre à Youssef, l'élève estimé « moyen », est le minimum dû en tant qu'enseignante. Une fois cet objectif atteint, l'enseignante, rassurée, en oublierait alors les éléments parasites de cette réussite, à savoir les erreurs commises, malgré tout, par Youssef, et qui sont donc reléguées au rang « d'étourderies ».

Un des points clés des mécanismes relationnels d'apprentissage réside alors probablement dans les critères, le plus souvent inconscients, qui fondent la stratégie de l'enseignant(e) : pour qui, pour quoi, comment décide-t-il(elle) de s'arrêter, d'avancer, de traiter ou non une erreur, de solliciter un(e) élève ou au contraire de le repousser, de s'obstiner ou d'abandonner ? Toute la difficulté est, bien entendu, que c'est l'enseignant(e), à la fois juge et partie, qui détermine qui doit(ou peut) comprendre, et positionne ainsi lui(elle)-même les limites de ses propres exigences. Cette obligation d'être soi-même son propre arbitre rend souvent impossible la position des enseignant(e)s (Ranjard, 1984), à l'image du « métier impossible » évoqué par Freud. La responsabilité de l'échec fait alors des allers-retours entre l'enseignant(e) et l'élève, en une infernale partie de ping-pong où chacun renvoie ses peurs, ses doutes et ses espoirs.

Après la 12e minute, l'enseignante regarde une fois le travail de Youssef pour ne plus interagir du tout avec lui.

Sophie semble timide et gênée, toute seule au fond de la classe. A la minute 14, elle lève le doigt pour expliquer l'erreur de Sonia. L'enseignante l'interroge, mais elle a oublié son prénom. Puis, plus rien jusqu'à la minute 48, où elle lui demande si elle a fini (référence probable à

sa lenteur habituelle). Peu après, Sophie, qui hésite sur sa réponse, se voit proposer d'aller au tableau, redevenu libre après le passage des showmen. Deux phénomènes se conjuguent ici : d'une part, la moindre pression des showmen, qui ont eu leur content de vedettariat, et d'autre part, la plus grande disponibilité de l'enseignante qui, ayant résolu le problème majeur (où placer des zéros dans l'écriture des grands nombres) avec la majorité de la classe, peut s'attarder sur les plus faibles, étant entendu que la faiblesse n'est pas forcément scolaire, mais peut aussi s'entendre comme timidité, ou soumission dans le cadre de la classe. Là encore, semble apparaître la différence entre son devoir d'enseignante (à présent effectué) et les tentatives non obligatoires mais intéressantes (à ses yeux) pour aller un peu plus loin. Elle montre alors une grande compréhension pour Sophie qu'elle défend face aux rires de ses camarades, alors qu'elle s'est trompée sur ce qui venait d'être expliqué. Sophie répond d'elle-même qu'elle a oublié le zéro, puis elle précise que c'est dans les centaines qu'elle l'a oublié. Mais, si elle est défendue face aux attaques (elle a droit à l'erreur puisque c'est une élève faible), elle n'est guère écoutée dans sa parole, puisqu'il se passe plus de deux minutes entre le moment où elle dit « *les centaines* », prouvant qu'elle a compris son erreur, et celui où elle a le droit d'écrire la correction au tableau, après un long détour sur un problème de vocabulaire (parle-t-on de classe ou de rang ?) et la reprise de la réponse par d'autres. Pour écrire cette réponse, elle a d'ailleurs commencé par prendre la brosse des mains de la maîtresse afin de corriger sa faute, montrant par là son impatience et son plaisir à le faire. Elle retourne ensuite à sa place avec un geste d'encouragement, puis l'enseignante la prend comme référence pour vérifier que tout le monde a terminé l'exercice suivant. Pour l'avant-dernier exercice (59^e minute) elle lui propose de revenir au tableau, puisqu'il semblerait qu'elle ait, cette fois-ci, su faire l'exercice. Son silence gêné est alors interprété comme un refus (voir plus haut). Le père de Sophie est ouvrier qualifié, sa mère employée.

Le travail d'*Elodie* est regardé deux fois (minutes 18 et 19), mais elle-même ne se signale pas avant la minute 54, où elle lève le doigt deux fois de suite pour dire qu'elle s'était trompée. Le nombre d'élèves ayant fait des erreurs

est à ce moment-là suffisamment faible pour qu'ils soient tous nommés, alors qu'auparavant ils étaient simplement comptés. Huit élèves qui se trompent, c'est qu'on doit continuer les explications. Sophie, Elodie et Karim qui font encore des erreurs en fin de séance, ce sont, pour l'enseignante, trois élèves faibles (ou ment(e)s) qui n'ont toujours pas compris. La faute est alors rejetée sur eux, mais le doute subsiste malgré tout sur la légitimité à accepter cet échec. D'où la grande satisfaction quand, à la 54^e minute, « *Elodie a trouvé* », ce qui lui vaut de passer au tableau, et d'être, là aussi, défendue face à la pression de ses camarades. On pourrait presque dire qu'Elodie est récompensée d'avoir réassuré l'enseignante dans son idéal professionnel. La mère d'Elodie est V.R.P., son père absent.

Benjamin intervient encore plus tard. L'enseignante regarde son travail (minute 17), puis il faut attendre la 58^e minute pour qu'il dise qu'il a fini. A la minute 59, après le refus de Sophie de repasser au tableau, et après avoir réfléchi quelque temps, l'enseignante lui propose d'aller au tableau, en soulignant qu'il ne doit pas, normalement, avoir besoin de sa feuille pour aller corriger. Sa correction est un peu laborieuse, il hésite, se trompe, l'enseignante le coupe souvent, lui imposant un rythme de travail qui ne semble pas être le sien. La séquence se termine avec lui et le nombre finalement écrit correctement. Les parents de Benjamin sont cadres moyens.

