MILLET Mathias & CROIZET Jean-Claude. *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*

Paris : La Dispute, 2016, 232 p.

Christophe Joigneaux

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/7127>

DOI : 10.4000/rfp.7127

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2017

Pagination : 139-141

ISBN : 979-10-362-0124-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Christophe Joigneaux, « MILLET Mathias & CROIZET Jean-Claude. *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 200 | 2017, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 05 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/7127> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.7127>

Ce document a été généré automatiquement le 5 janvier 2023.

Tous droits réservés

MILLET Mathias & CROIZET Jean-Claude. *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*

Paris : La Dispute, 2016, 232 p.

Christophe Joigneaux

RÉFÉRENCE

MILLET Mathias & CROIZET Jean-Claude. *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute, 2016, 232 p.

- 1 « L'école des incapables ? » Un tel titre peut prêter à confusion. On pourrait en effet penser qu'il renvoie à la déploration sempiternelle de la baisse du niveau des élèves et que l'objet du livre est d'étudier comment ce discours a gagné l'école maternelle. Ce n'est pas de cela qu'il s'agit : ce livre est consacré à l'étude des mécanismes par lesquels le système actuel de croyances et de perceptions professorales concernant l'apprentissage et les difficultés de leurs élèves conduit dès l'école maternelle certains d'entre eux à se sentir incapables d'apprendre. Pour cela, les auteurs croisent de façon originale les résultats de deux séries et types d'enquêtes : d'une part des observations et des entretiens réalisés dans sept écoles maternelles (classées REP ou non), cinq classes et unités localisées pour l'inclusion scolaire (CLIS et ULIS) ; d'autre part des expérimentations réalisées en milieu naturel auprès de plus de 1 400 élèves du primaire (CP et CM2) et du secondaire (6^e).
- 2 L'approche ethnographique vise d'abord à montrer comment les conceptions spontanées de l'apprentissage déclarées par les enseignants enquêtés contribuent à rendre leur pédagogie « invisible » aux yeux de leurs élèves les moins préparés à la vivre, le plus souvent ceux dont la socialisation familiale est éloignée de la culture

scolaire (chapitre I). Ce sont les effets des représentations et les pratiques relatives cette fois aux difficultés scolaires rencontrées par ces élèves qui font l'objet du second chapitre : dans la mesure où, de façon cohérente avec les conceptions spontanées de l'apprentissage, elles ont en commun d'attribuer à des facteurs externes à l'école (la famille, des dysfonctionnements cognitifs...) la responsabilité de ces difficultés, elles permettent d'en légitimer la persistance en mettant en avant des caractéristiques « personnelles » des individus et beaucoup moins les rapports de domination sociale qui les sous-tendent. Le troisième chapitre donne à voir plus précisément comment ces croyances se traduisent en actes et la violence symbolique qu'elle peut générer pour les élèves issus des groupes sociaux les moins dotés en capital culturel légitime. Ainsi, la hiérarchie scolaire qui sous-tend les incessantes et inégales valorisations enseignantes des activités des élèves finit par être reconnue par ces derniers dès l'école maternelle. Cela se traduit en particulier par des usages de plus en plus partagés au sein d'une classe donnée des termes utilisés par l'enseignant pour qualifier ou disqualifier les activités des élèves. C'est ainsi que Marie-Céline, élève de moyenne section, n'hésite pas à dire « à plusieurs reprises à l'encontre de Barak qu'il fait "n'importe quoi", reprenant ainsi les termes utilisés par l'enseignante à son endroit » (p. 214). Les expérimentations présentées dans le dernier chapitre cherchent à mesurer les effets du type de pratiques précédemment observées ou déclarées ainsi que des conceptions qui les alimentent. Type de pratiques et non pas pratiques parce que ces expérimentations sont réalisées avec des élèves plus âgés, comme précisé plus haut. Malgré tout, elles cherchent à reproduire les configurations pédagogiques que les analyses menées dans les précédents chapitres ont identifiées comme étant les plus susceptibles d'amplifier les inégalités : rendre ou non visibles aux élèves des variations d'apprentissage, mettre en œuvre ou non un étayage cherchant à dédramatiser les difficultés rencontrées... Ces expérimentations montrent toutes choses égales par ailleurs que l'anxiété générée par la publicisation des écarts de réussite ou par les interprétations essentialisantes des difficultés scolaires a tendance à amplifier les inégalités sociales d'apprentissage parce qu'elles déstabilisent presque exclusivement les élèves les plus étrangers aux logiques scolaires de socialisation.

- 3 Les auteurs de ce livre s'intéressent donc à une régularité statistique devenue malheureusement banale : la persistance voire l'amplification des inégalités socio-scolaires. Leurs choix méthodologiques originaux permettent d'opérationnaliser des concepts classiques de la sociologie de l'éducation (violence symbolique, pédagogie invisible...) par la mise en relation de données relatives à des objets jusqu'alors souvent étudiés séparément : les catégories de jugement professoral ; des doxas professionnelles relatives aux (difficultés d') apprentissages ; des pratiques et des déclarations d'élèves et d'enseignants de différents segments du cursus scolaire ; et enfin (ce qui est plus rare) des mesures des effets potentiels de ces différents facteurs sur les inégalités d'accès aux savoirs scolaires.
- 4 Cette approche comporte certains défauts presque inhérents à toute tentative de reconstituer ainsi des chaînes entières de relations entre les systèmes de croyances des enseignants, leurs pratiques pédagogiques et leurs effets sur les inégalités. Commençons par celui qui est mentionné à plusieurs reprises par les auteurs eux-mêmes. L'enquête est centrée d'abord sur ce que les représentations et les pratiques enseignantes étudiées ont de plus commun mais « cela ne veut pas dire pour autant que les enseignants procèdent tous de la manière » (p. 39). On en a un aperçu dans certaines données présentées dans le livre. Il y a en effet sans doute une assez grande divergence

