


**Psy
cholo
gie**



Les enfants sont-ils capables de dominer les lois du groupe pour avoir une action structurante commune ? A quel âge sont-ils « mûrs » pour tirer le meilleur profit des situations de groupe ? Quels autres facteurs inter-fèrent avec les précédents ? Comment isoler au mieux le facteur « interaction sociale » pour qu'il soit le plus opérant dans le cadre du travail de groupes à l'école ? Tant de questions qui découlent de cette étude, mais qui n'élèvent rien à sa valeur synthétique et à son souci de rigueur expérimentale.

M. R.

Daniel PASQUIER. — *Ecole primaire et reproduction.*

Second article d'une série de quatre consacrés à l'échec scolaire, D. PASQUIER se livre cette fois après l'approche psychologique (parue dans le n° 34, pp. 31-61) à l'approche sociologique du problème. Se référant à bon nombre d'enquêtes, s'appuyant sur les recherches du SRESAS et reprenant certains thèmes des thèses développées par BOURDIEU et PASSERON qu'il transpose à l'enseignement élémentaire, on le voit, aidé de tous les matériaux, bâtir un réquisitoire contre l'institution scolaire et ses maîtres, qui, par leurs perceptions dévalorisantes et leurs attitudes rejetantes à l'égard des enfants dits défavorisés, non seulement leur dénie « tout acquis culturel » mais participent activement à la reproduction des classes sociales.

Même s'il s'agit d'une analyse critique qui n'est pas nouvelle, il n'est pas mauvais qu'elle nous soit ré-assinée régulièrement pour ne pas oublier de ces réalités scolaires auxquelles plus ou moins consciemment...

Qu'il soit permis cependant d'avancer, et même si cela pourrait relever d'un réflexe bourgeois aux yeux de D. PASQUIER, qu'on ne peut dépsychologiser complètement les problèmes d'un enfant à l'école, ce qui ne signifie pas, pour autant, qu'on en a évacué la dimension sociale.

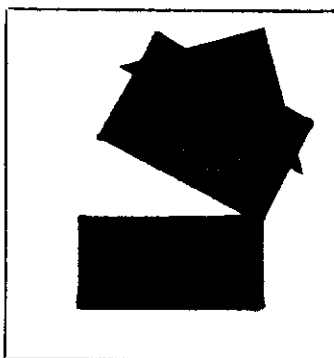
J. S.

Nadine ZAOUÏ. — *Quelques réflexions sur les épreuves verbales du W.I.S.C.*

Je wiscque, tu wiscques, il wiscque,... certains ne wiscquent plus et se privent peut-être de quelques données, d'autres wiscquent toujours et sont très sceptiques sur leurs résultats, beaucoup voudraient ne plus wiscquer de la même façon...

Avec Nadine ZAOUÏ, étudions de près cet instrument de Weschler, analysons avec elle les réponses contemporaines

CHANGER L'ÉCOLE



ÉCOLE PRIMAIRE ET REPRODUCTION

par
Daniel PASQUIER

On peut penser qu'il n'y a pas de processus de reproduction à l'école primaire, tous les enfants passant par cette école. C'est là une vue naïve des choses.

Dès le début de la scolarité obligatoire, se pratique une élimination officielle, légale d'un certain nombre d'élèves. Je veux parler des orientations vers les classes et les établissements de l'enseignement spécial et vers les C.P.P.N. des collèges.

L'évacuation vers l'enseignement spécial peut intervenir dès l'âge de 6 ans, et certains enfants ne pénètrent jamais à l'école primaire.

Dans certains cas (débilité profonde, I.M.C., aveugles...), la mesure peut sembler justifiée, mais le plus souvent cette pratique ségrégative n'est pas fondée.

Pratiquement, le maître signale l'enfant qui sera vu, examiné par le psychologue scolaire, le médecin scolaire, l'assistante sociale. Une fois ces enquêtes et investigations terminées,

le cas est discuté par une commission de circonscription (la C.C.P.E.) qui peut orienter vers les classes de l'enseignement spécial rattachées aux écoles, puis éventuellement, lorsqu'une prise en charge financière s'impose, par une commission départementale (la C.D.E.S.)¹.

1,8 % des enfants scolarisés ($\simeq 390\,000$) fréquentent l'enseignement spécial (dont $\simeq 120\,000$ dans les classes de perfectionnement ou d'adaptation, et $\simeq 80\,000$ dans les S.E.S.) (SRESAS, 1979, p. 185). L'orientation est effectuée sur la base d'un alibi psychométrique : le Q.I., mais pas toujours puisque, en 1964, 20 % des élèves de perfectionnement avaient un Q.I. supérieur à 80 (Deville Cavellin, 1979, p. 59), ce qui montre que la classe de perfectionnement joue un rôle d'accueil des rejetés de l'école.