Les nul(le)s de service: Karim, Sonia, Thibault, Abdel, et dans une moindre mesure, Estelle.

L'intitulé se suffit à lui seul. Souvent (trop ?) sollicité(e)s, ils(elles) répondent peu, ou mal, et s'enferment dans leur image de mauvais(e) élève. S'ils(elles) sont rendus visibles aux yeux du groupe, c'est par le pouvoir de l'enseignante, car eux ne demandent et ne prennent que très rarement la parole (même pour répondre aux sollicitations). Certains tentent de se faire oublier, d'autres, notamment Sonia, retirent une certaine satisfaction d'une situation qui leur donne, pendant quelque temps au moins, un sentiment d'existence et d'appartenance au groupe. Comme si ce statut de mauvais élève, constituait, à défaut d'un autre plus valorisant, un pis-aller identitaire : être « nul(le) de service », c'est déjà

mieux que ne pas être du tout. Les « nul(les) de service » rendent service puisqu'ils permettent de savoir où en est la classe et de positionner l'enseignante comme « bonne enseignante » lorsqu'ils(elles) ont compris. Leurs parents sont ouvriers et employés, sauf ceux de Karim qui sont enseignants. C'est pour cette catégorie que la référence aux positions relatives dans la classe a été la plus surprenante : si Sonia et Abdel sont bien, comme prévu, en position basse (sixième et huitième groupe), Estelle se situe dans le troisième et Karim... dans le premier ! C'est donc son cas que nous commencerons par étudier.

Karim interagit huit fois avec l'enseignante. Sur ces huit interactions, seules deux lui donnent la parole. Sa parole est reprise une fois sur les deux interventions. Pour les six autres interactions, il s'agit une fois de regarder son travail, et quatre fois de poser une question à laquelle il répond en levant le doigt : une fois pour dire qu'il hésite (il se voit alors qualifié de prudent), deux fois pour dire qu'il s'était trompé et une fois pour dire qu'il n'a pas fait le dernier exercice. La dernière interaction, enfin, consiste en une remarque de l'enseignante qui signale à la classe qu'il n'a pas terminé. Karim est donc relativement souvent nommé et identifié, mais c'est presque toujours pour le positionner dans le rôle de l'élève lent qui fait des erreurs. C'est ce positionnement qui m'a amenée à assimiler Karim aux autres « nul(les) » de service. Quelques éléments, pourtant, l'écartaient de cette catégorie : ainsi, lorsque, à la fin de la séquence, trois élèves seulement se trompent (Sophie, Elodie et Karim), Karim est le seul à ne pas être réinterrogé, alors que l'enseignante s'assure que les deux filles ont correctement réussi l'exercice suivant. De même, son « profil sociologique » (parents enseignants) ne correspondait pas à celui des autres. C'est alors que j'ai vu qu'il se situait en mathématiques dans le premier groupe de la classe, c'est-à-dire parmi les quatre meilleur(e)s élèves. Ce qui, évidemment, est loin d'en faire un « nul de service »... La différence entre ma perception et la réalité objective n'a donc, évidemment, pas manqué de m'interroger. La question se pose alors de savoir d'où provient ce décalage : il est bien évident que ma classification, faite à partir d'une seule heure de cours ne prétend pas à la vérité absolue, et constitue avant tout un ensemble d'hypothèses sur des fonctionnements

possibles. Il se peut donc que ce Karim-là ne soit pas un « nul de service », mais il n'en est pas moins vrai que certain(e)s élèves sont étiqueté(e)s négativement, et que nous voyons là comment cet étiquetage peut opérer et quel rôle ces élèves peuvent jouer dans la classe. Enfin, si le danger de surinterprétation n'est pas à écarter, il n'en demeure pas moins que Karim, malgré son rang élevé dans la classe, n'interagit pas avec l'enseignante de la même façon que, par exemple, Jérôme (également dans le premier groupe).

Or, on sait que les élèves de milieu populaire doivent obtenir des résultats largement meilleurs que ceux(celle) des milieux favorisés pour être considéré(e)s de la même façon. Nous avons vu que la notion de sympathie, la connivence, les représentations sont en partie déterminés par des statuts socio-sexués faisant intervenir divers critères (Zimmermann 1978, Sirota 1988). On peut alors imaginer que le niveau socioculturel de ses parents enseignants procure à Karim un rapport au savoir en adéquation avec celui de l'école qui lui permet une bonne réussite scolaire, tandis que son appartenance à une communauté immigrée, traditionnellement dominée dans les rapports sociaux, le place dans une position d'acceptation et de soumission qui l'empêche de mettre en avant ses résultats scolaires. Petit, brun, frisé, timide, Karim est bien loin de l'assurance d'un Jérôme ou d'un Mathieu qui se croient tout permis, et à qui, au bout du compte, beaucoup est permis. On retrouve, encore une fois, la dialectique entre la position dans laquelle l'enfant se place et la façon dont l'enseignant(e) réagit à cette position. On peut alors, bien entendu, s'interroger sur ce qui l'emportera chez Karim, de son assurance face au savoir ou de sa timidité dans les rapports sociaux.

