



HAL
open science

Stéréotypes bons et mauvais élèves : quelles influences sur la pratique ?

Lorelei Riquier

► **To cite this version:**

Lorelei Riquier. Stéréotypes bons et mauvais élèves : quelles influences sur la pratique ?. Education. 2019. dumas-02138715

HAL Id: dumas-02138715

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02138715>

Submitted on 24 May 2019

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

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

Mention : Métiers de l'Enseignement, de l'Education
et de la Formation

Spécialité : 1^{er} degré

Parcours : Professorat des écoles

Stéréotypes bons et mauvais élèves : quelles influences sur la pratique ?

soutenu par Lorelei Riquier

Le 10 mai 2019

Nom du référent de mémoire

Mme Nicole Mencacci

Jury de soutenance :

Mme Nicole Mencacci et M. Frédéric Leterme

Table des matières

Table des matières	2
I. Introduction	3
II. Cadre théorique	4
A. L'effet Pygmalion, Rosenthal et Jacobson	4
B. Phénomènes d'attribution et norme d'internalité	5
C. Qu'est-ce qu'un stéréotype ?	6
D. La menace du stéréotype	7
E. Remettre en question les classifications	8
F. Ce qui est donné à voir : l'enfant individualisé	10
G. Un problème central : l'équilibre entre différenciation et exigence.....	11
H. Vers une école de l'exigence intellectuelle.....	11
I. Un présupposé au cœur de la différenciation pédagogique : la thèse des intelligences multiples.....	13
J. Hypothèses.....	15
III. L'étude	15
A. Choix méthodologique	15
B. Description du terrain	16
C. Le questionnaire.....	16
1. Participants.....	16
2. Le questionnaire	17
3. Procédure	19
IV. Les résultats.....	19
A. Présentation des résultats.....	19
B. Analyse et interprétation des données	27
1. Un rejet majoritaire de l'opposition bon et mauvais élève	27
2. Des pratiques de différenciation pouvant favoriser les stéréotypes	29
V. Conclusion.....	33
Références bibliographiques	34
Annexe 1 : Questionnaire	35
Résumé	37
Abstract.....	37

I. Introduction

L'une des premières informations qui m'a été donné lors de ma première visite dans l'école où j'ai été affectée était « le niveau est très bas ici ne soit pas trop exigeante ». Malgré la fréquentation de mes élèves durant un mois je n'ai jamais vraiment remis en question cette assertion jusqu'à ce qu'une de mes formatrices me fasse remarquer durant sa visite qu'il y avait un bon niveau dans ma classe, et même pire, que l'agitation du jour avait été le produit d'exercices trop simples. Etant sensible aux questions des stéréotypes et des pratiques discriminatoires qui peuvent s'en suivre, j'ai été heurtée d'avoir pu porter un tel jugement sur mes élèves. **Et si ce type de stéréotypes influençait ma pratique sans même que j'en prenne conscience ? En quoi l'existence de stéréotypes influe sur les élèves, leur bien-être et leur performance ?** Dans une enquête menée par Grosjean et Chapelle¹, on s'aperçoit que la plupart des acteurs de l'éducation s'accordent pour dire que les stéréotypes existent mais tous ne sont pas vraiment conscients d'en être porteurs. Ils expliquent par exemple que certains enseignants pensent que remettre publiquement les bulletins est valorisant. Par conséquent, nous reconnaissons les stéréotypes mais pensons être épargnés.

« Cela montre que s'il y a des mots qu'il n'est pas politiquement correct d'utiliser (bon et mauvais élèves), les concepts eux sont toujours opérationnels (...) »²

La prise de conscience de ses propres stéréotypes peut limiter l'effet de la menace du stéréotype, et inversement lorsque l'on n'en est pas conscient. C'est pour cette raison que parler de l'usage des stéréotypes à l'école est capital. Dans un autre questionnaire transmis (14 échelles bipolaires en sept niveaux portant sur des traits de personnalité) à des enseignants ou futurs enseignants avec la question « *Comment vous représentez-vous les mauvais élèves (ou les bons élèves) ?* » : majoritairement les bons élèves sont jugés plus positivement sur la base de traits de personnalité. Mais le plus remarquable est, qu'à la vue des remarques, il semble beaucoup plus

¹« *Bon* » et « *mauvais* » élèves : quels stéréotypes aujourd'hui ? », étude coordonnée par G. Chapelle et S. Grosjean, décembre 2010

² *Ibid*, p. 29

dérangeant de juger des « mauvais » que des « bons » élèves. Nous remarquons deux points d'intérêt à la lecture de cette étude :

1. Les stéréotypes liés aux bons et mauvais élèves existent bel et bien (même s'ils ne sont pas formulés comme tels)
2. Il est plus acceptable de porter un jugement stéréotypé sur un bon que sur un mauvais élève.

Cette courte recherche sera l'occasion pour moi de constater l'usage de stéréotypes lors de cette première année sur le terrain de manière à limiter au maximum leurs conséquences sur ma pratique. La prise de conscience de ces phénomènes étant déjà un pas vers plus de justice dans la classe³.

Notre problématique s'inscrivant plutôt dans le champ de la psychologie sociale, nous commencerons par un « état des lieux » des connaissances scientifiques dans cette discipline. Nous présenterons ensuite l'étude menée pour enfin analyser les résultats de cette dernière au regard des acquis scientifique sur le sujet.

II. Cadre théorique

A. L'effet Pygmalion, Rosenthal et Jacobson

En 1968, Rosenthal et Jacobson publie « Teacher expectations for the Disadvantaged » avec une conclusion remarquable : **les attentes des enseignants influencent leur comportement en direction des élèves ce qui affecte leurs performances**. On parle alors d'effet Pygmalion. Il fait partie de ce que l'on nomme les *prophéties autoréalisatrices* : les influences extérieures, même discrètes peuvent profondément affecter la manière dont une personne se perçoit ainsi que ses comportements. Dans le cadre de l'école, Rosenthal et Jacobson expliquent que les attentes du professeur influencent les performances des élèves. Le problème de départ était donc : *est-ce que le fait d'avoir des attentes basses pour un groupe d'élèves pousse ces élèves à échouer ?* Et plus largement, si tel est le cas, les programmes d'aide aux élèves en difficulté n'ont-ils pas un effet pervers ? Pour vérifier

³ Nous savons que le sentiment de justice est un des aspects fondamentaux du climat scolaire propice aux apprentissages.

cette hypothèse, les deux chercheurs ont mis en place une expérience. Lors de la rentrée des classes, ils font passer à des élèves d'école primaire des tests de QI. On explique ensuite aux professeurs que les résultats de ces tests vont permettre de prédire le développement intellectuel des enfants. Après correction, les professeurs sont tenus au courant des résultats. Ce que les enseignants ne savent pas c'est que le test n'a aucune valeur scientifique et que les élèves ont été répartis *de manière aléatoire* en deux groupes : un groupe à potentiel (création d'attente positive) et un groupe avec le reste des enfants (absence d'attente). Pour mettre à l'épreuve leur hypothèse, Rosenthal et Jacobson font passer de véritable test de QI 4,8 puis 20 mois après le début de l'expérience. Conclusion : 4 mois plus tard, les « enfants à potentiel » obtenaient un QI plus élevé que les autres enfants.

B. Phénomènes d'attribution et norme d'internalité

Les études suivantes suivent le même paradigme : il existe une influence contextuelle sur les performances des élèves. Monteil part d'un postulat cognitiviste : nous cherchons constamment à prévoir et contrôler notre environnement. Pour comprendre cet environnement, nous avons besoin de causes explicatives et cela même pour les comportements des individus⁴, ces causes sont ce que Monteil appelle des phénomènes d'attribution :

« L'attribution serait ainsi non seulement le processus par le lequel un individu donne un sens à son environnement, mais aussi un processus par lequel un individu se voit assigner une place dans les rapports sociaux »⁵

Ce phénomène se décline en deux modalités : attribution dispositionnelle ou situationnelle. Par dispositionnelle, on entend des causes internes à l'individu (prédispositions, traits de personnalité). Les attributions situationnelles se définissent, quant à elle, comme l'ensemble des phénomènes extérieurs à l'individu qui peuvent influencer son comportement (classe sociale, lieu de vie). A la suite d'une expérience⁶, Monteil remarque que l'explication par causalité interne est surreprésentée. Ross appelle cela **l'erreur fondamentale**. Il s'agit bien d'une erreur et d'un mode

⁴ Nous sommes des « machines à inférer », Moscovici, *La société contre la nature*, 1972

⁵ *Eduquer et Former : perspectives psycho-sociale*, Monteil, Presse universitaire de Grenoble, 1989, p. 45

⁶ Détaillée dans *opus cit.* p. 47

d'explication problématique parce que l'on remarque que « (...) dans le cas où un individu établit un lien entre un renforcement et son propre comportement, le renforcement⁷ affectera la probabilité de reproduction de ce comportement dans une situation semblable »⁸. A l'inverse, si l'individu considère le renforcement comme dû au hasard, la probabilité de reproduction n'est pas affectée. Nous retrouvons ainsi notre problème de départ : **mettre en exergue l'autonomie, la responsabilité, les compétences, dans les apprentissages ne pousse-t-il pas à renforcer cette erreur fondamentale en ce qu'elle renforce la norme d'internalité ?** Il semble difficile d'exclure ces exigences en les rendant entièrement responsables de cette erreur.