Mais en quoi y a-t-il reproduction ? Le perfectionnement se prolonge par la S.E.S., à l'issue de laquelle les adolescents seront versés dans la vie active sans diplômes professionnels : ils iront nourrir les rangs du sous-prolétariat. Ces enfants sont dans leur majorité issus des classes populaires : en 1964, au moins 71 % des élèves de perfectionnement sont fils d'ouvriers — contre 31 % d'ouvriers dans la population générale (SRESAS, 1979, p. 200).

Les classes de perfectionnement et d'adaptation doivent être supprimées, du point de vue de la morale socio-politique bien sûr, mais également au plan pédagogique : elles sont globalement inefficaces.

En ce qui concerne les classes d'adaptation, je citerai une étude du CRESAS (1974, p. 19). « Les deux classes d'adaptation remplissent-elles leur rôle de structure de prévention ? Sur les 216 enfants signalés en grandes sections qui sont encore présents, 60 ont été dans ces classes d'adaptation, 156 ont commencé leur scolarité au cours préparatoire... Sur les 60 enfants

1. La C.C.P.E. de mon secteur prend ses décisions sans convoquer les parents : « Ce serait le bazar ! », dit l'inspecteur. Cette pratique est illégale. La C.D.E.S. permet également une illégalité : certains psychiatres d'établissement acceptent des enfants chez eux et font régulariser la situation par la C.D.E.S. ultérieurement, alors que légalement, seule la C.D.E.S. a pouvoir d'orientation. Cet exemple précis montre comment fonctionne l'illégalité : les « misérables » (l'immense majorité des « cas » traités sont des enfants de prolétaires), sont exclus du fonctionnement institutionnel; le fonctionnaire couvre et régularise ces agissements illégaux des « puissants ».

Cet exemple éclaire la notion de structure dominante.

signalés qui ont été en classes « spéciales », 43 (71,7 %) sont en retard. Par contre, sur 156 enfants signalés qui n'ont pas été en classes « spéciales », 49 (31,6 %) sont en retard. Ces résultats montrent que les classes d'adaptation sont loin de jouer le rôle préventif qu'on leur attribue officiellement. »

En ce qui concerne les classes de perfectionnement, il faut noter que les recyclages dans le circuit normal sont extrêmement rares. D'autre part, j'ai comparé les niveaux scolaires¹ obtenus à l'issue de leur scolarité primaire de 34 enfants admis en S.E.S., selon leur histoire scolaire : 19 venaient du cycle normal (Q.I. moyen : 64,5) et 15 de classes de perfectionnement (Q.I. moyen : 62,5). Dans les deux groupes, le niveau scolaire moyen atteint le C.E.1.

Le passage par le perfectionnement n'a pas amené une performance scolaire supérieure.

L'orientation vers les C.P.P.N.² se pratique depuis la suppression des classes de transition. Ici, l'élimination est justifiée par un alibi pédagogique : cet élève n'a pas le niveau pour suivre en 6^e. Ces enfants sont maintenus en primaire jusqu'à 14 ans puis vont directement en C.P.P.N. sans passer par le « tronc commun » 6^e-5^e. Il n'existe pas encore de statistiques concernant ces élèves. Là aussi, il y a reproduction, ces enfants d'ouvriers pour la plupart, deviendront au mieux des ouvriers. Par ses pratiques d'orientation, l'école primaire participe activement à la reproduction des classes sociales.

Mais bien plus important encore reste le fait que l'école primaire prépare les grandes purges qui ont lieu au C.E.S., ce faux collège unique, véritable gare de triage. Il y a préparation de la reproduction en ce sens que l'école primaire produit des « mauvais élèves », en majorité enfants des classes populaires, qui seront les premières victimes de l'écrémage forcené ultérieur, au niveau du C.E.S. puis du lycée.

Comprendre la reproduction revient à comprendre la genèse du mauvais élève.

Bourdieu et Passeron donnent des clés en ce qui concerne l'enseignement supérieur. La transposition est-elle possible à l'enseignement élémentaire ? Reprendre tout le travail des

1. Tests utilisés : T.C.E. et E.Q.S. 64.

2. Classes préparatoires à l'apprentissage.

sociologues constituerait en soi une thèse complète. Je me contenterai de reprendre quatre thèmes qui me paraissent transposables et susceptibles d'apporter des éléments de compréhension à l'échec des enfants du peuple.

Premier thème. — *La pédagogie implicite*

(P. 63) : « Une pédagogie implicite qui, supposant un acquis préalable reste par soi peu efficace lorsqu'elle s'applique à des agents dépourvus de cet acquis, peut être très « rentable » pour les classes dominantes... »

(P. 163) : « On voit que, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, [le système d'enseignement français] exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-là seulement. »

L'école primaire suppose-t-elle des acquis préalables ? Bien sûr. Je cite un exemple : un exercice de C.P. proposé consiste à placer les articles un ou une devant les noms d'une liste. Réussiront ceux qui connaissent bien la langue et qui comprennent le sens d'un tel exercice.