Sonia, on l'a vu, trouve sa place de mauvaise élève en début de séance. Il semble qu'elle se rende compte, avant tout, que l'attention se focalise sur elle, en niant sa faiblesse, qui n'entraîne, en apparence en tout cas, pas de souffrance. L'enseignante regarde son travail dès le premier exercice. Sonia étant, nous le verrons par la suite, la seule élève à s'être trompée à cet exercice, il est probable que l'enseignante s'en aperçoive à ce moment-là, et la positionne donc dans ce statut-là. Elle la sollicite alors à deux reprises pour lui demander si elle est bien

certaine d'avoir fait juste (marquant par là que cette certitude est malvenue), puis (minute 8), si elle est bien d'accord avec la proposition de Youssef (alors que l'ensemble de la classe vient de manifester son accord). Il s'agit probablement là de la stimuler et peut-être de lui faire prendre conscience de son erreur. Moyen, aussi, de la prendre comme référence ultime, puisque si Sonia est d'accord (sous-entendu : si même Sonia l'est), toute la classe doit l'être (« *Oui ? Alors jusque là on³ est d'accord* »). A la minute 12, son erreur « originale » est dévoilée, et la rend héroïne d'une mini-séquence. Les explications qu'elle reçoit alors lui permettent apparemment de ne plus se tromper. En tout cas elle ne le signale pas, mais la maîtresse reste encore un peu vigilante en l'interpellant avec un index accusateur : « *Ne dors pas, Sonia !* » (minute 26). Il est donc difficile de savoir si elle a compris ou non, puisqu'elle-même semble ne pas se rendre compte de ses erreurs. L'enseignante en tout cas ne prend pas le temps de savoir, puisqu'elle ne va ensuite ni l'interroger ni regarder son travail. On ne peut donc pas déterminer si, lorsqu'elle ne lève pas le doigt ensuite, c'est pour ne pas être encore stigmatisée, ou parce qu'elle a correctement effectué les exercices. Son père est ouvrier, sa mère sans profession.

Thibault est sollicité trois fois, sans jamais répondre, réprimandé, puis stigmatisé une fois (« *On est tous d'accord ? Thibault aussi ?* »). A la minute 59, l'enseignante profite du fait que son voisin, Joseph, l'ait appelée, pour regarder son travail. Soit 6 interactions, sans qu'il ne prenne jamais la parole. Son père est ouvrier qualifié, sa mère secrétaire.

Abdel lève le doigt (minute 12) pour dire qu'il s'est trompé et il est interrogé sur son erreur. A la minute 18, l'enseignante regarde son travail, puis elle souligne, à la minute 32, qu'il fait partie de ceux qui ne savent pas s'ils sont d'accord avec Louis. Enfin, à la minute 53, il est sollicité, mais redonne une réponse déjà donnée. L'enseignante, qui veut aller plus loin, continue à le solliciter, mais c'est alors le groupe qui s'empare de la

³ C'est moi qui souligne

parole. Quatre interactions, donc, avec une prise de parole très faible pour Abdel. Ses parents sont agents hospitaliers.

Estelle enfin se positionne un peu différemment : sa première réponse, pour laquelle elle est sollicitée et nommée, est juste et approuvée. Elle ne se place donc pas d'emblée dans une position d'élève faible, ce qu'elle n'est pas d'ailleurs. Mais ensuite, elle est nommée plus particulièrement parmi les élèves qui ne sont pas certains de leur réponse (avec Sonia et Karim, minute 5) puis parmi ceux qui se sont trompés (minute 12). Elle veut préciser son erreur, mais l'enseignante termine la phrase à sa place et passe à l'élève suivant (Abdel). Par ailleurs, si l'enseignante regarde quatre fois son travail (minutes 4, 18, 48 et 59), elle le fait toujours rapidement, notamment à la minute 18 où, à peine penchée sur elle, elle se relève pour s'adresser à la classe, et ne revient pas à elle. Il semble donc que l'enseignante ne parvienne pas à maintenir son intérêt pour le travail d'Estelle. L'investissement de l'enseignante reste donc très superficiel (du moins durant cette séquence-là) et non productif pour la fillette. De même, à la minute 59, il s'agit de savoir si elle a fini, et donc si l'on peut corriger. L'intérêt est donc pour le travail du groupe et l'organisation de la séquence et non spécifiquement pour Estelle. Tout se passe comme si l'enseignante ne s'intéressait que peu à la réalité de son travail, sans qu'il soit ici possible de comprendre les raisons de ce faible investissement. Estelle se situant dans le troisième groupe de la classe, donc dans une position relativement haute, on peut envisager une interprétation du type de celle formulée pour Karim, en considérant qu'il y aurait, pour elle, inadéquation entre la réalité des résultats et l'image fantasmatique, l'étiquette qui lui est accolée, mais sans savoir d'où provient ce décalage. Peut-être peut-on imaginer également que ces résultats « moyens bons » soient jugés inconsciemment « suffisants pour une fille », et donc qu'il soit inutile de lui porter une attention particulière. Ses parents sont employés.

Les petites filles sages : Natalia et Gwenaëlle.

Discrètes, bien coiffées, bien habillées, elles interviennent peu, mais toujours avec pertinence et en faisant des phrases extrêmement structurées. En l'absence de caméra dans la salle, on ne sait pas si elles lèvent

souvent le doigt, mais on peut faire l'hypothèse que non : il semble que Natalia et Gwenaëlle ne demandent la parole que quand elles estiment avoir quelque chose d'intéressant à dire, et qu'à ce moment-là elle l'obtiennent. Elles attendent toujours l'autorisation pour parler. Leurs parents font partie des catégories dites favorisées, et elles se situent toutes deux dans le premier groupe de la classe : elles pourraient être les soeurs des showmen.