Leyens propose une autre cause d'erreur qu'il nomme la **psychologisation**, l'école étant un lieu hautement psychologisé, il se trouve que nous avons souvent tendance à juger de comportement en vertu de trait de personnalité. En témoigne, les appréciations accompagnant les notes ou encore les propos du type « Untel est timide/dissipé/intelligent ». Ce type de parole peuvent œuvrer contre le sentiment de justice dans une classe quand on sait qu'il est favorisé lorsque l'enseignant sanctionne les actes et non les personnes⁹. Nous reviendrons plus tard sur les théories de la personnalité.

C. Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

Pour l'heure, il s'agit d'abord de définir clairement ce qu'est un stéréotype et quels peuvent être ses effets. Leyens, Yzeryt et Schadron définissent le stéréotype comme :

« Un ensemble de croyances concernant les attributs personnels partagés par un groupe de gens »¹⁰

Afin de mieux comprendre l'influence des stéréotypes sur nos actions, nous pouvons rappeler une expérience formulée par Correll, Park, Judd et Wittenbrink publié en 2007 intitulée « The influence of stereotypes on decision to shoot ». En utilisant un jeu vidéo consistant à tirer sur des bandits et épargner les innocents, les chercheurs ont cherché

⁷ Le renforcement consiste en la confirmation d'une attente par des résultats.

⁸ *Ibid.* p.49

⁹ Source eduscol sur le sentiment de justice.

¹⁰ *Stereotypes and social cognition*, 1994, London, Sage

à montrer en quoi les stéréotypes à caractère raciaux influencent la décision de tirer ou non. Nous ne détaillerons pas l'expérience ici mais constaterons seulement le résultat : non seulement le temps de décision avant de tirer était réduit lorsqu'il s'agissait d'une personne noire mais les nombres d'erreurs de tir sur les innocents était aussi plus important pour cette catégorie ! Nous imaginons bien à quel point les stéréotypes peuvent influencer les comportements des enseignants sans qu'ils en prennent conscience. En témoigne une autre étude mise en œuvre par Huguet et Monteil en 2002 qui montrent que les mauvais élèves des classes populaires ont tendance à expliquer leur « bas niveau intellectuel » en utilisant les stéréotypes en jeu dans leur classe sociale à l'inverse des classes favorisées. Et c'est cette pression concernant les attentes liées à sa classe sociale qui poussent certains élèves à faire plus d'erreurs qu'ils n'en n'auraient fait.

D. La menace du stéréotype

Nous expliquions plus tôt les risques liés au fait de donner une explication interne aux échecs scolaires mais il ne s'agirait pas pour autant de tomber dans une autre erreur qui consisterait à expliquer les échecs d'un élève uniquement en raison de sa situation socio-économique. Et cela pour éviter un effet pervers que l'on nomme **la menace du stéréotype**. Contrairement à l'effet Pygmalion, ce ne sont pas les stéréotypes de l'enseignant qui vont influencer le comportement des élèves mais plutôt les stéréotypes que les élèves pensent que l'on possède à leur sujet qui influencent leur comportement. Steele et Aronson remarque en 1995 que les étudiants noirs obtiennent des notes inférieures aux blancs, il décide donc d'étudier dans ce cadre l'influence des stéréotypes. Un test de langage est proposé à des étudiants (noirs et blancs) sans autre précision, les résultats s'avèrent être similaires mais lorsque l'on leur explique que ce test jugera des capacités intellectuelles alors les étudiants noirs voient leurs notes chuter. C'est à ce moment qu'émerge le concept de menace du stéréotype défini comme :

« (...) une pression évaluative qui s'exerce sur les membres d'un groupe stigmatisé et qui a pour conséquences d'altérer les performances des membres de ce groupe. Cette pression serait due à l'interaction entre une identité sociale

donnée et une situation particulière, rendant pertinent le stéréotype pour expliquer la performance de la personne. »¹¹

Le modèle est schématisé de cette manière :

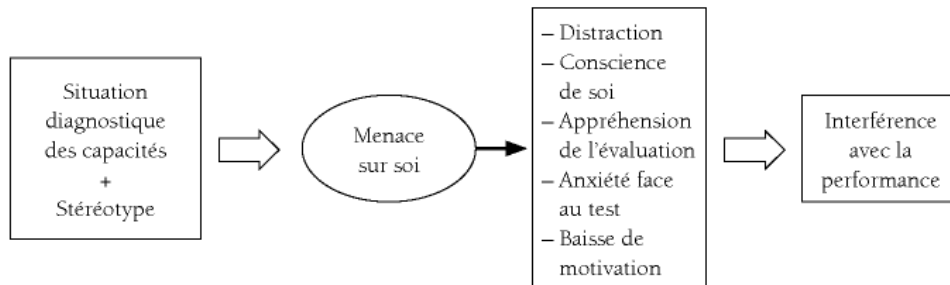


Figure 1. — Le modèle de la menace du stéréotype (Steele, 1997)

Monteil et Huguet l'ont aussi exposé à travers une expérience, « dessin ou géométrie ». La consigne est : mémoriser une forme. Si l'on précise qu'il s'agit d'une activité de géométrie, les élèves « mauvais en maths » auront des difficultés (parce qu'ils craignent de confirmer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes). En revanche, si on précise qu'il s'agit d'une activité de dessin alors les élèves sont plus performants.

E. Remettre en question les classifications

La psychologisation et la médicalisation grandissante au sein de l'École, sous prétexte de mieux différencier les apprentissages, possède un revers qui est celui d'une classification des élèves. Un élève « hyperactif », certificat médical à l'appui, demeurera toujours étiqueté comme en difficulté. Il est vrai que nous sommes habitués, tant dans notre vie sociale qu'en exerçant notre métier d'user de ces catégories, elles structurent notre pensée et sont confortables parce que peu remises en question. Ces classifications présupposent également une « idée de l'élève » en termes d'aptitudes : l'école ne serait là que pour éclairer ces prédispositions, en témoigne la multitude de tests intellectuels qui ont pu être pratiqués un temps sur les élèves.

¹¹ Steele et Aronson, *Stereotypes threat and the intellectual test performance of African American*, Journal of Personality and Social Psychology, 1995

« *Le danger est d'autant plus grave quand ces préconisations consistent à classer définitivement les enfants dans des catégories qui font l'objet de traitements spécifiques et adaptés* »¹²

Or, dès que l'on porte attention aux cas particuliers on s'aperçoit que ce type de catégorisation est fragile. Un enfant est qualifié « agité », il s'agit alors de se demander à quel moment il l'est effectivement, qu'est ce qui à ce moment l'a poussé à agir de cette manière. Tout comportement déviant s'explique de manière multifactorielle. Dire d'un enfant qu'il est x, n'a en vérité que peu de sens. Comme nous l'avons vu cela suppose une conception de l'être humain comme ensemble de dispositions naturelles. Si tel est vraiment le cas, à quoi bon parler de pédagogie ? L'éducation ne serait que le lieu de reconnaissance des aptitudes.

Une idée importante à retenir de l'analyse de Meirieu est alors ce qu'il appelle « l'hégémonie du paradigme médical » selon le modèle *diagnostic-prescription* (qu'il oppose au modèle *compréhension-invention* en éducation). Poser un diagnostic suppose d'avoir en tête une grille d'analyse donnée, par conséquent, la prescription qui va s'en suivre ne pourra être que standardisée. Afin d'éviter les phénomènes d'objectivation des sujets, l'école doit plutôt avoir pour tâche de comprendre pour quelle raison un élève est en échec sur une compétence et inventer une nouvelle stratégie. Notons que le même processus se met en place lors de la prise d'informations sur les élèves. A la suite de ce que nous avons expliqué sur les phénomènes d'attribution nous pouvons nous demander ce qu'il est vraiment nécessaire de savoir au sujet de nos élèves pour enseigner. Meirieu parle à ce sujet de « *tension entre le désir de connaître et la fonction éducative de l'ignorance* ». Il semble assez évident que certaines informations peuvent s'avérer utiles pour favoriser notre adaptation aux élèves. Malgré cela, nous savons également qu'il existe une relation de réciprocité entre savoir et pouvoir¹³.

¹² *Pédagogie : le devoir de résister*, P. Meirieu, p.107, 2008, ESF France

¹³ L'idée de *savoir-pouvoir* est tout particulièrement développée dans *Surveiller et Punir*, même si l'école n'a jamais vraiment constitué un objet d'étude en tant que tel pour Foucault, le chapitre 3 nous offre un complément d'analyse intéressant pour notre propos.