Au C.P., dès la rentrée, commence l'apprentissage du déchiffrage. La plupart du temps, l'enseignante ne s'interroge pas sur le degré d'évolution de chaque enfant face à l'écrit, sur son degré de familiarisation avec le livre... Elle commence la leçon 1, puis passe à la leçon 2... Elle constatera les décrochages successifs sans pour autant dévier de sa progression, accusant l'élève et/ou sa famille de l'échec. Et il en sera ainsi à chaque niveau successif. La leçon collective, selon une progression imperturbable, suppose un même état de connaissance et de réceptivité chez tous les élèves. C'est là un non-sens. Au nom de l'illusion de l'école unique — qui suppose l'existence d'un modèle d'enfant standard — sans la contrainte pédagogique du programme unique, l'école refuse de prendre en compte les différences, supposant les mêmes acquis, les mêmes motivations, les mêmes formes culturelles et langagières chez tous les enfants. Il serait pourtant souhaitable que toute action pédagogique commence par un bilan pédagogique, point de départ des acquisitions nouvelles.

Deuxième thème. — *Capital culturel et capital linguistique*

(P. 144) : « ... l'inégale distribution entre les différentes classes sociales du *capital linguistique scolairement rentable* constitue une des médiations les mieux cachées par lesquelles s'instaure la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire... »

(P. 125) : « ... un système d'enseignement qui se fonde sur une pédagogie de type traditionnel ne peut remplir sa fonction d'inculcation qu'aussi longtemps qu'il s'adresse à des étudiants dotés du capital linguistique et culturel — et de l'aptitude à le faire fructifier — qu'il présuppose et consacre sans jamais l'exiger expressément et sans le transmettre méthodiquement. »

D'après Bourdieu et Passeron, chaque individu possède un capital¹ culturel et linguistique dont la nature varie selon l'origine sociale. L'école utilise et valorise les cultures et langages proches de ceux qui ont cours dans les classes privilégiées, et dénie tout acquis culturel aux enfants d'ouvriers. Pour ces auteurs, l'acquisition de ce capital ne peut se réaliser que par familiarisation insensible et il apparaît illusoire de vouloir faire « apprendre » ce capital par l'école. Là n'est pas le problème. J'admettrais plus volontiers la possibilité d'un développement cognitif pour chaque enfant basé sur ses acquis spécifiques, par des voies spécifiques, selon la manière propre à chacun d'appréhender le réel, physique et social, ce qui supposerait l'individualisation — dans un cadre coopératif —, du niveau, mais aussi de l'approche des connaissances, et une ouverture de l'école à l'autre capital culturel, donc à la réalité et à la vie dans un sens plus général.

Troisième thème. — *L'appréciation selon le non-verbal*

(P. 149) : « L'analyse imposée par les nécessités de l'expérimentation révèle qu'il n'est rien, et surtout pas l'appréciation des savoirs et du savoir-faire, même les plus techniques, qui ne soit comme contaminée par le système des impressions convergentes ou, plus exactement redondantes, portant sur une même disposition globale, c'est-à-dire sur le système de *manières* caractéristiques d'une position sociale. »

La perception sociale de l'autre reste bien souvent incons-

1. Capital : somme de biens.

ciente et intervient dans la régulation de la relation pédagogique en générant les attitudes¹.

Lorsque les maîtres verbalisent leur perception de l'élève, ce n'est guère à l'avantage des petits prolétaires :

« Au premier abord, il est facile de reconnaître les enfants de milieux très défavorisés. Leur visage, leur façon de se tenir un peu voûtés sont déjà la marque des frustrations » (Tourtet, 1974, p. 18).

« Les enfants se signalent par leur aspect extérieur : vêtements insuffisants, mal adaptés, parfois sales et déchirés... » (*ibid.*, p. 11).

« Physiquement, ces enfants sont souvent chétifs, maigres, parfois rachitiques » (*ibid.*, p. 19).

La description du comportement de ces enfants est tout autant dévalorisante :

« Nous remarquons que les enfants des milieux défavorisés sont presque toujours timides, renfermés, tristes ou anormalement turbulents, voire agressifs. C'est dire que leurs qualités relationnelles restent frustes... » (p. 21).

La responsabilité en est clairement rejetée sur les familles qui ne savent pas, ne peuvent pas et ne veulent pas s'occuper de leurs enfants (p. 18), familles incapables de se discipliner (p. 19) et... « bien entendu, ces attitudes caractérielles ne sont pas innées, mais déjà réactionnelles : l'enfant se défend comme il peut de ses mauvaises conditions de vie familiale. Il subit le conditionnement non culturel de son entourage et compense l'échec scolaire qui en découle soit par une affirmation excessive, soit par une retraite... » (p. 21).