Natalia entre en interaction quatre fois avec l'enseignante. A la minute 10, elle répond rapidement (et de façon juste) à une question de la maîtresse (qui ne la nomme pas). A la 14^e minute, elle demande à intervenir alors que Louis cherche à expliquer, en bafouillant, l'erreur de Sonia. Son explication est alors simple, claire et calme, en contraste avec l'agitation qui a tendance à s'emparer de la classe. Elle attend ensuite plus de trente minutes pour répondre à une question de l'enseignante sur laquelle la classe piétine. Sûre de son savoir, mais ne s'autorisant malgré tout pas à l'exprimer à haute voix, elle murmure un : « *Il y a autre chose* » que l'enseignante entend. Celle-ci l'approuve alors : « *Attention on écoute ce que dit Natalia, c'est peut-être important pour que vous... vous... Je veux que tout le monde réussisse alors on écoute* ». L'enseignante ne sait pas encore ce que Natalia va dire, mais elle a suffisamment confiance en elle pour lui déléguer la responsabilité de la réussite de la classe. Natalia est donc un appui, celle vers qui on se tourne quand la situation risquerait de se bloquer. Elle se place en totale connivence avec l'enseignante, à laquelle elle peut alors se substituer de façon extrêmement brève mais très efficace : elle comprend la question (ce qui semble un problème, car il est probable que d'autres élèves connaissent la réponse mais n'avaient pas compris ce qui leur était demandé ; on entend d'ailleurs « *C'est c'que j'allais dire* » après sa réponse), décide d'elle-même de prendre la parole, et, par cette parole, permet à la classe d'avancer dans le travail.

Contrairement à Mathieu et Jérôme qui se placent soit dans la relation à l'enseignante dont ils cherchent à capter l'attention, soit dans une position d'indépendance qui leur permet, au contraire, de mener leur apprentissage de façon autonome, il semble que Natalia se positionne directement dans le groupe à la place de l'enseignante. Si

l'on imagine que le conflit oedipien du garçon s'exprime par une demande d'amour forte (« Je veux que maman n'aime que moi à l'exclusion de tous les autres enfants »), on peut alors penser que chez la fillette, la résolution du conflit opère davantage par identification (« Je vais voir si je peux remplacer maman auprès des autres enfants »). Natalia se sentirait suffisamment proche de l'enseignante pour s'autoriser à affirmer publiquement cette identification, et ce d'autant plus que la maîtresse semble la conforter dans cette position : quelques secondes plus tard, par exemple, quand la classe s'est remise au travail individuel, l'enseignante vient discuter quelque temps avec elle. Il est, par contre, difficile de comprendre finement les raisons de cette proximité. Il est probable qu'il y a conjonction entre origine sociale et facteurs psychologiques : on peut se demander, notamment, si l'absence du père de Natalia joue un rôle dans cette facilité d'identification à l'image maternelle que représente l'enseignante, puisque Gwenaëlle, par exemple, ne se positionne pas tout à fait de la même façon. La mère de Natalia est analyste programmeuse.

Gwenaëlle en effet, n'interagit que deux fois avec l'enseignante, et elle n'en obtient pas la même caution. A la minute 12, elle fait partie des élèves qui se sont trompé(e)s et lève le doigt pour le dire, ce qui provoque étonnement et question de l'enseignante. A la minute 28, la maîtresse l'interroge pour répondre à un problème que pose Louis. Elle répond tout aussi clairement que sa camarade, mais a attendu pour cela qu'on lui en donne l'autorisation. De même, lorsque le groupe lui coupe la parole, c'est l'enseignante qui la lui redonne et se met à dialoguer avec elle pour clarifier l'explication, qui dure un peu plus d'une minute. Gwenaëlle se positionne donc (ou est positionnée ?) comme une aide, une partenaire, mais pas un substitut. A aucun moment, la maîtresse ne s'efface devant elle, elle la guide vers les explications qu'elle souhaite fournir à la classe, alors qu'il semble que Natalia soit plus autonome dans sa prise de parole. Mais il faut rappeler que les interventions de Natalia sont beaucoup plus courtes. Gwenaëlle est nommée les deux fois. Ses parents sont vétérinaires.

Les inexistant(e)s : Marylin, Jean-François, Ludovic, Sylvie, Claude.

Comme leur nom l'indique, on s'aperçoit à peine de leur présence. La maîtresse les interroge au maximum une fois, regarde un peu leur travail quand elle circule dans les rangs mais ne le reprend pas. On peut imaginer que certains d'entre eux au moins se trompent encore à la fin de la séquence mais n'osent pas lever le doigt pour le dire, se maintenant par là dans leur mutisme et ôtant toute possibilité à l'enseignante de s'intéresser à eux. C'est la catégorie où la profession des parents varie le plus. A l'exception de Claude (3^e groupe), ils se situent tous dans les deux premiers groupes, c'est-à-dire parmi les dix meilleur(e)s élèves de la classe. Il(elle)s sont issu(e)s de milieux sociaux intermédiaires, à l'exception de Ludovic dont les parents sont agents d'entretien. A eux cinq ils accaparent la maîtresse au maximum une minute. Il semble donc que l'enseignante observée ici porte une attention particulière aux élèves en difficulté, délaissant ceux(elles) dont elle sait qu'ils(elles) pourront se débrouiller seul(e)s et qui ne s'imposent pas, contrairement aux showmen. On peut néanmoins se demander quelles conséquences aura sur la scolarité future de ces élèves cette habitude de silence.