de points de vue concernant les difficultés scolaires et les possibilités ou non de les surmonter à l'école entre la directrice qui déclare : « en ce qui concerne les CP [...] 4 élèves qui redoublent car ils n'ont pas saisi la chance qui leur était faite » (p. 88) et l'enseignante de moyenne et grande section de maternelle qui affirme : « On doit... accompagner l'enfant, c'est-à-dire essayer de résoudre au niveau scolaire et de l'accompagner le mieux et le plus loin possible » (p. 108). Pourquoi une telle différence de positionnements ? En raison, comme le suggèrent les auteurs, de leurs « parcours sociaux et de formation » (p. 39), voire de l'ensemble des « cadres socialisateurs » (p. 112) que les enseignants fréquentent ? Nous avons, pour notre part, cherché à répondre à ces questions dans des enquêtes portant sur les « parcours des débutants » (Broccolichi, Joigneaux & Mierzejewski, 2018), qui font notamment apparaître que ce sont les enseignants débutants qui rencontrent le plus de difficultés dans leur classe qui sont le plus susceptibles d'entrer dans un processus d'essentialisation et d'externalisation des difficultés scolaires de leurs élèves et ainsi qui renoncent à les accompagner eux-mêmes « le plus loin possible ». En conséquence, il se pourrait que ce ne soit pas seulement des élèves qui se sentent incapables à l'école mais aussi des enseignants, et que le sentiment d'incapacité des seconds développe celui des premiers.

- 5 Un autre point possible de discussion concerne les effets potentiels sur les inégalités des différentes explications des difficultés scolaires avancées par les enseignants. Comme le remarquent les auteurs, au-delà de leur tendance commune à les essentialiser et à les personnaliser, elles peuvent « renvoyer pêle-mêle au manque de “motivation” ou d'implication (des élèves) dans le travail (responsabilisation individuelle), au handicap socioculturel (sociologisation) ou aux “dysfonctionnements” relationnels entre la mère et l'enfant (point de vue psychanalytique), au manque de confiance en soi (psychologisation), aux “pathologies” scolaires (médicalisation), etc. » (p. 114). Elles tiennent donc inégalement compte d'une des explications des difficultés scolaires suggérées par les auteurs et plus généralement les régularités statistiques : les « ressources culturelles dont disposent les élèves et qui leur permettent inégalement de se conformer aux standards de la communication scolaire » (p. 166). Or, à la lecture de l'extrait d'entretien suivant, on peut se demander si tous les enseignants qui mettent en avant ce registre d'explication le font pour externaliser la prise en charge pédagogique de certains de leurs élèves : « Moi, j'ai du mal à croire quand même que des enfants comme Abdoul [...] vont récupérer tout leur retard [...]. Après, moi, je me refuse à croire que tout est perdu, là [...]. Enfin, si je pense ça, j'arrête quoi [rires] [...] Alors la difficulté scolaire, oui, sûrement, elle se décide assez tôt, et encore, c'est pas... immuable... Je crois que, plus l'enfant est jeune, plus justement on a de la marge [...] » (p. 98).
- 6 Enfin, on pourrait reprocher aux auteurs de ne pas avoir réalisé leurs expérimentations avec les élèves qu'ils ont observés en classe et souligner qu'en conséquence les effets des pratiques enseignantes observées ne sont pas vraiment objectivés. Ces expérimentations nous paraissent pourtant heuristiques dans la mesure où, de façon convergente avec l'enquête ethnographique, elles montrent que les déstabilisations affectives provoquées, par exemple, par « les situations de classe qui rendent visibles les écarts de performance » (p. 198) amplifient d'autant plus les écarts de réussite scolaire qu'elles sont associées à une moindre familiarité des savoirs impliqués dans les situations d'apprentissage, comme c'est le plus souvent le cas pour les élèves les moins préparés aux épreuves scolaires. Dans la lignée déjà ancienne des travaux consacrés à « l'effet Pygmalion » et aux prophéties auto-réalisatrices (Rist, [1977] 1997), ce type de

résultats rappelle utilement que les dimensions affectives et intellectuelles sont intimement liées dans les processus d'apprentissage et d'enseignement et qu'en conséquence on ne peut faire abstraction ni de l'une ni de l'autre dès lors qu'on prend ces processus pour objets d'étude.

BIBLIOGRAPHIE

BROCCOLICHI S., JOIGNEAUX C. & MIERZEJEWSKI S. (dir.) (2018). *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Arras : Artois Presses Université.

RIST R. C. ([1977] 1997). « Comprendre les processus scolaires : la contribution de la théorie de l'étiquetage ». In J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris ; Bruxelles : De Boeck, p. 299-317.

AUTEURS

CHRISTOPHE JOIGNEAUX

Université Paris-Est-Créteil, CIRCEFT-ESCOL, RESEIDA