F. Ce qui est donné à voir : l'enfant individualisé

*« L'examen combine les techniques de la hiérarchie qui surveille et celles de la sanction normalise. Il est un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir. Il établit sur les individus une **visibilité** à travers laquelle on les différencie et on les sanctionne. »¹⁴*

L'examen se définit comme toute technique visant à différencier les personnes par l'observation répétée. L'évaluation scolaire en fait partie, mais le concept n'est pas réduit à ce cas particulier. Nous prenons acte du fait que l'évaluation soit constitutive de l'apprentissage. Nous chercherons néanmoins, en lien avec notre sujet, à noter les mécanismes de pouvoir en jeu dans l'observation et le diagnostic quasi continu des élèves. Nous nous demanderons donc en quoi l'examen met en jeu des relations de pouvoir permettant de constituer un savoir. Il serait réducteur de penser que l'évaluation permet uniquement de sanctionner la passation du savoir du maître à l'élève. A chaque fois que nous évaluons (des connaissances, des compétences et des attitudes) nous prélevons également « un savoir destiné et réservé au maître »¹⁵. Ces savoirs ont marqué l'avènement de la pédagogie comme science. Nous nous proposons d'expliquer succinctement de quelle manière l'examen lie une certaine forme d'exercice du pouvoir à un certain type de formation de savoir¹⁶. En premier lieu, l'examen est ce qui **rend visible les individus**, les mécanismes de pouvoir ne prennent pas ici la forme de la toute-puissance écrasante du souverain mais plutôt celle de la visibilité des sujets qui « ont à être vu ». Les individus se trouvent **objectivés** par le regard total de la discipline. L'individualité entre ainsi dans le champ de l'observable : « il les engage dans toute une épaisseur de documents qui les captent et les fixent »¹⁷. Rendre observable c'est rendre potentiellement scientifique, l'individu devient ainsi analysable et peut se trouver fixé dans ses caractéristiques particulières (qui facilitera les systèmes comparatifs). A l'aide du dossier, il sera plus aisé de noter ces progrès et défaillance. Enfin, l'examen fait de l'ensemble des

¹⁴ *Surveiller et punir*, M. Foucault, p. 217, Tel Gallimard, 1975

¹⁵ *Ibid*, p. 219

¹⁶ Nous exposerons les trois points explicités pour Foucault dans le chapitre portant sur l'examen dans *Surveiller et Punir*.

¹⁷ *Ibid*, p. 222

individus des « cas »¹⁸. Raconter l'histoire d'un individu n'a plus rien d'épique, ce sont maintenant les « déviants » qui ont une histoire à raconter, on cherche à comprendre comment, pourquoi, ils agissent de cette manière.

G. Un problème central : l'équilibre entre différenciation et exigence

L'un des six points du référentiel pour l'éducation prioritaire est « conforter une école bienveillante et exigeante ». La différenciation est un moyen mis en avant par les textes officiels pour assurer un climat de classe bienveillant. En témoigne cet extrait d'instructions pédagogiques à destination des enseignants du premier degré exerçant en classe et école maternelle :

« Il [le professeur] sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse... Le professeur est capable de prendre en compte les rythmes d'apprentissages des élèves. »

La difficulté réside donc dans le fait de s'adapter aux « besoins et facultés des élèves » tout en conservant un principe d'exigence. Notons par ailleurs que ce texte met avant des attributions de types dispositionnelles (*facultés*) et ne fait pas référence au milieu socio-économique des élèves. Nous savons que le contexte de vie des élèves influence leur performance mais ce texte semble nous mettre en garde quant à la baisse du niveau d'exigence liée à des attributions situationnelles.

H. Vers une école de l'exigence intellectuelle

Le rapport de 2016¹⁹ du CNESEO, nous pose face à l'échec de l'éducation prioritaire et cela dans une enquête réalisée sur 9 ans constatant les écarts de performances entre les élèves de 2000 et 2009.

¹⁸ « Le cas, ce n'est plus comme dans la casuistique ou la jurisprudence, un ensemble de circonstances qualifiant un acte et pouvant modifier l'application d'une règle, c'est l'individu tel qu'on peut le décrire, le jauger, le mesurer, le comparer à d'autres et cela dans son individualité même (...) », *ibid*, p. 224

¹⁹ Goussé et Ledonné, CNESEO, 2016

« (...) être dans un cursus professionnel, être encore au collège à 15 ans, ou être scolarisé dans un établissement d'éducation prioritaire, sont négativement liés aux performances en lecture, et ce, davantage en 2009 qu'en 2000. »

Quelles leçons tirer de cet échec ? Aujourd'hui encore, l'essentiel des élèves en « en grande difficulté de lecture » sont issus des classes populaires. Par ailleurs, les enquêtes PISA indiquent que notre système scolaire est l'un des plus inégalitaires en Europe. Jean-Pierre Terrail explique ces constats par un problème de paradigme. Il indique que depuis les années 70, les professionnels de l'éducation évoluent dans un « paradigme du déficit » fondé sur une thèse : **les élèves d'origine populaire subiraient un handicap socio-culturel les empêchant d'accéder aux savoir élaborés**. S'en suit alors, des pratiques d'enseignement maintenant ces inégalités. Les enseignants partent en général du principe que les élèves issus des classes populaires ne sont pas aptes à se confronter de manière brutale à un savoir abstrait et cultivé. En témoigne la volonté de rendre plus concret les contenus d'enseignement pour les élèves en difficulté²⁰, il s'agit « d'apprendre à apprendre » aux élèves. Nous remarquons l'influence immense des stéréotypes : un élève en difficulté serait un élève ayant des ressources intellectuelles déficitaires.

« (...) les faibles sont censés pouvoir manipuler, les moyens, accéder à la logique de la représentation pictographique, les forts à l'abstractions de la langue écrite. »²¹

Claire Margolinas, dans une enquête suivant des élèves de grande section et de CP, remarque que les élèves les plus en difficulté sont très rarement confrontés au savoir de la même manière que les autres. Cette enquête met encore une fois en exergue l'influence des stéréotypes dans notre pratique. Changer de paradigme pédagogique suppose de ne plus de partir du constat des inégalités mais de se demander si les ressources des élèves sont suffisantes pour un parcours normal :

« Les performances linguistiques varient d'un individu à l'autre et d'un milieu social à l'autre ; mais la compétence linguistique, maîtrise du code de la langue suffisante pour assurer les interactions de la vie quotidienne, apprendre des

²⁰ Voir à ce sujet l'analyse de mon carnet de bord.

²¹ J-P Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle : changer de paradigme pédagogique*, p.46, La dispute, 2016

*mots nouveaux et former des phrases, est pour chaque humain une acquisition quasi universelle. »*²²

L'auteur postule donc la nécessité de passer au **paradigme de l'exigence intellectuelle**. Mais comment faire ? Il s'agit d'abord de cesser d'abandonner les apprentissages difficiles en proposant des objectifs plus « concret ». La capacité d'abstraction est une capacité partagée par l'immense majorité des êtres humains. Cette crainte de l'abstraction semble totalement injustifiée. Proposer un travail plus « matériel » aux élèves en difficulté ne peut que conduire à favoriser les inégalités, de fait, ils ne développeront jamais les compétences rationnelles nécessaires au collège. Il s'agit de ne pas faire l'économie du méta langage, nous reviendrons plus loin sur ce point mais il faut se forcer à utiliser avec *l'ensemble* de ces élèves les termes justes pour définir les concepts (un trait est vertical et non debout). Terrail critique les « situations problèmes », il estime que ce genre de situation ne permet pas aux élèves de s'extraire de leurs expériences habituelles, le rôle de l'école étant au contraire de proposer de nouvelles perspectives. Le problème réside dans le fait de se concentrer sur la tâche et non sur la compréhension. **Se concentrer uniquement sur la tâche réduit la savoir à l'unique employabilité qu'elle soit professionnelle ou pratique.** L'auteur propose également une vive critique de la pédagogie différenciée qui, selon lui, organise la pratique des enseignants non en lien avec les contenus d'enseignement mais en fonction des élèves ; ce qui aurait pour conséquence nécessaire de faire chuter le niveau d'exigence.

I. Un présupposé au cœur de la différenciation pédagogique : la thèse des intelligences multiples

Nous avons longtemps défini l'intelligence à l'aide du *facteur g*²³ mesurant les aptitudes cognitives à l'aide des tests de QI, ce type de mesure psychométrique demeure par ailleurs incontournable. Néanmoins, Howard Gardner, de manière à pallier la nature restrictive de ce facteur, propose 7 types d'intelligences²⁴ : l'intelligence musicale, l'intelligence kinesthésique, l'intelligence logico-mathématique

²² *Ibid*, p.73

²³ Mis en évidence par Charles Spearman en 1904.

²⁴ H. Gardner, *Les intelligences multiples*, Chapitre 2, p.31, Retz, 1996

(définition traditionnelle de l'intelligence), intelligence langagière, intelligence spatiale, intelligence interpersonnelle, intelligence intrapersonnelle. Cette théorie semble avoir été rendu effective uniquement pour sa dimension rassurante qu'il est possible de résumer comme « tout le monde est doué pour quelque chose ». Néanmoins nous exposerons ici les deux critiques principales opposés à Gardner :

- Pourquoi pas plus de 7 intelligences ? La liste serait inépuisable, d'autres chercheurs ont d'ailleurs ajouté l'intelligence, émotionnelle, sexuelle, spirituelle etc.
- Cette classification n'a jamais été validé scientifiquement : Gardner ne donne aucune preuve de l'inexistence du facteur g, la théorie n'a jamais été testé expérimentalement ni soumis à l'appréciation de la communauté scientifique.

Ce qui nous intéresse particulièrement ici est donc la raison pour laquelle cette théorie c'est diffusé massivement dans le domaine scolaire. L'auteur l'a bien prédit dans l'épilogue des *Intelligences multiples* :

« J'espère que l'idée des intelligences multiples deviendra partie intégrante de la formation des enseignants. Bien que l'on reconnaisse du bout des lèvres l'existence de différences entre les élèves (et entre les enseignants !), il y a peu de tentatives systématiques pour tirer les implications pédagogiques de ces différences. Si les « modèles mentaux » élaborés par les jeunes enseignants font place aux intelligences multiples et au divers styles d'apprentissage, la génération suivante sera sans doute beaucoup plus à même d'enseigner à chacun des élèves de la manière la plus directe et la plus efficace. »²⁵

Cette hypothèse, devenue une forme de lieu commun, peut entraîner des conséquences en ce qui concerne les stéréotypes que nous avons déjà défini comme la surindividualisation²⁶. Par ailleurs, définir des intelligences types tend à mettre en avant des raisons dispositionnelles des performances des élèves. Si nous résonnons en termes d'aptitudes à quoi sert alors l'enseignant si ce n'est à orienter ?