Sans entrer dans des détails qui n'apporteraient rien au travail, on peut néanmoins mentionner que *Claude* et *Marylin* ont à peu près le même profil : l'enseignante regarde leur travail à la minute 18, puis mène une petite interaction avec eux aux minutes 40 et 41 ; que *Sylvie* est interrogée une fois, à sa demande et qu'elle est nommée, mais que son travail n'est jamais regardé ; que *Jean-François* doit attendre la minute 47 pour que l'enseignante s'intéresse rapidement à son travail, alors qu'à la minute 19, elle s'était arrêté sur la feuille de son voisin Jérôme sans s'intéresser à la sienne ; que *Ludovic*, enfin, est le seul avec lequel il n'y a absolument aucune interaction, alors qu'il a pourtant demandé la parole à trois reprises au moins lors des questions « faciles » du début, mais ne l'a jamais obtenue.

CONCLUSION :

On voit donc apparaître à travers le travail mené ici, sept catégories d'élèves, dont l'une est circonstancielle (le « receveur d'explications ») et deux sont sexuellement différenciées, alors que toutes sont, à des niveaux variables, socialement différenciées. Par ailleurs, ce sont les enfants des catégories sociales les plus favorisées qui se différencient sexuellement en « showmen » et « petites filles sages ». Il semble donc bien, ainsi que d'autres résultats l'ont montré, que la différenciation sexuelle intervienne après la différenciation sociale.

Il devient alors pertinent, en partant non plus des catégories obtenues d'après les interactions, mais des résultats scolaires réels⁴, de détailler pour chaque groupe, les catégories et la profession des parents de chaque élève (voir tableau 2).

On voit alors que le groupe 1 comprend un showman, les deux petites filles sages, un déclassé, un nul de service et un inexistant. Trois élèves sont donc reconnu(e)s et valorisé(e)s dans leur statut scolaire, alors que les autres se voient rejeté(e)s, stigmatisé(e)s ou ignoré(e)s. Parmi les trois élèves valorisé(e)s, les filles le sont, nous l'avons vu, dans un rôle d'une discrétion parfaite. Quant aux trois autres élèves, sans que l'on puisse faire de statistiques rigoureuses sur un aussi petit nombre, on s'aperçoit tout de même qu'ils(elles) sont issu(e)s de catégories sociales moins favorisées (à l'exception de

Groupe	Prénom de l'élève	Catégorie	Profession du père	Profession de la mère
	Jérôme	Showman	ingénieur	infirmière
	Natalia	Petite fille sage		programmeuse

⁴ Rappelons, comme le mentionne dans son texte M.-H. Salin, que les élèves passent, à chaque fin de trimestre, des tests récapitulatifs en mathématiques. Les résultats obtenus permettent alors de les répartir en huit groupes, en fonction du pourcentage de réussite : le groupe 1 comprend des élèves ayant réussi plus de 87,5% des exercices, le groupe 2 des élèves réussissant de 75 à 87,5% des exercices, etc. jusqu'au groupe 8 où la réussite est inférieure à 12,5%. Bien entendu (et heureusement !) les élèves ne sont pas répartis de façon régulière dans les différents groupes. Ce sont ces appartenances à ces groupes qui nous ont été communiquées et permettent d'affiner l'analyse.

gr. 1	Gwenaelle	Petite fille sage	vétérinaire	vétérinaire
	Nicolas	Déclassé	tech. commercial	vendeuse
	Karim	Nul de service	enseignant	enseignante
	J-François	Inexistant	barman	sans
gr. 2	Nathalie	Déclassée	douanier	agente adm.
	Joseph	Déclassé	peintre bâtiment	sans
	Sylvie	Inexistante	enseignant	ass. dentaire
	Ludovic	Inexistant	agent d'entr.	agente hosp.
	Marylin	Inexistante	agt maintenance	imprimeuse
gr. 3	Mathieu	Showman	ingénieur	pédopsychiatre
	Ahmed	Déclassé	mach. verrerie	sans
	Sophie	Repêchée	menuisier	agte impôts
	Estelle	Nulle de service	employé banque	comptable
	Claude	Inexistant	anim. formation	enseignante
gr. 4	Charles	Receveur d'expl.	commercial	négociatrice
	Christian	Déclassé	ajusteur	ouvrière
	Benjamin	Repêché	secr. gal I.A.	infirmière
	Youssef	Repêché	ouvrier	sans
gr. 5	Karina	Déclassée	peintre bât.	sans
	Thibault	Nul de service	maçon	secrétaire
gr. 6 et 7	Abdel	Nul de service	agent hosp.	aide-soignante
	Fatia	Déclassée	plombier	sans
gr. 8	Elodie	Repêchée		V.R.P
	Sonia	Nulle de service	ouvrier	sans

Tableau 2 : Répartition des élèves en fonction de leurs résultats scolaires, de leurs modalités d'interaction avec l'enseignante et de leur origine sociale

