



« Bon » et « Mauvais » élèves : quels stéréotypes aujourd'hui ?

Étude coordonnée par
Gaëtane CHAPELLE
Sandrine GROSJEAN

Avec la participation de
Pierre SMETS
Michelle VLEMINCKX
Rudy WATTIEZ
Anne-Marie WAUTERS

Décembre 2010



Avec le soutien du Service de l'Éducation Permanente,
Direction Générale de la Culture de la Communauté Française

CGé - ChanGements pour l'égalité asbl - Chaussée de Haecht, 66 - 1210 Bruxelles
Tél.: 02/218 34 50 ou 02/223 38 57 - Fax: 02/218 49 67
courriel : info@changement-egalite.be - site internet : www.changement-egalite.be

Table des matières

Introduction

Bons ou mauvais élèves ? Un regard psychologique sur la fabrication des inégalités.....	4
---	---

Chapitre 1

Le stéréotype de « Bon élève » et de « Mauvais élève » existe-t-il ?	8
1. Une enquête irritante.....	11
2. Résultats de l'enquête quantitative « Bons et mauvais élèves »	13
2.1. Questions bi-polaires.	13
2.2. Commentaires.	15
3. Des stéréotypes réels, mais que l'on se refuse à utiliser.....	16

Chapitre 2

Il était une fois un « bon » et un « mauvais » élève	17
1. Bon ou mauvais élève, qu'est-ce que ça veut dire aujourd'hui ?.....	19
2. Le regard des autres	20
3. La course aux points	22
4. Le pouvoir des enseignants	24
5. Au-delà de l'émotion des récits.....	25
6. Culture de l'évaluation et sens de l'école.....	26

Chapitre 3

Enquête sur les stéréotypes auprès de quelques acteurs de l'éducation.	27
1. L'état des stéréotypes	27
1.1. Conscient - Inconscient	28
1.2. Maîtrise - confiance.....	29
1.3. Élève-être ou élève-faire.	30
1.4. Que nous révèlent ces tensions ?	30
2. La posture de l'enquêteur.	31

Chapitre 4

Quand et comment éviter les stéréotypes dans l'apprentissage ?	32
1. La prise d'information concernant des élèves	33
2. Une charte pour l'évaluation des élèves.....	35
3. Pour ne pas conclure	38

Chapitre 5

Pistes.....	40
1. Outils produits par le chantier	41
2. Outils de ChanGements pour l'égalité.	44
2.1. Les sanctions.....	44
2.2. Les signes de reconnaissance (SR)	44
3. Des textes.	46
3.1. Conseil destructeur.	46
3.2. Dimitri, le pouvoir des fleurs.....	48

Conclusion

« Bons » et « Mauvais » élèves, quel avenir ?	50
1. Les stéréotypes existent.	50
2. Les stéréotypes se renforcent.	51
3. Que faire ?.....	52
3.1. Au niveau des praticiens.	52
3.2. Au niveau de la pédagogie.	52
3.3. Au niveau du métier.	54

Introduction

Bons ou mauvais élèves ? Un regard psychologique sur la fabrication des inégalités.

Gaëtane CHAPELLE et Sandrine GROSJEAN.

L'échec scolaire est le premier problème de tous les systèmes scolaires. C'est également trop souvent un grave problème pour les élèves, les parents et l'école. Et cet échec scolaire est un problème plus lourd encore lorsqu'échec scolaire et origine socioculturelle défavorisée sont fortement associés, comme c'est le cas en CFB (Communauté française de Belgique).¹

Face à cet enjeu de la reproduction des inégalités sociales à l'école, et par l'école (la CFB est loin d'être la seule concernée), de nombreuses réformes politiques ont été imaginées. Toutes se sont penchées sur la structure du système scolaire, sur la répartition des moyens entre les établissements les plus « riches » et les plus « pauvres » (l'établissement « riche » ou « pauvre » étant ici entendu comme celui dont les élèves le sont). Elles ont amené des mesures de discrimination positive ainsi qu'une réflexion (récente en CFB) sur le phénomène de ségrégation scolaire, la mise en place de cursus spéciaux pour les élèves en difficultés d'apprentissage, comme l'enseignement spécial ou la première différenciée, etc. Toutes ces mesures s'appuient sur une approche sociologique ou sociopolitique du système scolaire, mais font trop souvent l'impasse sur les mécanismes psychologiques qui entrent en jeu, à l'échelle de chaque élève.

Paradoxalement, cette approche sociologique dominante des politiques scolaires s'est développée en même temps qu'une « psychologisation » des causes de l'échec scolaire : dyslexie, dyscalculie, troubles du comportement, hyperactivité,

¹ D. JACOBS et COLL., L'ascenseur social reste en panne, les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande, Fondation Roi Baudouin, 2009.

haut potentiel, la liste est longue des termes diagnostiques possibles pour identifier les causes des difficultés d'apprentissage d'un élève.