La perception socialement différenciée de l'élève interpénètre l'affectif pour engendrer une polarisation de la relation sur un axe attraction-répulsion; une enquête a montré que « les qualificatifs « attirant », « plaisant » et « sympathique » sont attri-

1. J'entends par attitude « ... une prédisposition, relativement stable et organisée, à réagir sous forme d'opinions (niveau verbal), ou d'actes (niveau comportemental), vis-à-vis d'objets (personnes, idées, événements, choix, etc.) de manière orientée ». (Bardin, 1977, p. 156.)

2. Les points complémentaires de l'échelle : indifférent; antipathique; répugnant; repoussant.

bués préférentiellement à une très forte majorité (plus de 80 %) des enfants « favorisés », suivis de loin par les enfants d'ouvriers français (moins de 60 %), eux-mêmes devançant les ouvriers immigrés (moins de 50 %).

... 40 % des enfants d'ouvriers français peuvent être considérés comme *constamment rejetés* dès la petite section d'école maternelle et ce jusqu'à la fin de la scolarité élémentaire.

... à réussite égale, les enseignants sont « attirés » dans un rapport de deux à un par les « favorisés » comparativement aux enfants de la classe ouvrière » (Pujade-Renaud, 1978, p. 31).

L'appartenance de classe perçue crée également un préjugé relatif aux futurs résultats scolaires (effet de halo) : « ... les enfants désavantagés ne sont pas considérés comme des éléments capables de réussir en classe » (Rosenthal-Jacobson, 1971, p. 90).

Et l'on sait que dans une certaine mesure, les attentes généralement se réalisent (effet Pygmalion).

La perception sociale de l'élève intervient à plusieurs moments :

1. *Avant l'acte éducatif*, dès les premiers contacts visuels, le maître classe socialement l'élève, ce qui induit chez lui un certain préjugé, plus ou moins favorable, et certaines attentes quant à la réussite scolaire future. Cette reconnaissance de classe s'effectue à partir des aspects morphologiques, de l'apparence esthétique, de l'habillement, de la gestualité, des attitudes, du matériel scolaire et de gymnastique... (d'après Pujade-Renaud, 1978, p. 32-33). Elle sera bien sûr renforcée dès les premiers échanges verbaux.

2. *Pendant l'acte éducatif*, le comportement de l'enseignant sera influencé par sa perception sociale de l'élève, à plusieurs niveaux, mais toujours dans le même sens, c'est-à-dire à l'avantage des enfants de bourgeois. Trois exemples : Guyot (1978-1979, p. 63) cite un travail de Kalish. Il s'agit d'une étude qualitative des gestes (direction et qualités énergétiques) des élèves de C.P., opposés par leur niveau en lecture (forts et faibles). L'institutrice s'adresse aux faibles, tournée de trois quarts vers eux, avec des mouvements plus tendus et plus rétractés; face aux forts, les gestes apparaissent plus déliés et libres.

« On devine qu'existe une complicité du corps comme existe une complicité de langage. On est conduit à s'interroger si le corps ici est signe et institution de classe. » D'autres chercheurs ont étudié la fréquence des échanges verbaux entre la maîtresse et ses élèves (au C.P.), selon l'origine sociale de ceux-ci (CRESAS, 1974).

Ils constatent (p. 76) que : « Le nombre d'interactions dont bénéficient les enfants est fonction de leur origine sociale : les enfants de la « classe ouvrière » en comptabilisent beaucoup moins que les enfants de la bourgeoisie. »

D'après Lurçat (in CRESAS, 1978), au niveau de la maternelle, il y a *dévalorisation* des enfants d'ouvriers par la maîtresse :

« La dévalorisation se manifeste dans les jugements, les réflexions, les impatiences, les mimiques dépréciatives, les emportements, l'irritation. Elle se manifeste également dans la transmission sélective sous la forme d'oubli, d'abandon, de non-prise en considération. »

La dévalorisation est liée à l'attitude de l'école face aux acquis familiaux :

« ... Les acquis familiaux des enfants de la bourgeoisie sont pris en charge par l'école, contrairement à ceux des enfants de travailleurs. Pour ces derniers, la négation des acquis familiaux constitue une dévalorisation, une négation de leur identité culturelle » (*ibid.*, p. 143).

Finalement, les maîtresses aiment ce qui leur ressemble, d'où le rôle des cultures d'origine et de leurs manifestations (vêtements, langage, comportement...) et estiment ce qu'elles connaissent. Les attitudes différentes des enseignantes en fonction de l'origine sociale des élèves...

« ... procèdent directement des contradictions de classe dont le heurt culturel n'est que l'apparence » (Lurçat, 1976b, p. 310).

L'attitude de l'enseignant apparaît donc plus ou moins stimulante, en fonction de l'origine sociale des élèves. On peut voir là quelques biais par lesquels le pédagogue travaille à la réalisation de ses attentes en obéissant à ses réflexes de classe.