²⁵ *Ibid*, p.215

²⁶ Cf « Ce qui est donné à voir : l'enfant individualisé »

J. Hypothèses

A la suite des lectures engagées mes hypothèses de travail seront les suivantes :

- Les enseignants sont porteurs de stéréotypes mais réticents à l'idée de formuler cette réalité
- Dans leur pratique de différenciation les enseignants ont tendance à proposer plus de travail de manipulation à leurs élèves en difficulté et à abaisser leur niveau d'exigence.
- La plupart du temps les élèves en difficulté ne poursuivent pas le même objectif, ne sont pas confrontés au savoir de la même manière que les autres élèves

Etant moi-même enseignant je devrai retrouver ces présupposés dans mon matériel de préparation et dans mon carnet de bord par le biais de mes pratiques de différenciation et du langage que j'utilise avec et pour qualifier mes élèves.

III. L'étude

A. Choix méthodologique

« [La démarche clinique] n'appartient donc pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique ; c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et co-produit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par une nécessaire implication ; un travail sur la juste distance ; une inexorable demande ; une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position ; la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social. »
(Cifali, 1996, p.121)

Si nous avons adopté la démarche clinique pour notre étude c'est d'abord parce qu'elle permet de questionner directement la pratique à travers le langage et les systèmes de symboles et de représentations. Ce qui, à la vue de notre sujet, nous semble tout à fait cohérent. Cette méthode m'a permis de remettre en question mes pratiques en me demandant dans mes écrits, *qu'est-ce que cela signifie*. Pourquoi, par exemple, utiliser tel langage avec tel élève.

En effet, c'est principalement le langage (écrit et oral) que j'étudierai à partir de mon cahier de bord et de mes fiches de préparation. Les mots ne sont jamais utilisés par hasard, ils sont porteurs de sens, de symboles et de représentations. Le langage est

performatif. En ce sens, les mots que j'utilise avec mes élèves et même ceux utilisés pour les qualifier méritent une analyse que nous développerons par la suite.

L'étude se formulera en deux temps, d'abord un questionnaire permettant de recueillir les représentations des enseignants en les confrontant aux résultats de recherches scientifiques sur le sujet. Nous étudierons ensuite le langage utilisé avec mes élèves et pour les qualifier ainsi mes pratiques de différenciation au travers de mes fiches de préparation et de mon carnet de bord.

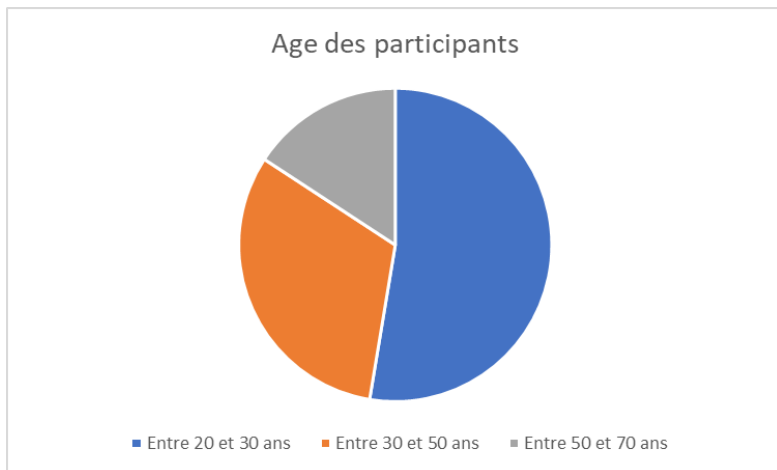
B. Description du terrain

J'ai en responsabilité une classe de petite section de maternelle en milieu urbain mixte appartenant au réseau d'éducation prioritaire. La classe étudiée est constituée de 27 élèves dont un enfant porteur de handicap, deux élèves allophones et plusieurs élèves ne parlant pas ou peu le français à la maison. Il s'agit d'une classe dynamique avec un niveau moyen correspondant aux attentes pour des élèves de ce niveau. La rentrée a été quelque peu difficile mais les crises de larmes liées à l'angoisse de séparation sont devenues assez rapidement rares (sauf pour un élève). J'ai rapidement dû faire face à la question de la différenciation. Certains de mes élèves sont très en avance par rapport à ce que l'école attend d'eux en petite section que d'autres sont plutôt « en retard » principalement en ce qui concerne le langage, en effet deux élèves ne disent aucun mots et plusieurs possèdent un vocabulaire très limité.

C. Le questionnaire

1. Participants

Le questionnaire a été soumis à 19 enseignants du premier degré (maternelle et primaire) âgés de 22 à 64 ans. Il ne m'a pas paru utile de procéder à des questions sur le genre, le type d'établissement, l'ancienneté dans le métier ni d'ailleurs le cycle d'enseignement.



Les participants sont majoritairement âgés de 20 à 30 ans (52,6%), 31,6% ont entre 30 et 50 ans et 15,8% ont plus de 50 ans.

2. Le questionnaire

Le questionnaire est accessible dans son intégralité en annexe. L'objectif de ce matériel est de questionner les représentations des professeurs sur la dichotomie « bons et mauvais élèves » et les conséquences que celles-ci peuvent avoir sur leur pratique. Nous avons conscience du nombre réduit de participant qui ne peut conduire à aucune généralisation. Néanmoins, nous avons essayé de recueillir les réponses d'enseignants au profil les plus divers possibles (grands écarts d'âge et de niveau d'enseignement).

Ainsi la première question que nous venons d'exposer nous a permis d'avoir une idée de la diversité des participants.

La deuxième question « Que pensez-vous de l'opposition bons et mauvais élèves ? » permet aux participants d'entrer de manière directe dans le questionnaire. Cette question nous a permis de vérifier si oui ou non les participants sont bien réticents avec le fait d'utiliser ces catégories (Grosjean et Chapelle). J'ai volontairement choisi 4 choix de réponses : Tout à fait acceptable, Acceptable, peu acceptable et pas acceptable, de manière à éviter la médiane.

Nous pouvons classer les prochaines questions en trois catégories, celles questionnant les phénomènes d'attributions, celles questionnant les représentations stéréotypes et celles sur la pratique en tant que telle.

- Phénomènes d'attributions

La troisième question « Vous expliquez les différences des performances de vos élèves principalement par... » permet de prendre connaissance du système d'attribution que les enseignants questionnés utilisent (3 réponses sont proposées). La quatrième question au sujet de la prise en compte de la profession des parents poursuit le même but.

C'est toujours le cas pour la cinquième question ouverte : quels sont, d'après vous, les informations qu'il est utile d'avoir sur un élève avant la rentrée ?

- Représentations stéréotypées

Les questions 6 et 7 sont volontairement vagues et un peu déconcertantes après avoir répondu à la deuxième question : Qu'est-ce qu'un bon élève ? Qu'est-ce qu'un mauvais élève ? Ces questions permettent aux questionnés de se forcer à dépasser leur réticence à assumer l'utilisation de représentations stéréotypées. Ces questions évitent ainsi l'écueil de la réponse attendue (le piège du contrat didactique, les enseignants formant une classe de « bons élèves »).

La question 8 permet de vérifier l'assertion selon laquelle les enseignants n'ont pas forcément conscience de favoriser les stéréotypes alors même qu'ils cherchent en règle générale à les combattre.

- Lien avec la pratique

La question 9 pose directement la question la plus intéressante à la suite de la lecture de l'ouvrage de Terrail à savoir si les enseignants pensent que les élèves en difficulté ont besoin de situations d'apprentissages plus concrètes. En suivant ces critiques du paradigme déficitaires et de la baisse du niveau d'exigence lié à la disparition de l'abstraction j'ai cherché à avoir une idée générale du temps accordé par les enseignants à l'entrée dans la tâche, aux situations problèmes et à la leçon (moment de l'abstraction). J'ai enfin demandé aux participants de donner un exemple de différenciation pratiqué dans leur classe.

Les réponses de ces dernières questions seront mises en échos avec mes propres réflexions sur ma pratique au travers de l'analyse de mes fiches de préparation.

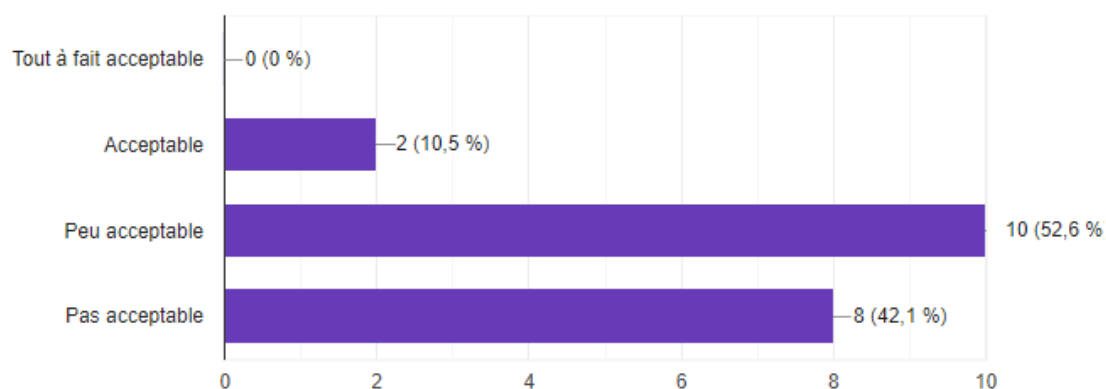
3. Procédure

Le questionnaire a été mis en ligne via *Google Forms* et diffusé par mail aux enseignantes de mon école et par réseau social après avoir été testé sur deux personnes puis rectifié. 19 personnes y ont répondu.