Karim, dont le cas a été longuement étudié plus haut). Cette remarque est confirmée si l'on regarde le groupe 2, qui comprend trois inexistant(e)s et deux déclassé(e)s, issu(e)s de classes sociales intermédiaires ou populaires. Seule Sylvie pourrait faire exception, avec son père enseignant et sa mère assistante dentaire, mais on peut imaginer que c'est son statut de fille qui l'amène à un tel silence. On retrouverait donc ici de façon plus diffuse ce qui avait frappé pour Karim, à savoir que l'origine sociologique primerait sur le statut scolaire pour comprendre les interactions d'un(e) élève avec

l'enseignante et son attitude dans la classe. Parmi ces enfants non valorisé(e)s dans leur statut scolaire, les inexistant(e)s acceptent la situation tandis que les déclassé(e)s se rebiffent. On peut alors imaginer, comme l'ont montré les travaux de l'équipe ESCOL à propos d'enfants en réussite « malgré » une position sociale peu favorable, que ce n'est probablement pas tant la position sociale en elle-même que le sens qu'elle prend pour les différentes familles qui influe sur l'attitude scolaire des enfants (Bautier, Charlot, Rochex, 1993). Si on imagine que c'est un certain type de positionnement familial qui amènerait les élèves à vouloir s'exprimer ou non, on voit néanmoins que les tentatives d'expression ne sont pas forcément couronnées de succès : il ne suffit pas aux élèves de s'estimer dignes de paroles pour en être jugé(e)s dignes par l'enseignante.

Cette remarque se confirme avec Mathieu, showman du groupe 3 issu d'un milieu social favorisé, ou avec Charles, du groupe 4, qui monopolise si longuement l'attention, alors que les autres élèves de ces deux groupes se répartissent en une nulle de service (mais classée avec circonspection dans cette catégorie), deux déclassé(e)s, trois des quatre repêché(e)s (qui se situent donc davantage parmi les élèves moyen(ne)s que parmi les plus faibles), et un inexistant. A niveau scolaire égal, les deux garçons issus de milieux sociaux favorisés envahissent l'espace, tandis que les autres élèves qui essaient de s'imposer de la même façon, se voient refoulé(e)s « à leur juste place ». Ceux(celles), par contre, qui savent rester à cette juste place, se voient en quelque sorte récompensé(e)s de leur soumission en se voyant octroyer une parole qui ressemble presque à une aumône⁵.

Il apparaît donc ici que les interactions de l'enseignante avec les élèves sont davantage déterminées par l'origine sociale des élèves que par leur statut scolaire. Il est probable que ce résultat peut être généralisé, tant il est vrai qu'avant d'être enseignant(e), l'individu s'est d'abord construit dans des interactions socialement déterminées qui façonnent un habitus difficilement

⁵ On sait, notamment depuis M.Foucault, que, dans nos sociétés bourgeoises, les « pauvres » qui acceptent la domination à laquelle ils(elles) sont soumis(es) sont des « pauvres méritant(e)s » tandis que ceux(celles) qui la refusent sont des masses dangereuses à surveiller....

modifiable ensuite. Or c'est bien avec cet habitus, même si il va à l'encontre d'éventuels choix pédagogiques, que l'individu devenu enseignant(e) va interagir avec ses élèves.

Un tel étiquetage n'est, évidemment, pas sans influence sur les élèves. Nous avons déjà évoqué plus haut l'existence de cercles vicieux et vertueux aux effets non négligeables sur l'image d'eux(elles)-mêmes en tant qu'apprenant(e)s qu'ont les enfants, et donc sur leur apprentissage. L'enfant en position haute, qui se reconnaît comme tel(le), sûr(e) de son bon droit d'apprenant n'a probablement pas (ou guère) besoin de l'enseignant(e) pour se situer dans l'espace du **Erreur! Aucune entrée d'index n'a été trouvée.** Ainsi les quelques marques de connivence existantes peuvent-elles suffir aux petites filles sages, ou leur absence ne pas trop gêner certain(e)s inexistant(e)s (Jean-François et Marylin), s'avère en fin de compte bon(ne)s élèves. Mais les élèves en position intermédiaire ou basse ont besoin, eux(elles), de la reconnaissance de l'enseignante pour se réassurer. C'est à cette lumière-là que l'on peut, alors, interpréter cette sorte de lutte pour la (sur)vie en tant qu'élève que représente la volonté d'accéder à la parole, et donc la recherche de l'autorisation de parole donnée par l'enseignante : 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(e) 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 « nul(les) 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 : cela semble, par exemple, le cas de Jérôme et Mathieu et, dans une moindre mesure, de Louis. Il y aurait alors deux types de paroles : la première donne le droit d'exister dans le groupe, d'être reconnu(e) en tant qu'élève, c'est-à-dire en tant qu'apprenant(e) autorisé(e) à reprendre la parole de l'enseignant(e), à écouter et à répéter, tandis que la deuxième est synonyme d'autonomie et de création dans l'espace du savoir, de possibilité d'élaborer son propre discours. Deux types de paroles ne signifient pas