3. Au niveau de l'appréciation des résultats, les études

docimologiques montrent que le maître est influencé par ses préjugés. Ainsi, Noiret et Caverni (1978) montrent que la notation de copies varie selon un certain nombre d'appréciations *a priori*, performances antérieures des élèves, statut scolaire de l'élève, ses origines socio-économique et ethnique. Ils concluent (p. 97) :

« ...Les mêmes copies sont évaluées différemment lorsqu'on donne aux évaluateurs des informations différentes sur les élèves censés les avoir rédigées. »

D'après ces auteurs, les informations *a priori* induisent des attentes chez l'évaluateur, par le biais des représentations concernant l'élève ou une catégorie d'élèves. Les attentes influencent le travail de recueil des indices, et ce, dans le sens d'une recherche de consonance cognitive, la note finale devant se rapprocher au plus près de la note attendue.

En bref, l'enseignant se construit une représentation dévalorisante des enfants renforcée par leurs résultats scolaires du prolétariat, qui induit des comportements de dévalorisation et de rejet de ces enfants-là. Ces attitudes risquent fort de durer encore bien des années puisque le hiatus social et culturel entre les enseignants et le prolétariat va s'élargissant :

« ... un lent embourgeoisement général du milieu social des instituteurs et des institutrices se dessine de manière significative » (Berger, 1979, p. 25) et que les enseignants ne semblent absolument pas sensibilisés au rôle de l'appartenance sociale dans leur pratique, et au rôle de leur pratique dans la genèse de l'échec scolaire.

Je citerai là trois preuves :

P. Marc (1977, p. 152) a réalisé une enquête auprès des enseignants sur l'échec au C.P. : « ... aucun jugement relatif à l'échec d'un enfant (notre enquête, au total, en recense plus de 18 000), n'a mis en cause l'institution scolaire : à des degrés divers, tous les enfants sont finalement jugés responsables de leurs difficultés et échecs. »

I. Berger (1979), demande aux maîtres : « A quoi attribuez-vous l'échec de vos élèves ? » (p. 120).

La famille fait figure de principale accusée, — donc de bouc-émissaire ? — On invoque le social, l'affectif, le suivi des

enfants. Seuls quelques maîtres « ... vont jusqu'à attribuer les carences de leurs élèves à leurs propres défaillances » (*ibid.*, p. 121).

J'ai demandé à 14 instituteurs et institutrices de citer les cinq principales causes de l'échec scolaire, de la plus importante à la moins décisive. J'ai classé les causes évoquées en trois catégories : causes relatives au milieu : 36,5 % des réponses; à l'individu : 41,5 % des réponses; à l'école : 22 % des réponses.

En regardant de près les réponses, on s'aperçoit que les enseignants interrogés n'ont pas pris conscience des finalités de l'école, et jamais les grands thèmes de la sociologie de l'éducation ne sont évoqués.

Lorsque les maîtres évoquent le milieu, il s'agit la plupart du temps de la famille et de ses problèmes à résonance affective : divorce, placement de l'enfant, scènes...; désintérêt des parents pour le scolaire; ou bien du bilinguisme... Les problèmes individuels se ramènent à la notion de « handicap naturel » (santé, débilité, hérédité, manque de maturité, langage, mémoire), quelquefois à des comportements inadaptés.

Cinq maîtres sur 14 mettent en cause l'institution scolaire : effectifs, enseignement inadapté, rythme de travail inadapté aux enfants; ou bien le maître : il commet des maladresses, il ne s'entend pas avec tel élève, il est souvent absent, non remplacé.

Les causes « milieu » semblent les plus décisives (moyenne des rangs : 1,9), suivies des causes « individus » ($m = 3,2$), les causes « école » arrivant dernières ($m = 3,7$).

Ces données montrent clairement que massivement les enseignants rejettent la responsabilité de l'échec sur les enfants ou leur famille, alors qu'en fait, on peut penser qu'ils ont leur part de responsabilité dans cet échec principalement par le jeu de leurs préjugés et de leurs attentes négatifs générateurs d'attitudes rejetantes et dévalorisantes vis-à-vis des enfants d'ouvriers. Les attitudes sont liées à l'appartenance de classe. Elles dureront tant que les thèses sociologique et marxiste ne seront pas incluses dans les programmes des formations initiale ou continuée des enseignants, tant qu'un vaste courant en faveur de l'éducation populaire ne se développera pas.

Le maître se place vis-à-vis des enfants du prolétariat dans une situation anti-éducative : comment peut-on réussir une entreprise d'éducation quand on dévalorise son élève et qu'on lui dénie toute aptitude à l'apprentissage ? On sait le poids des attentes. Dire d'un enfant qu'il est : peureux, rêveur, amuseur, nerveux, disposé, qu'il ne fait pas d'effort, paresseux, lent, qu'il manque d'attention, qu'il est peu intelligent (jugements notés par P. Marc), suppose qu'on n'attend rien de lui, et l'élève se conduit selon cette attente.