IV. Les résultats

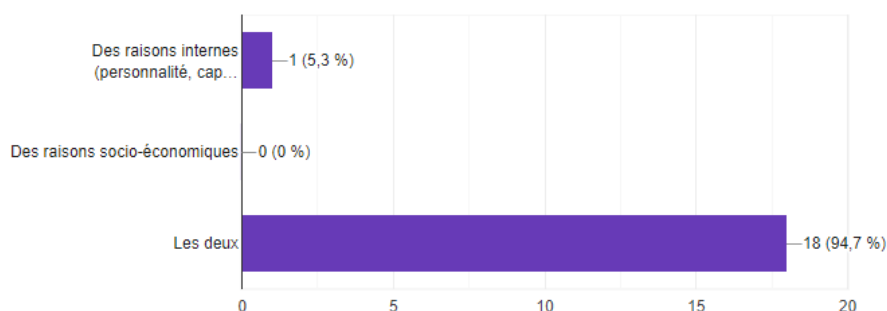
A. Présentation des résultats

Question 2 : Que pensez-vous de l'utilisation de l'opposition bons et mauvais élèves ? (19 réponses)



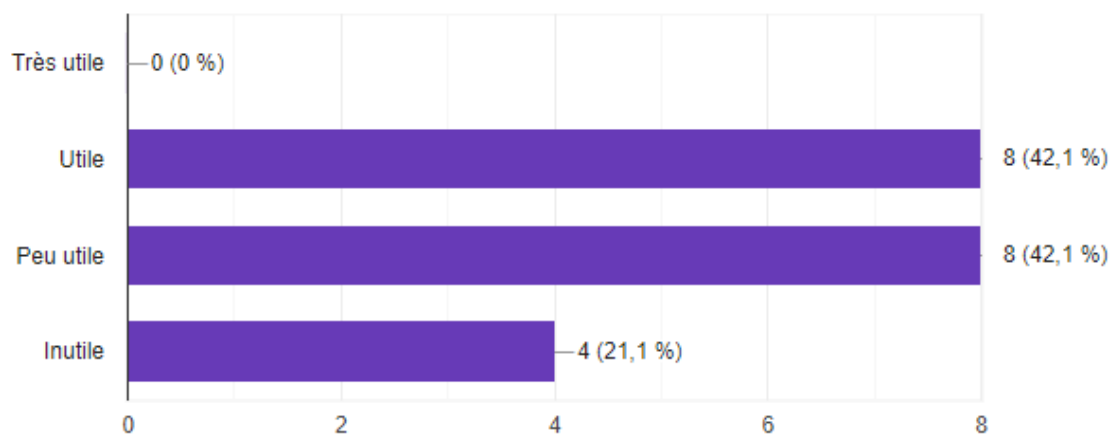
Deux catégories de réponses sont possibles à savoir ceux qui pensent l'opposition comme acceptable et ceux qui la juge inacceptable (avec les nuances proposées). 10,5% des participants (2 personnes) jugent cette opposition acceptable alors qu'ils sont 94,7% à la trouver plutôt pas acceptable (52,6% pour peu acceptable). Une très large majorité des enseignants interrogés ont tendance à récuser cette dichotomie.

Question 3 : Vous expliquez les différences de performances de vos élèves principalement par :



94,7 % des participants expliquent les différences de performances de leurs élèves par des facteurs à la fois socio-économiques et dispositionnels. Une seule personne les explique par des raisons internes.

Question 4 : D'après vous, connaître la profession des parents d'un élève est :



63,2% des enseignants interrogés jugent inutile ou peu utile de connaître la profession des parents alors que 42,1% jugent cela utile.

Question 5 : Quels sont, d'après vous, les informations qu'il est utile d'avoir sur un élève avant la rentrée ?

Il s'agit ici d'une question ouverte, les réponses portent en majorité sur la connaissance du cadre de vie (12 réponses sur 19 y font référence), des antécédents médicaux (9/19) et scolaires (5/19), on remarque donc une surreprésentation de la volonté de connaissance du cadre de vie de leurs élèves.

Quelles sont les difficultés et si il est suivi. Savoir si les parents savent lire le français pour le travail à la maison.
Difficultés scolaires, handicap, problèmes familiaux
maladies, allergies, traits de caractère
Son milieu familial et social ainsi que ses antécédents a l'école
Nombre de frères et soeurs, parents séparés, crèche ou nounou ou à la maison avant l'école, profession des parents, qui s'occupe de lui après l'école, restera-t-il à la cantine, à la garderie, au centre aéré, difficultés scolaires, a-t-il eu des aides extérieures pour y remédier, problèmes de santé
L'appréciation de son enseignant
les prises en charge extérieures, les accidents de vie familiale, la fratrie
Situation familiale
son cadre de vie, ses antécédents médicaux (si graves ou allergies)
Contexte familial et performances des années antérieures
Les suivis sociaux et médicaux , les éventuels problèmes de santé ou de situations difficiles ayant des répercussions sur la scolarité
Milieu familial, passif de l'élève dans l'Education nationale
Problèmes de santé, situation familiale
Maladie, problème
Les besoins spécifiques de chacun (pai, handicap...)
Contexte familial : parents séparés, frères et soeurs. Antécédents scolaires. Possibles problèmes de santé.
S'il a des soucis d'ordre dys, vue ou handicap
Milieu social et antécédents familiaux
Aides et suivis extérieurs, activités extra-scolaires (ou pas), garde alternée...

Question 6 : Qu'est-ce qu'un bon élève ?

Les réponses se formulent en termes de traits personnels (7/19) parmi ces réponses le bon élève est décrit comme curieux (42,9%), motivé (28,6%), actif (28,6%) et de résultats scolaires (3/19). La moitié des réponses font référence au « métier d'élève » à la description de son comportement en classe, un bon élève est perçu comme un élève qui comprend ce qu'on attend de lui (4), qui s'engage dans la tâche (4) et qui fait preuve d'autonomie (2).

Un élève curieux et qui comprend très bien les consignes.
Un élève qui comprend ce qu'on lui demande et qui essaie
un élève motivé
Un élève qui fait preuve de discipline et qui a des facilités
c'est malheureusement celui qui a compris ce qu'est le métier d'élève, ce que l'on attend de lui et qui répond aux exigences du système et de la norme scolaire
Un élève qui s'investit et progresse
l'enfant qui a une bonne compréhension des tâches scolaires
Performant à l'oral comme à l'écrit qui sait résoudre également des situations problèmes
un élève qui n'a pas besoin de nous !
Qui réfléchit pas lui-même, qui pousse sa réflexion, questionne
un élève curieux, qui essaie

Un élève curieux
Un élève actif qui s'implique
Un élève qui a un bon niveau scolaire
Élève performant
Pour moi, un bon élève peut être un élève respectant et ayant assimilé les règles de la classe et/ou ayant des performances scolaires dans la norme.
Un élève scolaire
Un élève à l'écoute respectueux et avide de savoir
Un élève acteur.

Question 7 : Qu'est-ce qu'un mauvais élève ?

Les réponses sont assez symétriques à la question 6. Elles se formulent moins en termes de traits personnels (4/19) parmi ces réponses le mauvais élève est fermé d'esprit, perturbateur et désinvolte. Nous retrouvons aussi des définitions par résultats scolaires (2/19). La majorité des réponses (68,4%) font de la même manière référence au « métier d'élève » à la description de son comportement en classe, un mauvais élève est perçu comme un élève qui ne comprend ce qu'on attend de lui (26,3%),

refuse de s'engager dans la tâche (15,8%). Un nombre conséquent de réponses font référence à un échec de l'institution (10,5%).

Un élève qui ne comprend pas les consignes.