forcément deux types d'élèves, puisque 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 pourrait alors situer le groupe des « déclassé(e)s » comme un groupe d'élèves désireux(es) de construire leur propre savoir mais qui se voient renvoyé(e)s à la parole de l'enseignante ou à celle des autres élèves. De même que les « petites filles sages » semblent, elles, avoir bien intégré leur rôle d'« apprenantes-répétantes ». Il est possible, bien entendu, qu'un(e) élève exclu(e) de la parole créative publique s'autorise pour lui(elle)-même une construction autonome du savoir. C'est probablement le cas des élèves peu présent(e)s mais en position de réussite. Néanmoins, au fur et à mesure de la scolarité, l'absence de reconnaissance publique de leur création risque de les amener à une perte progressive de confiance en leur capacité de construction de savoir, puisque leurs élaborations ne peuvent jamais être testées et confrontées à l'approbation ou la désapprobation de l'enseignant(e). Il semble en effet que la mise en scène orchestrée par les élèves qui prennent la parole face au groupe leur serve de marchepied pour se mettre en scène face à eux-même. Leur « show » qui pourrait sembler un détail de comportement amusant ou agaçant selon les cas serait alors, au contraire, totalement partie prenante du processus d'apprentissage : c'est en exposant cet apprentissage, en le mettant en scène, en affirmant publiquement leur activité, qu'ils pourraient agir réellement sur la construction de leur propre savoir. On retrouve alors les résultats de S. Broccolichi (Broccolichi, 1994), à savoir que c'est en cas de « décrochage » et de doute que la possibilité de dialogue et de confrontation devient essentielle. L'élève silencieux(se) en position haute peut se débrouiller seul(e) pendant un certain temps, mais il(elle) est mal armé(e) pour surmonter les éventuelles difficultés qu'il(elle) sera amenée à rencontrer.

Nous voyons donc comment une enseignante, aux prises avec les multiples micro-événements surgissant au fur et à mesure du déroulement d'une leçon, s'organise pour gérer cet ensemble complexe. On s'aperçoit alors qu'un étiquetage plus ou moins conscient des élèves est à

peu près indispensable au fonctionnement d'un cours, puisque c'est lui qui permet le minimum de repères nécessaires. A titre d'exemple, je mentionnerai la remarque en forme de boutade que, en praticienne habituée à prendre un certain recul sur ma pratique, je formulai à l'occasion d'une rentrée scolaire : amenée à « découvrir » une classe que j'avais en fait déjà eue l'année précédente, je trouvai cette rentrée infiniment plus facile et moins fatigante que les autres. Cette facilité pouvait être due, certes, à des élèves qui, habitué(e)s à mon fonctionnement, réagissaient plus rapidement et plus efficacement à mes consignes. Mais surtout, il m'est apparu que l'étiquetage déjà mis en place l'année précédente me permettait de « cerner » à peu près les élèves que j'avais en face de moi, et donc de me situer moi-même. J'exprimais alors pour moi-même l'angoisse diffuse (et intenable si elle dure trop longtemps) que l'on peut ressentir face à une classe nouvelle : « Ici, j'ai pas à en surveiller 25 en permanence en me demandant ce qu'ils vont pouvoir inventer : je sais exactement qui va me faire quelle bêtise, et à quel moment ». Cette prise de conscience était intervenue à propos d'un jour de rentrée, essentiellement consacré à des formalités et ne faisant donc pas intervenir d'apprentissage, mais j'aurais tout aussi bien pu exprimer pour un jour de leçon « ordinaire » la facilité à savoir qui interroger pour avoir la bonne réponse à coup sûr ou au contraire pour vérifier l'acquisition d'une notion de base chez les plus faibles. Il m'est alors apparu, en cette période où j'avais le sentiment, après quelques années de « métier », de passer dans la catégorie des enseignant(e)s « expérimenté(e)s », qu'une bonne part de la formation « sur le tas » que j'avais pu acquérir avait consisté à apprendre comment mettre en place le plus vite possible ledit étiquetage. C'est-à-dire qu'au bout d'un certain temps, l'expérience accumulée et la palette suffisamment large des élèves rencontré(e)s permettent d'étiqueter très rapidement des élèves nouveaux à partir d'éléments parfois infimes, et donc de pouvoir commencer à fonctionner de manière « efficace » le plus tôt possible. C'est ainsi que « prendre en main » une classe, comme l'évoque parfois le jargon enseignant, signifierait aussi bien asseoir son autorité sur ladite classe, que se donner à soi-même les repères qui permettront d'avancer.

L'épuisement de l'enseignant(e) (Abraham, 1982), et de l'enseignant(e) débutant(e) en particulier, peut alors se comprendre comme la traduction des difficultés à prendre, de façon suffisamment rapide et efficace, les micro-décisions imposées en permanence par les multiples injonctions contradictoires auxquelles la situation le(la) soumet. L'étiquetage, en tant que système de références, est alors un moyen simple de savoir comment répondre à tel(le) élève dans telle circonstance en fonction du but du moment. Pour la séquence étudiée ici, on voit très bien comment l'enseignante a appris, par exemple, au cours de ses précédentes relations avec les élèves, comment elle doit être vigilante auprès de Sonia, ou à quel point il est inutile de prétendre faire taire Jérôme ou Mathieu trop longtemps puisqu'ils ne manqueraient pas, alors, de se signaler vigoureusement. Cet étiquetage, en débarrassant l'enseignant(e) d'un souci important (comment gérer les multiples relations individuelles avec les élèves) lui permet alors de se concentrer sur ce qui est considéré comme l'essentiel, à savoir faire cours, c'est-à-dire construire un cheminement à la fois progressif et dynamique dans l'acquisition du savoir. Il(elle) sait alors, en fonction des avancées souhaitées du temps didactique, quel(le) élève il(elle) pourra faire participer, et à quel moment.

Et ce d'autant plus que, nous l'avons dit, l'enseignant(e) fixe lui(elle)-même son niveau d'exigence, et ne s'autorise, en fin de compte, que de lui(elle)-même : face à une classe, on peut certes posséder un diplôme certifiant d'une « aptitude » quelconque, il n'en demeure pas moins qu'on est seul(e) lorsqu'il faut décider de ce qu'on va dire aujourd'hui, de la légitimité à le dire et de la façon dont on va le dire. « Faire cours » est alors le minimum absolu requis pour satisfaire son narcissisme professionnel, le seul repère intangible dans un métier qui en manque singulièrement. On peut discuter des méthodes, des objectifs, mais pas de la nécessité de faire cours. L'étiquetage est aussi condition de survie de l'enseignant(e) en tant qu'enseignant(e), base minimale de la possibilité de faire cours.