Rejeter la responsabilité de l'échec sur l'enfant, ou sa famille, c'est une façon de se dessaisir du problème, de refuser de s'impliquer face à tous les élèves. Mépriser l'autre, c'est une façon de se conforter dans sa double supériorité d'âge et de milieu, donc une forme et un moyen de domination, une voie vers la légitimation de son pouvoir, de sa valeur par rapport à sa compétence, dans la mesure où l'existence du mauvais élève donne plus de relief à la performance du bon élève, et justifie sa pratique; et l'institution se conforte dans sa routine et son conservatisme.

Quatrième thème. — *L'élimination sans examen*

Bourdieu et Passeron constatent qu'un certain nombre d'élèves issus des milieux populaires s'excluent d'eux-mêmes du système scolaire. Ils expliquent cette auto-élimination par le jeu de la relation entre l'espérance subjective et la probabilité objective de réussite, propre à chaque classe sociale (p. 189). « ... la structure des chances d'ascension par l'Ecole, conditionne les dispositions à l'égard de l'Ecole et de l'ascension par l'Ecole, dispositions qui contribuent à leur tour d'une manière déterminante à définir les chances d'accéder à l'Ecole, d'adhérer à ses normes et d'y réussir, donc les chances d'ascension sociale ». Le type d'explication peut rendre raison...

(P. 191) : « ... de la variation des attitudes des élèves des différentes classes sociales à l'égard du travail ou de la réussite, selon le degré de probabilité et d'improbabilité de leur perpétuation dans un cycle d'étude donné. »

Je ne pense pas cette explication directement transposable aux enfants du primaire, mais je retiens l'idée d'une auto-élimination. En d'autres termes, dans quelle mesure le mauvais

élève est-il responsable, de par ses attitudes, de ses mauvais résultats ?

Le comportement observable des mauvais élèves exprime le rejet du scolaire : des institutrices de C.P. décrivent ainsi ces enfants (80 élèves) : (j'ai regroupé les descriptions en huit catégories) :

1. Passifs, apathiques : 27 fois.
2. Instables, chahuteurs : 23 fois.
3. Paresseux : 11 fois.
4. Ne participent pas : 7 fois.
5. Inattentifs : 6 fois.
6. Lents : 6 fois.
7. Peu motivés . 4 fois.
8. Bavards : 4 fois.

L'ensemble de ces comportements traduit une faible ou une non-participation à la classe.

On retrouve là les conclusions de B. Zazzo (1978, p. 178) :

« Parmi ces comportements préjudiciables aux progrès en lecture, il faut relever, en tout premier lieu, les comportements d'*instabilité*, et secondairement de *passivité*. »

B. Zazzo psychologise ces comportements, ramenant leurs causes à un niveau individuel : l'enfant « agité » est « esclave de ses propres impulsions », il manque de « maîtrise de soi »... D'autre part ces comportements ont un statut de cause de l'échec. Je préfère considérer ces comportements comme des effets, marques de désintérêt et de rejet du scolaire par l'enfant. Je rejette le schéma classique...

caractéristiques individuelles → comportements inadaptés → échec scolaire

comme trop partiel, ne prenant pas en compte les réalités sociales, l'institution scolaire et les pratiques de ses maîtres.

A mon sens, les comportements « inadaptés » traduisent le rejet du scolaire par les élèves en situation d'échec. J'ai repris

des entretiens menés avec des enfants signalés en échec¹. J'ai relevé les réponses et leurs justifications aux deux questions suivantes :

1. Aimes-tu l'école, pourquoi ?
2. Aimes-tu le maître (la maîtresse), si non pourquoi ?

J'ai posé les mêmes questions à trente bons élèves (6 de chaque niveau).

La catégorisation adoptée concernant les réponses à la première question est la suivante :

E++ : l'élève aime bien l'école, pour une raison scolaire.

E+— : l'élève aime bien l'école, pour une raison extra-scolaire.

E— : l'élève n'aime pas l'école.

et voici celle concernant la deuxième question :

M+ : réponse oui.

M— : réponse non.

Le tableau suivant rend compte de la répartition des réponses selon le groupe. Il confirme le rejet du scolaire par les élèves en difficulté.

	<i>Elèves en échec</i>		<i>Bons élèves</i>	
E++	35,5 %		76,6 %	
E+—	33,5 %	} 64,5 %	20 %	} 23,4 %
E—	31 %		3,4 %	
M+	71,5 %		100 %	
M—	28,5 %		0 %	

Les élèves des deux groupes justifient leurs réponses par le même type d'argument. L'analyse de ces arguments a donc été menée groupes confondus.

On aime bien l'école pour les raisons suivantes (E++) :

1. Apprendre, travailler : 44 fois.
2. Souci de l'avenir : 5 fois.

1. n = 90. Effectifs par âge : 6 ans : 11; 7 ans : 20; 8 ans : 11; 9 ans : 8; 10 ans : 3; 11 ans : 2; 12 ans : 31; 13 ans : 4.