Un élève qui ne comprend pas pourquoi il est là et ce qu'on lui demande et qui n'essaie même pas

un élève perturbateur et non motivé

Un élève qui ne se soumet pas aux règles de la classe et qui a un niveau scolaire bas

un élève qui n'arrive pas à s'adapter aux règles de l'école, vivre ensemble ou règles scolaires. Je pense qu'il n'y a pas de "mauvais" élève, il n'y a que des enfants pour lesquels on n'a pas réussi à tirer le meilleur d'eux-mêmes, à les aider à exploiter leurs capacités

Un élève qui n'a pas le comportement socialement attendu d'un élève

le contraire

Un élève souvent absent qui montre peu d'intérêt à l'oral

un élève à qui nous devons apporter un max

Qui cherche juste à accomplir son devoir d'élève sans réelle motivation

un élève qui n'est intéressé par rien, qui ne fait pas d'efforts

Un élève fermé d'esprit

Un élève qui se laisse porter

Un élève qui a de moins de bonne capacité

Élève en difficulté

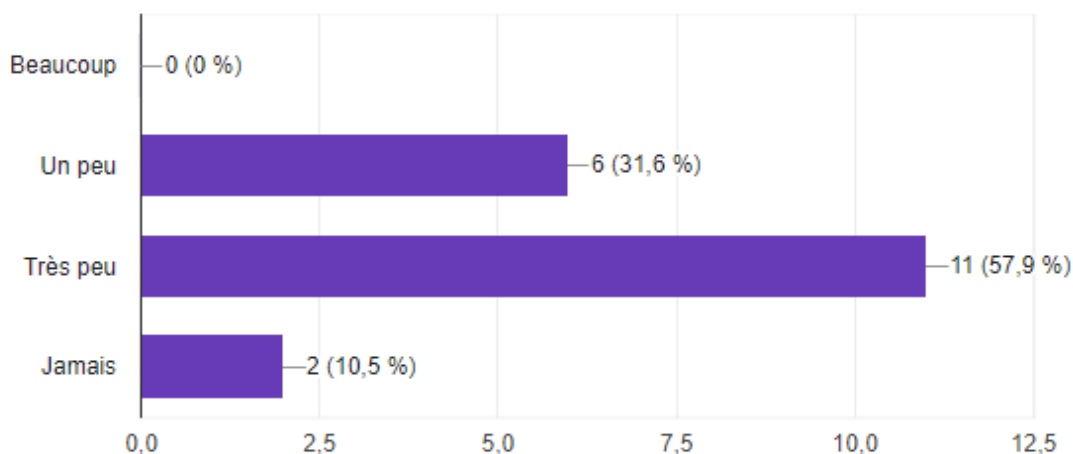
De même, un mauvais élève peut être un élève n'ayant pas un comportement adapté (non respect des règles établies) et/ou un élève ayant des performances jugées insuffisantes par rapport à la norme.

Un élève que l'on a pas su intéresser pendant sa scolarité

Involontaire irrespectueux et désinvolte

Un élève en refus, violent..

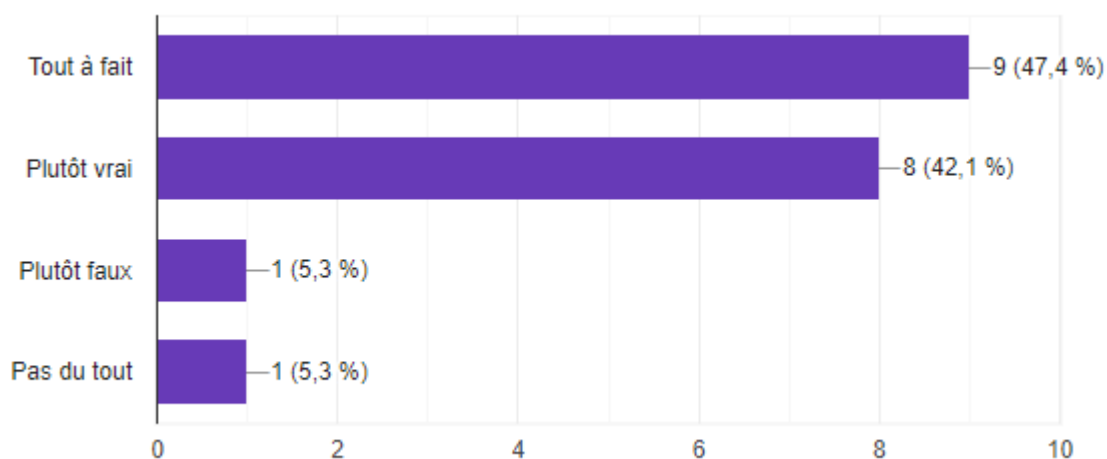
Question 8 : Estimez-vous favoriser les stéréotypes au sein de votre classe ?



La majorité des enseignants interrogés passent très peu voire jamais de temps à favoriser les stéréotypes au sein de leur classe (69,4%), ils sont 31,6% à considérer les favoriser « un peu ».

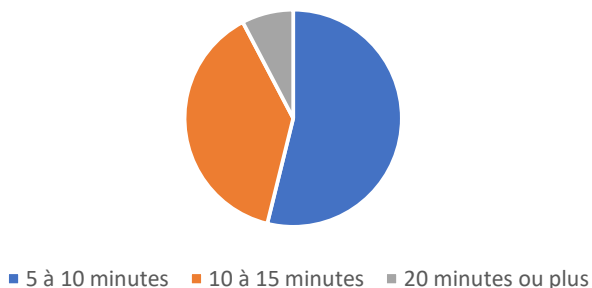
Question 9 : Les élèves en difficulté ont-ils besoin de situations d'apprentissage plus concrètes ?

Les enseignants interrogés répondent positivement à cette opinion (89,5%) seulement 10,6% la jugent plutôt voire totalement fausse.



Question 10, 11,12 : Au sein d'une séance d'apprentissage, quel temps consacrez-vous en moyenne à l'entrée dans la tâche/aux situations problèmes/à la leçon ?

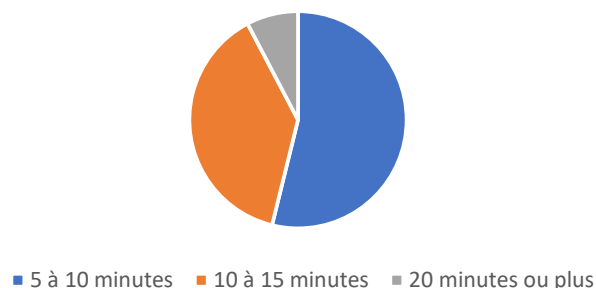
Temps dévolu à l'entrée dans la tâche



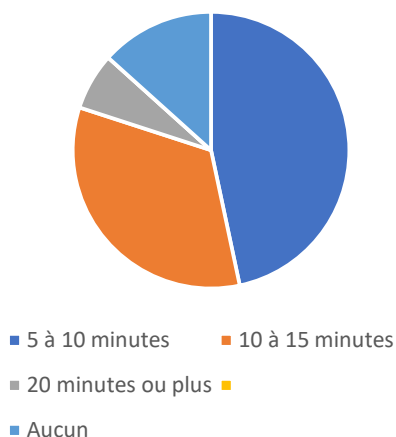
16 des 19 personnes interrogées ont répondu à cette question, ces enseignants consacrent en moyenne 7 minutes et 36 secondes à l'entrée dans la tâche. Une a répondu que cela été difficile à évaluer.

Quant aux situations problèmes les enseignants y consacrent en moyenne 11 minutes et 30 secondes avec une très grande hétérogénéité parmi les participants.

Temps dévolu aux situations problèmes



Temps dévolu à la leçon



Le temps moyen de leçon dans les classes des participants est de 7 minutes et 12 secondes suivant la répartition du graphique ci-contre.

Question 13 : Donnez un exemple de différenciation pratiqué dans votre classe.

Nous classerons les résultats (17) de cette question en trois catégories de réponses suivant le modèle de Tomlinson et Oaksford & Jones²⁷.

Contenus	Processus	Production
« Le nombre de questions (...) texte photocopié pour ne pas l'écrire. »	« (...) le temps avec eux (...) »	« niveau d'exigence plus ou moins difficile »
« Des niveaux dans les exercices Des textes écrits plus gros Des textes à trous »	« (...) leur fournir une aide concrète (moi, un modèle...etc) »	
« Ajuster l'atelier (le rendre plus facile, à leur portée) (...) »	« (...) répétition et reformulation des consignes »	
« difficulté variable de la tâche, passer ou pas par plus de manipulation (...) »	« Groupes de niveaux »	
« réduction du champ à traiter pour le dénombrement »	« (...) tutorat , groupe de besoin »	
« Construire les premiers outils pour structurer sa pensée Difficulté 1: compter les œufs dans chaque boîte (de 1 à 3 œufs) Difficulté 2: même consigne (mais de 1 à 6 œufs) »	« Tâche écho à l'accueil »	
« allègement de la quantité »	« Donner une aide aux élèves les plus en difficultés (ex: un modèle à suivre pour réaliser une tâche) »	
« Je donne un travail de PS à un MS, mais parce qu'il est débile et qu'il a pas fait de PS. »	« Groupe de besoin détaché pour travailler par le jeu »	
« Travail fragmenté ou quantité réduite. Outil d'aide. Simplification de la tâche. »	« aide personnalisé et tutorat »	
	« travail avec ou sans aides différentes selon besoin , aide d'un pair, d'un adulte. »	

²⁷ Cité par http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/02_Alexia-Forget.pdf

B. Analyse et interprétation des données

1. Un rejet majoritaire de l'opposition bon et mauvais élève

Comme l'annonçait déjà l'enquête de Grosjean et Chapelle la dichotomie bon et mauvais est massivement rejeté par les enseignants, il va de même dans notre modeste questionnaire où ils sont à la remettre en cause. Il est vrai que je n'ai pas eu l'occasion d'entendre ces expressions ni dans le cadre de ma formation à l'ESPE ni dans aucun livre de préparation au CRPE, j'ai plutôt entendu les termes « performant », « en difficulté » ou encore « pas dégourdi ». En témoigne une réponse :

« (...) Je pense qu'il n'y a pas de "mauvais" élève, il n'y a que des enfants pour lesquels on n'a pas réussi à tirer le meilleur d'eux-mêmes, à les aider à exploiter leurs capacités »

Il est évident que ces catégories ne sont plus usitées. Notons par ailleurs que les retours qui m'ont été transmis au sujet du questionnaire faisaient état de la difficulté de cette question (même si tous ont trouvé matière à répondre). Difficulté volontaire car le but était de « mettre en difficulté » les participants en les obligeant à utiliser ces deux catégories.