Parce qu'il est nécessaire au cours, l'étiquetage est donc nécessaire à l'apprentissage des élèves, du moins tel qu'il est conçu dans le système scolaire actuel. C'est donc l'étiquetage qui permet l'existence d'un lieu où l'élève va

pouvoir apprendre, mais, en même temps, c'est lui qui peut empêcher l'élève de trouver sa place dans l'accès au savoir : assigné(e) dans la position qui lui a été dévolue en début d'année, l'élève a bien du mal à la faire évoluer, et donc parfois à évoluer lui-même, puisque les différentes tentatives d'évolution se heurteront à la permanence de l'étiquetage. La représentation de l'élève chez l'enseignant(e) peut, certes, se modifier, mais extrêmement lentement, puisque son rôle est justement de fournir des repères stables. Le « bon élève » sera réassuré(e) dans sa position haute, même en cas de défaillance (considérée comme passagère) tandis que l'élève en difficulté pourra difficilement se faire admettre comme détenteur d'un savoir pertinent, même lorsque cela sera effectivement le cas. L'étiquetage a donc tendance à nier la dynamique de l'élève, alors que l'apprentissage est, justement, changement. Il fige l'élève dans une image, une position, un statut. Par là, il évite la rencontre avec sa vérité de sujet vivant.

Processus indispensable dans le système actuel, mais aux effets pervers, l'étiquetage découle, on l'a vu, de la position enseignante telle qu'elle est habituellement conçue, puisqu'on attend de l'enseignant(e), garant(e) absolu(e) du bon fonctionnement du groupe-classe, et seul maître à bord face à trente individualités, de prendre seul(e) et immédiatement toutes les décisions concernant le fonctionnement de la classe, décisions pour lesquelles il(elle) se doit d'être parfait(e) (Ranjard, 1984 ; Mendel, 1993). La pédagogie institutionnelle, en reconnaissant la possible défaillance de l'enseignant(e) et la participation des élèves à la prise de décisions concernant la classe, et en offrant à l'élève une plus grande marge de manoeuvre face au groupe, une existence en tant que sujet autonome et désirant (Imbert, 1992), peut, peut-être, rendre l'étiquetage moins indispensable. A défaut, il semblerait au moins qu'une certaine explicitation de l'étiquetage, la prise de conscience de son existence, devraient aider à le rendre moins déterminant.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abraham A. (1982) *Le monde intérieur des enseignants*, Issy-les-Moulineaux, Erès-EAP.

- Altet M. (1994) Comment interagissent enseignant et élèves en classe. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, 107, Paris, pp. 123-139.
- Anzieu D. (dir.) (1973) *Fantasmes et formation*, Paris, Dunod.
- Baietto M.C. (1982) *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF.
- Bautier E., Charlot B., Rochex J.Y. (1993) *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A.Colin.
- Beez W.V. (1976) Influence des rapports psychosociologiques biaisés sur le comportement de l'enseignant et sur la performance de l'élève, in : Morrisson A. et Mac Intyre D. : *Psychologie sociale de l'enseignement*, Paris, Dunod.
- Bressoux P. (1994) Les recherches sur les effets-écoles et les effets maîtres. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, 108, Paris, pp. 91-137.
- Broccolichi S. (1994) *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités. la genèse des dispositions scolaires rapportée au jeu des positions relatives et à leurs implications subjectives: l'exemple privilégié des mathématiques dans l'enseignement secondaire*, Thèse de doctorat en sociologie, Paris, EHESS. (dir. : P.Bourdieu)
- Charlot B. (1982) Je serai ouvrier comme Papa, alors à quoi ça sert d'apprendre ?, in GFEN : *Quelles pratiques pour une autre école*. Paris, Castermann. pp 130-153.
- Deschamps J.C. (1982) *L'échec scolaire : élève modèle ou modèles d'élèves ? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école*, Lausanne, Pire-Marcel Faure.
- Devereux G. (1980) *De l'angoisse à la méthode*, Paris, Flammarion.
- Gilly M. (1980) *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.
- Gosling P. (1992) *Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*, Paris, PUF.
- Imbert F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice.
- Kaes R. (1976) *Désir de former et formation du savoir*, Paris, Dunod.

- Mendel G. (1993) Les enseignants ou le deuil interminable de l'autorité, *Cahiers pédagogiques*, 319, Paris, p.17.
- Mosconi N. (1994) *Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- Ranjard P. (1984) *Les enseignants persécutés*, Paris, R.Jauzé.
- Rosenthal R. et Jacobson L. (1968) : *Pygmalion in the classroom*, New-York, Holt Rinchard and Winston.
- Schubauer-Léoni M.L. (1986) *Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*, Université de Genève (thèse de doctorat).
- Sirota R. (1987) La classe : un ensemble désespérément vide in *RFP n°80*, Paris, INRP.
- Sirota R. (1988) *L'école primaire au quotidien*, Paris, P.U.F.
- Winnicott D.W. (1978) *L'enfant et le monde extérieur*, Paris, Payot.
- Zimmermann D. (1978) Un langage non verbal de classe. Le processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine sociale de ces derniers, *Revue Française de Pédagogie*, 44, Paris.