La demande d'examens psychologiques est plus élevée aux bornes de la scolarité primaire (problèmes posés par les enfants qui ont du mal à apprendre à lire; problèmes d'orientation lorsque l'enfant a 12 ans).

3. Ne pas prendre de retard : 4 fois.

4. Par intérêt : 3 fois.

Exemples : 1 : « Je m'apprends à lire — pour travailler — on apprend des trucs.. »

2 : « Je veux être un savant — pour déboucher sur un bon métier — pour gagner notre vie... »

3 : « Parce que j'ai envie de passer en 6^e... »

4 : « On y fait des choses intéressantes... »

L'aspect intérêt des activités scolaires est seulement évoqué trois fois. La plupart des élèves justifient leur adhésion par l'activité scolaire elle-même.

On aime bien l'école mais c'est... (E+-) :

1. Pour s'amuser : 11 fois.

2. Pour chasser l'ennui : 11 fois.

3. Pour retrouver les copains : 7 fois.

Exemples :

1 : « Je m'amuse bien, je joue, parce que y'a la récréation... »

2 : « Je m'ennuie dans mon quartier — quand y a rien à la télé... »

3 : « Je vois mes petits copains — y a les copines — à la maison j'ai pas de copines... »

Dans ces justifications, le scolaire est complètement évacué. Il ne reste que les dimensions sociale et ludique de l'école.

On n'aime pas l'école pour de nombreuses raisons (E—) :

1. Difficulté de la tâche (6 fois) : « Y a des choses trop difficiles — c'est trop dur — j'arrive pas à le faire... »

2. Rejet des contraintes (4 fois) : « Je ne veux pas écouter — faut toujours faire ce qu'i disent... »

3. Préférence pour une autre activité (4 fois) : « Je préfère rester à la maison pour m'amuser... »

4. Fatigue (3 fois) : « Après, j'ai sommeil... »

5. Manque de jeu (3 fois) : « on joue pas beaucoup... »

6. Agressivité du maître (2 fois) : « Le maître i bat », des autres enfants (2 fois) : « On m'attaque. »

7. Ennui (2 fois) : « On s'ennuie... »

8. L'âge (1 fois) : « Quand on sait pas et que les petits savent. »

L'école est rejetée au nom de la difficulté de la tâche, de ses contraintes, de l'agressivité ambiante.

Parfois ce rejet est global et s'exprime sans nuance : « La maîtresse a m'engueule tout le temps; ici, c'est con, les maîtresses s'occupent jamais de nous » ou encore : « L'école, c'est dégueulasse. On lit encore, encore, encore... ça me fatigue, la maîtresse a nous tape, quand c'est mal a corrige pas, quand y'a grève c'est bien. La grande école, c'est pourri. »

On n'aime pas son maître (ou sa maîtresse) parce qu'il donne du travail difficile (1 fois) mais surtout parce qu'il est agressif, même violent (18 fois) : « Il est méchant, i tape, i gronde, i donne des coups de règle, i donne des claques, i bat, i tire les cheveux, la maîtresse crie... »

En bref, on peut dire que les deux tiers des mauvais élèves (interrogés ici) rejettent le scolaire. Ils rejettent également l'enseignant lorsque celui-ci se montre violent. Dans la majorité des cas, il y a démobilitation de l'élève, ce qui constitue un processus d'élimination se nourrissant de lui-même : l'échec entraîne la démobilitation qui aggrave l'échec...

Je reprends ma question initiale : y a-t-il auto-élimination ? Non, si on considère le rejet du scolaire comme une réaction aux attitudes de dévalorisation développées par les enseignants face aux enfants du prolétariat (voir thème 3).

Oui, au niveau de la dynamique échec-désintérêt évoquée ci-dessus, dynamique accélérée par les attitudes magistrales, et au niveau des attitudes des ouvriers vis-à-vis de l'école, attitudes marquées du sceau de l'ambivalence, comme le souligne Hoggart (1970, p. 129) :

« Le respect traditionnel pour le « savant » reste vivace [par exemple pour le docteur et le curé]... »

Mais contradictoirement, on manifeste aussi une certaine méfiance envers la culture. [Il y a mise en doute]... de la valeur même de l'éducation comparée aux valeurs sûres du groupe local... »

Joue également un rôle le statut de l'école dans la famille par rapport aux expériences scolaires de ses membres adultes.

Bourdieu et Passeron notent (p. 104) que : « ... les étudiants fils d'ouvriers diffèrent par un grand nombre de caractéristiques secondaires (sociales, comme le niveau d'instruction de la mère ou la profession du grand-père, et scolaires, comme la section d'entrée dans le secondaire) de celles des membres de leur classe d'âge appartenant à la même classe sociale... »

Au niveau du primaire, les chercheurs du CRESAS (1974, p. 35), ont mis en évidence que : « Tout se passe... comme si, au fur et à mesure qu'ils avançaient dans la scolarité, les enfants d'ouvriers voyaient eux-mêmes, selon le degré de qualification de leur chef de famille, se préciser des clivages qui n'étaient pas aussi évidents initialement. »

Ainsi, après trois ans de scolarité, les 29 % des enfants d'ouvriers en retard se répartissent ainsi : contremaitres et ouvriers : 21,5 % ; ouvriers spécialisés : 30,4 % ; manœuvres : 61,5 %.