Un des premiers résultats de l'enquête « Bons et mauvais élèves, quels stéréotypes aujourd'hui ? » était le fait que les enseignants avaient plus de défiance à utiliser des définitions stéréotypées en termes de traits de personnalités pour les mauvais élèves que pour les bons élèves. Encore une fois notre enquête concorde avec ces conclusions. Aux questions 5 et 6, les participants sont plus nombreux à définir le bon élève au travers de sa personnalité (7/19) que le mauvais élève (4/19). De la même manière, j'ai souvent entendu des adjectifs tels que « brillants » concernant mais élèves performants alors que j'ai très peu été confronté à des adjectifs si emphatiques au sujet de mes élèves en difficulté. Il s'agit là d'un type de langage que j'ai également repéré dans ma pratique.

Il semble que l'on soit plus réticent à définir le mauvais élève mais lorsqu'il s'agit du bon élève, il semble moins délicat de proposer une définition. Grosjean et Chapelle

explique cette différence par une question de désirabilité sociale (le « politiquement correct ») ou encore par le fait qu'il pose moins de problème d'avoir une représentation stéréotypée du bon élève car de toute manière ces représentations sont plutôt en sa faveur.

Contrairement à l'enquête citée dans cette partie j'ai volontairement proposé des questions ouvertes laissant les participants choisir ou non de définir ces deux types d'élèves en termes de trait de personnalité, ils ne sont pas majoritaires mais leur nombre est conséquent ce qui témoigne du fait que les stéréotypes demeurent et posent une essence psychologique différente pour ces élèves. En feuilletant mon cahier j'ai retrouvé une fiche où j'ai noté des remarques sur mes nouveaux élèves (chose que je ne pratiquerai plus).

Autre remarque quant aux stéréotypes extraite de cette même enquête :

« Un mauvais élève en maths sera plus facilement considéré comme un élève perturbateur, et à l'inverse, un bon élève en maths sera moins vite sanctionné pour des comportements gênants. Les participants soulignent que les enseignants ont tendance à enfermer les élèves dans ces étiquettes, mais sans doute par un manque d'accompagnement dans l'exercice de leur métier, évoquent-ils. »

Après une relecture de mon carnet de bord ainsi que de certains mails échangés avec l'enseignante titulaire de la classe, je me suis aperçue que j'utilisais moi-même ce stéréotype. J'utilise à dessein le cas de R. élève très performant de ma classe mais également très dissipé, j'ai de grandes difficultés à lui faire demander la parole en levant le doigt, il interrompt sans cesse les moments d'oral collectif au coin regroupement par des remarques plus ou moins à propos. Après discussion avec la mère au sujet du comportement de son enfant, mon binôme m'indique que j'avais expliqué à cette dernière que cela se passait plutôt bien avec son fils en classe et qu'il n'y avait pas de quoi s'alarmer. Après m'être questionnée sur le comportement objectif de cet élève je me suis rendue compte que non, ce comportement n'était pas acceptable mais que j'étais gênée de le sanctionner car « ses réponses sont pertinentes même si elles interviennent n'importe quand »²⁸.

²⁸ Extrait du carnet de bord

Par ailleurs, plus de la moitié des participants définissent le bon comme le mauvais élève par la manière dont il endosse le « métier d'élève ». Il est vrai que cette manière de définir les enfants protège de la menace de la surindividualisation, c'est le langage que je tâche le plus d'utiliser à la suite des lectures engagée. Pour autant, nous savons que même les compétences sociales des élèves sont influencées par le contexte d'apprentissage (Huguet). Le comportement des élèves est lié à la manière dont ils se situent par rapport aux autres. Si l'enseignant renforce un comportement (positif ou négatif), chose que je pratiquais régulièrement du type « Félicitation X tu es bien assis/silencieux etc » devant tous les autres élèves au coin regroupement, les bons élèves ont tendance à rejeter les mauvais élèves, ce qui a pour conséquence une détérioration du climat scolaire néfaste à l'apprentissage pour tous. Il est même souvent arrivé que des élèves grondent d'autres élèves en raison de leur comportement. Nous pouvons ajouter à cela le risque de menace du stéréotype qui fixera certains de mes élèves dans un type de comportement en ayant une représentation négative d'eux-mêmes. Le même processus est à l'œuvre concernant les groupes de niveau que je mets en place le moins souvent possible dans ma classe pour la même raison.

2. Des pratiques de différenciation pouvant favoriser les stéréotypes

Nous savons que les performances des élèves sont en rapport avec le contexte dans lequel il évolue mais aussi avec la vision qu'il a de lui-même (menace du stéréotype). Attention, lorsque nous parlons de contexte nous ne faisons pas forcément allusion au contexte socio-économique, un élève peut se sentir tout à fait à l'aise dans une tâche parce que l'enseignant propose un contexte d'exercice favorable. Il est tout à fait possible qu'un élève possède les compétences pour réussir une tâche sans pour autant la réussir effectivement. Prenons l'exemple d'une expérience menée par Huguet concernant les effets du stéréotype de genre sur la cognition²⁹. L'expérience propose à un groupe de fille et à un groupe de garçon le même exercice à la différence que ce dernier est qualifié d'exercice ou de géométrie ou de dessin. Les résultats nous montre les filles ont de moins bonnes performances lorsque l'exercice est dit géométrique que lorsqu'il est défini comme du dessin (influence du stéréotype selon lequel les femmes sont moins doués pour les mathématiques). A la suite de ces

²⁹ Huguet & Régner, *Stéréotypes de genre : impact sur la cognition*, JEP, 545-560, 2007

lectures j'ai pris garde à ne pas conclure trop rapidement à une incompétence de mes élèves dans certains domaines. D. se trouvant, par exemple compétent dans le dénombrement jusque 3 le lundi et tout à fait bloqué le mardi. Remarque, intéressante pour notre sujet, D. se trouvait entouré de « bons élèves » à ce moment. Nous voyons bien en quoi ce type de remarque peut mettre en question une certaine pratique de l'évaluation.

L'ouvrage de Jean-Pierre Terrail, nous a montré que l'origine des inégalités scolaires résidait en partie dans la réticence de l'Ecole à effectuer le passage de la culture familière à la culture savante, du concret à l'abstrait à destination des « mauvais élèves » et plus largement des élèves de classes populaires. Réticence que j'ai moi-même rencontré dans ma pratique. Lors d'une séance ayant pour objectif de nommer et reconnaître la verticalité, je n'usais pas du même langage avec tous mes élèves. J'utilisais le mot « savant » *vertical* avec mes élèves habituellement performants et le mot « concret » *debout* avec mes élèves souvent en difficulté. Cette notion était tout à fait nouvelle, je n'avais d'abord aucune raison de penser que certains élèves particuliers allaient être en difficulté. Mais surtout, avec le désir toujours bienveillant de leur rendre service, j'ai présupposé qu'une partie de mes élèves étaient incapable d'ajouter un nouveau mot à leur vocabulaire. Ce qui est tout à fait aberrant lorsque l'on s'adresse à des enfants ne possédant pas d'handicap particulier. Il en va de même lorsque j'acceptais le mot *tourbillon* pour désigner une spirale pour A. mais pas pour C. L'école maternelle a des exigences atteignables pour tous les élèves, il n'y a aucune raison de penser que certains de mes élèves ont besoin d'un niveau de langage moins élevé que les autres, il s'agit déjà de les enfermer dans le « concret ». Cet ancrage dans le concret à destination des élèves en difficulté semble être largement accepté par les enseignants, dans notre questionnaire ils sont 89,5% à penser les élèves en difficulté ont besoin de situations d'apprentissage plus concrètes.

Cette idée nous permet d'aborder le problème de la différenciation. En entendant les critiques de Terrail quant à la pédagogie différenciée tout à ayant en tête la réponse de Meirieu³⁰, j'ai pu analyser mes fiches de préparation.

³⁰ Note de lecture de P. Meirieu pour la revue *Le débat* au sujet de *Pour une école de l'exigence intellectuelle* de J-P Terrail.

En début d'année (période 1 et 2), je ne pratiquais que peu la différenciation, en grande partie parce que j'étais trop préoccupée par la gestion globale du groupe. J'avais, de concert avec l'enseignante titulaire de la classe, constitué des groupes de couleurs hétérogènes en début d'année (plus ou moins car nous ne connaissions pas encore nos élèves). J'ai commencé à penser un peu plus la question de la différenciation à partir de la période 3, je me suis donc confrontée à la difficulté de conserver des groupes fixes. Si je désirais vraiment proposer un travail différent selon le niveau de mes élèves sur un objectif particulier j'avais besoin de constituer des groupes de niveaux non fixes. En observant, les groupes formés dans mes fiches de préparation, je me suis rendu compte du fait que mes groupes n'étaient pas si changeants que cela. En vérité, les élèves que je considère performants ou en difficulté conservent très souvent ce statut peu importe l'objectif, c'est du moins ce qui se traduit dans mes préparations. Est-ce là une conséquence d'une vision stéréotypée de ma part concernant mes élèves ? Une conséquence des attentes que je possède les concernant (effet Pygmalion) ? Ou existe-il de manière irrémédiable un tiers de bons, de moyens et de mauvais élèves ? La constitution de groupe pour les ateliers est une question assez problématique, il semble difficile en maternelle de fonctionner sur un autre modèle, les enfants de 3 ans ne sont pas prêts à suivre un cours magistral ni à travailler et apprendre en autonomie. A la suite de beaucoup de changement concernant la constitution de groupes de travail dans ma classe, la solution qui m'a semblé la plus appropriée pour lutter contre la constitution de stéréotypes et celle de former des groupes hétérogènes, même si cela rend plus difficile la différenciation au sujet des supports.

En ce qui concerne la différenciation des supports et des consignes je me suis aperçue que parfois le groupe des élèves en difficultés, des « mauvais élèves », ne poursuivait pas du tout le même objectif que leurs camarades concernant les apprentissages. Dans une séance intitulée « S'entraîner à tracer des traits verticaux » (période 3), deux groupes traçaient ces traits avec une simple différence d'outils. J'ai noté pour le troisième groupe :

« Pour les élèves les plus en difficulté, demander de ne coller que des bandes de papier à la verticale »

Il s'agissait ici de l'avant dernière séance, je suis forcée d'admettre que ces élèves n'étaient pas capables de tracer des traits verticaux en fin de séquence. Et cela, en

grande partie par ma faute, je ne les ai pas confrontés à la notion de la même manière que les autres. Pendant que les deux groupes effectuaient une activité de graphisme à proprement parlé, en travaillant ainsi la tenue correcte de l'outil scripteur, les autres effectuaient du collage. Non seulement, ces derniers ne parviennent pas à tracer le graphisme demandé mais ils s'éloignent déjà de l'apprentissage de l'écriture en n'apprenant pas à former « la pince ».

L'auteur critiquait les modèles pédagogiques issus de « la rénovation » en expliquant l'augmentation du temps d'entrée dans la tâche, de découverte, de « situation problèmes » (fixant les élèves dans des expériences quotidiennes) au détriment des situations de confrontation au savoir, de la leçon, à proprement parlé. Les résultats du questionnaire semblent aller dans ce sens. En effet, si l'on cumule temps d'entrée dans la tâche et situations-problèmes (environ 19min), le temps de confrontation direct au savoir est largement minoritaire (environ 7 minutes). Notons par ailleurs deux remarques :

« Voilà un mot que je n'utilise pas ! »

« C'est quoi ??? »

Il est difficile de parler de leçon en maternelle surtout en petite section il s'agit plutôt de « moment d'institutionnalisation », néanmoins j'ai remarqué qu'en début d'année je ne pratiquais presque pas ces moments nécessaires à l'apprentissage, ce que m'efforce maintenant de faire. Néanmoins le temps d'entrée dans la tâche et le passage des consignes demeure assez long (environ 10min) et je questionne encore l'idée selon laquelle mes élèves auraient besoin d'une séance entière de découverte. En suivant les analyses de Meirieu, il me semble utile de proposer cette séance (pas seulement pour les élèves en difficulté) lorsqu'il s'agit par exemple d'apprendre à tracer des cercles.

V. Conclusion

Ce cours de travail de recherche a principalement été pour moi l'occasion d'apporter un regard réflexif sur ma pratique. Mon rôle de professeur des écoles est aussi celui de lutter contre les stéréotypes. Je me suis aperçue lors de cette année de stage à quel point il était difficile de s'en défaire et cela du fait de leur caractère insidieux. En vérité, c'est souvent lorsque l'on pense « bien faire » pour nos élèves que la menace d'une pratique empreinte de stéréotypes émerge. Il est nécessaire de s'adapter à la diversité de nos élèves, ce serait faire preuve d'hypocrisie que de nier que ces derniers possèdent une personnalité, une histoire qui leur est propre. En revanche, chercher trop souvent à individualiser nos comportements en fonction d'eux peut également les fixer dans des catégories dont ils auront de grandes difficultés à se défaire lors de leur scolarité et même plus tard. Ce sujet m'a aidé à être en vigilance régulière, à analyser les mots que j'utilise et à questionner mes représentations. Des évidences telles que « les élèves en difficulté ont besoin d'exercices plus concrets » me semblent avec du recul très dangereuses. En généralisant, nous pouvons supposer que cette distinction reproduit les rapports existants dans notre société avec tous les stéréotypes les consistant. Les élèves en difficulté sont souvent les élèves issus des classes populaires, non en raison d'une quelconque défaillance cognitive, ni même de « handicap socio-culturel » mais souvent parce que l'école ne leur permet pas d'accéder au véritable travail intellectuel. Et nous pouvons faire la même remarque inversée en ce qui concerne les « bons élèves ».

J'ai également compris à quel point la dichotomie « bon » et « mauvais » élève n'a pas lieu d'être même si on la remplace par d'autres termes. Il existe des différences cognitives indéniables entre différents individus mais le niveau attendu au sein de l'école est accessible à n'importe quel cerveau en bonne santé. Il n'y a pas d'élève « performants », il y a des élèves qui ont confiance en eux et qui se sentent ainsi à leur place à l'école. Le rôle de l'enseignant se trouve ainsi de travailler au maximum à donner sa place à tous ses élèves. Non une place particulière en lien avec ses « compétences » mais une place dans laquelle il se sent sur un parfait pied d'égalité avec ses camarades sans douter de ses capacités.

Références bibliographiques

- C. Chapelle et S. Grosjean (2010), « Bon » et « mauvais » élèves : quels stéréotypes aujourd'hui ? », *Changement pour l'égalité*
- Moscovici (1972), *La société contre la nature*, Paris, Union générale d'éditions
- Monteil (1989), *Eduquer et Former : perspectives psycho-sociale*, Presse universitaire de Grenoble, 1989, p. 45
- Jacques-Philippe Leyens, Vincent Y Yzerbyt, Georges Schadron (1994), « Stereotypes and social cognition », London, Sage
- Steele et Aronson (1995), « Stereotypes threat and the intellectual test performance of African American » in *Journal of Personality and Social Psychology*
- P. Meirieu (2008), *Pédagogie : le devoir de résister*, ESF France
- M. Foucault *Surveiller et punir* (1975), Tel Gallimard
- Goussé et Ledonné (2016), « Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethno-culturelles : une possible amplification ? », CNESCO
- J-P Terrail (2016), *Pour une école de l'exigence intellectuelle : changer de paradigme pédagogique*, La dispute
- H. Gardner (1996), *Les intelligences multiples*, Retz
- P. Meirieu (notes de lecture) pour Le débat au sujet de *Pour une école de l'exigence intellectuelle* de J-P Terrail.
- Huguet & Régner (2007), « Stéréotypes de genre : impact sur la cognition », JEP

Annexe 1 : Questionnaire

1. Regard sur la pratique

Que pensez-vous de l'utilisation de l'opposition bon élève/mauvais élève :

- Tout à fait acceptable
- Acceptable
- Peu acceptable
- Pas acceptable

Expliquez-vous les différences de performances de vos élèves *principalement* par

- Raisons internes (personnalité, capacité cognitives etc)
- Raisons socio-économiques
- Les deux

Pensez-vous qu'il est utile de connaître la profession des parents d'un élève ?

- Très utile
- Utile
- Peu utile
- Inutile

Quels sont d'après vous les informations que vous devez avoir sur un élève avant la rentrée ?

2. Connaissance des stéréotypes

Qu'est-ce qu'un bon élève (3 à 5 expressions) ?

Qu'est-ce qu'un mauvais élève (3 à 5 expressions) ?

Estimez-vous favoriser les stéréotypes dans votre classe ?

- Beaucoup
- Un peu
- Très peu
- Jamais

Si oui donner un exemple :

3. Pratiques de différenciation

Pensez-vous que les élèves en difficulté ont besoin de situations d'apprentissages plus concrètes ?

- Tout à fait
- Plutôt vrai
- Pas vraiment
- Non

Au sein d'une même séance, quel temps consacrez-vous en moyenne :

- à la leçon ?
- au travail de résolution de problème ?
- à l'entrée dans la tâche ?

Donnez un exemple de différenciation pratiquée dans votre classe :

Résumé

L'objectif de ce mémoire est avant tout de donner des outils pour prendre conscience et limiter l'influence de stéréotypes « bons » et « mauvais » élèves dans les pratiques enseignantes. Nous nous sommes demandé de quelle manière ce type de stéréotypes influençait la pratique sans même que nous en prenions conscience et en quoi l'existence de stéréotypes influe sur les élèves, leur bien-être et leur performance. Cette dichotomie n'est plus du tout d'actualité, que ce soit dans les instructions officielles ou dans le langage des enseignants, néanmoins nous remarquons que cette catégorisation des élèves demeure même si les termes ont été remplacés. A l'appui d'un cadre théorique explorant les conclusions offertes par la psychologie sociale et d'un compte rendu réflexif sur cette année de stage complété d'un questionnaire, nous avons conclu que les enseignants faisaient le plus souvent usage de comportements stéréotypés à destination de ces deux catégories d'élèves. Deux points de vigilance ont émergé de manière à limiter les effets des stéréotypes : les pratiques de différenciation et le langage utilisé à destination des élèves.

Mots clefs : stéréotype, effet Pygmalion, attribution causale, différenciation, inégalités

Abstract

The purpose of this study is above all to offer tools in order to raise awareness and limit the impact of stereotypes such as "good" or "bad" students within teaching practices. We wondered how this type of stereotyping influences teacher's without them even being aware of it and how stereotypes affect students' well-being and performance. This dichotomy is no longer relevant, either in official instructions or in the teachers form of expression. However we note that this categorization of students remains even if the terms have been replaced. With a theoretical framework exploring the conclusions offered by social psychology and a reflective report from this internship year completed with a questionnaire, we concluded that teachers most often used stereotyped attitudes towards one these two categories of students. Two points of vigilance emerged in order to limit the effects of stereotyping: the practices differentiation of and the language used towards students.

Keywords : stereotypes, differentiation, Pygmalion' effect, causal attribution, inequality