Faute d'études précises, on ne peut qu'évoquer un faisceau de suppositions quant aux mécanismes en jeu : la possibilité ou non d'une aide à la maison ; l'ambition scolaire des parents pour leurs enfants, fonction de leur propre réussite passée, qui se traduira par la résignation, ou la réaction face à un échec naissant ; l'ambition sociale des parents (on me dit que souvent, dans le midi, les aînés font une scolarité médiocre et courte : ils sont destinés à devenir agriculteurs et à reprendre l'exploitation familiale ; les puînés réussissent mieux à l'école, qui représente pour eux une voie de promotion sociale) ; la présence ou non de modèles identificatoires...

En résumé, l'élimination — donc la genèse de l'échec — résulte d'une rencontre, d'un heurt entre deux individus socialement marqués par leur habitus de classe, le maître et l'élève, dans une institution, l'école, superstructure au service des classes dominantes, qui pérennise et légitime la reproduction sociale de la division du travail par le critère apparemment neutre du pédagogique, dans le cadre général de la méritocratie.

Evacuer le social de l'école comme une maladie honteuse,

constitue l'arme suprême du bourgeois pour nier les différences sociales. L'enseignant joue à fond ce jeu et même si politiquement, le corps enseignant milite et vote à gauche, dans sa pratique journalière, il agit à droite.

La perception sociale de l'enfant d'ouvrier le conduit, plus ou moins consciemment, sur un mode plus ou moins discret, à développer des comportements de dévalorisation, voire de rejet de cet enfant qui lui est étrange, qu'il ne veut pas comprendre, qui ne rentre pas dans le cadre de son enfant modèle, et sur lequel il rejette la responsabilité de son échec pédagogique, et que finalement il empêche d'apprendre...

« ... car pour fournir l'effort d'apprendre, il faut d'abord être reconnu » (Lurçat, 1976 b, p. 311). Le rejet de l'élève, ou de ce qu'il représente, par le maître, induit bien souvent le rejet du scolaire par l'élève, éventuellement le rejet du maître, rejet qui se traduit par des comportements inadaptés, agitation ou passivité, et par la résignation, par la cessation de tout effort, par le désintérêt et la démobilisation. L'autorité pédagogique et l'autorité psychologique interprèteront, à tort, ces comportements comme la cause de l'échec, alors qu'ils en sont tout autant les conséquences. Au plan individuel, l'échec sera plus ou moins prononcé selon l'histoire scolaire et professionnelle de la famille de l'enfant car... « Instrument privilégié de la sociodicée bourgeoise qui confère aux privilégiés le privilège suprême de ne pas s'apparaître comme privilégiés [l'Ecole]... parvient d'autant plus facilement à convaincre les déshérités qu'ils doivent leur destin scolaire et social à leur défaut de dons ou de mérites qu'en matière de culture la dépossession absolue exclut la conscience de la dépossession » (Bourdieu et Passeron, p. 253).

BIBLIOGRAPHIE

- BARDIN (L.). — *L'analyse de contenu*. P.U.F., 1977.
- BERGER (I.). — *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. P.U.F., 1979.
- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.). — *La reproduction*. Minuit, 1970.
- CRESAS. — *Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité ?* I.N.R.D.P., 1974.
- CRESAS. — *Le handicap socio-culturel en question*. E.S.F., 1978.
- DEVILLE-CAVELLIN (G.). — Psychologie de l'éducation, éducation nouvelle et domaines connexes in *Psychologie scolaire*, 3^e-4^e trimestres 1979.
- GUYOT (Y.). — *Obstacles à la communication dans l'enseignement supérieur*. Thèse pour le doctorat d'Etat, 1978-1979, Paris V.
- HOGGART (R.). — *La culture du pauvre*. Minuit, 1970.
- LURÇAT (L.). — *Une école maternelle*. Stock, 1976.
- MARC (P.). — *Les psychologues dans l'institution scolaire*. Le Centurion, 1977.
- NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.). — *Psychologie de l'évaluation scolaire*. P.U.F., 1976.
- PUJADE-RENAUD. — Le langage impitoyable du corps, in *L'Education*, octobre 1978.
- ROSENTHAL (A.), JACOBSON (L.). — *Pygmalion à l'école*. Casterman, 1971.
- SRESAS. — *Cahier n° 18*, INRP, 1979.
- TOURTET (L.). — *L'école face aux handicaps socio-culturels*. Colin-Bourrellet, 1974.
- ZAZZO (B.). — *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. P.U.F., 1978.