L'enseignant se trouve alors dans une situation bien difficile. Son métier consiste - si on peut le dire en aussi peu de mots - à transmettre des savoirs et à faire apprendre. Il dispose de deux familles d'explications de l'échec scolaire : l'échec scolaire dû à l'origine socioéconomique ou socioculturelle de l'élève ou l'échec scolaire dû à des troubles psychologiques de l'élève ou les deux à la fois ! Dans le premier cas, les mesures à prendre sont principalement entre les mains de l'État qui devrait dégager des moyens supplémentaires pour ces élèves fragiles ; dans le deuxième cas, les solutions sont à trouver dans l'orientation de l'élève ou sa prise en charge par un personnel spécialisé, hors de la classe (logopédie, remédiation individuelle, etc.). Même si ces pistes peuvent avoir un intérêt bien réel, l'une comme l'autre dépossède l'enseignant de son propre pouvoir d'action. Car lorsqu'on affirme que ce n'est pas la façon dont le métier se déroule chaque jour dans la classe qui est la cause de l'échec scolaire (ce qui peut au départ soulager les enseignants), on ne peut pas non plus imaginer que ce sera la façon de faire le métier chaque jour qui permettra de lutter contre l'échec scolaire. Les enseignants développent alors un sentiment d'impuissance parfois terriblement lourd à vivre. Quelle souffrance que de voir s'enfoncer des élèves sans pouvoir rien faire ! Et pourtant ! C'est bien évidemment chaque jour et dans chaque classe que l'élève va progresser dans ses apprentissages, ou au contraire perdre pied. Devenir ce que chacun appelle, tout en s'effrayant d'une telle catégorisation, un « bon » ou un « mauvais » élève.

Le mouvement sociopédagogique « ChanGements pour l'égalité » travaille depuis des décennies sur les moyens pour faire avancer l'égalité à l'école. Il a soutenu de nombreuses réformes visant à l'équité et à la solidarité envers les élèves les plus fragiles. Mais ce mouvement constate aussi depuis quelques années une difficulté de plus en plus grande à aborder ces sujets avec les enseignants, à les entraîner dans une réflexion et une lutte engagée contre les inégalités. Car dans ce mouvement comme ailleurs, le sentiment d'impuissance est grandissant. Nous avons donc cherché de nouvelles pistes de travail afin de tenter, très modestement, de répondre à une question immensément vaste : pourquoi malgré toutes les mesures prises ces dernières décennies, les inégalités sociales se transforment-elles toujours en inégalités scolaires ? Pourquoi le système scolaire se dualise-t-il de plus en plus en CFB, malgré la volonté des pouvoirs publics d'y remédier et la litanie de décrets mis en place ? Pourquoi l'école devient-elle une telle souffrance, avec son lot de révoltes et de décrochages, pour autant d'élèves ? Pour le savoir, nous nous sommes posé une question simple, mais lourde : finalement, bon élève ou mauvais élève, qu'est-ce que ça veut dire aujourd'hui ? Qu'est-ce que cela représente pour chacun, dans le cours de sa scolarité et de sa vie ? Qu'est-ce que cela signifie socialement ? Existe-t-il, sous le regard social, de « bons et de mauvais élèves » ?

Quel rapport peut-il bien y avoir entre une réflexion sur les inégalités scolaires et une interrogation sur le poids de l'étiquette « bon ou mauvais élève » ? La réponse est à chercher du côté de mécanismes identifiés par la psychologie sociale : la menace du stéréotype, l'impact de la comparaison sociale sur l'image de soi, le frein que peut constituer une mauvaise image de soi pour des apprentissages réussis.

Si l'on en croit les psychologues sociaux, toute situation qui renvoie une image de soi négative, qui fait penser qu'il est « moins » que les autres, place l'individu en grande difficulté pour apprendre, pour investir toute l'énergie mentale nécessaire aux apprentissages scolaires. Pour cette raison, des mesures politiques volontaristes comme la création d'une première différenciée - cette classe réservée aux élèves qui n'ont pas obtenu leur CEB en fin de 6^e primaire, faite pour leur donner une « seconde chance » - se transforment en une fausse bonne idée, pire même, devient la première étape d'une spirale de l'échec. Car quoi que l'on fasse, chaque élève en première différenciée le vit comme une entrée dans une « classe poubelle », qui lui colle sur le front l'étiquette de « mauvais élève ». Pour les mêmes raisons, fréquenter une école D+ (dite parfois « école poubelle »), ou une filière technique ou professionnelle (dite parfois « filière poubelle »), ou l'enseignement spécialisé, ou une option moins bien valorisée provoquera le même effet, à plus ou moins grande intensité. Dans tous les cas, se pose pour l'élève la question brûlante : suis-je devenu un « mauvais élève », les autres (mes parents, mes profs, mes amis) me considèrent-ils comme tel ? Une question qui deviendra un obstacle difficile à surmonter si la réponse est oui.

Mesurer le poids d'une telle étiquette de « Bon ou mauvais élève » nous paraissait donc une autre manière de réfléchir à la difficulté à lutter contre l'échec scolaire et contre la reproduction des inégalités sociales.

Cette étude est faite de plusieurs facettes. La première facette de l'étude a exploré la question du regard social porté sur les « bons et mauvais élèves ». Autrement dit, existe-t-il chez les enseignants et les acteurs de l'éducation un stéréotype des « bons » et des « mauvais » élèves, tel qu'on finit par les considérer comme étant fondamentalement différents, non seulement au niveau scolaire, mais également sur d'autres dimensions de leur personne ? Nous avons donc mené une enquête sur les liens entre l'étiquette « Bon élève » ou « mauvais élève » et des caractéristiques de personnalité. Si nous confirmons que la catégorie sociale « bon élève » se caractérise par des traits de personnalité spécifiques et différents de celle de « mauvais élève », nous mettrons en évidence qu'au-delà des résultats scolaires, cette catégorie se voit attribuer une essence psychologique qui légitimise la distance sociale entre ces deux catégories d'élèves.

La deuxième facette de l'étude a consisté à recueillir des récits associés à cette étiquette de « bon ou mauvais élève ». Un récit, par nature subjectif et singulier, a l'avantage de permettre à chacun de se raconter, de livrer des expériences qu'il a parfois gardées longtemps pour lui-même, car elles lui semblaient relever de son intimité et qu'il les a vécues solitairement. Mais, une collection de récits et le partage de ces récits avec d'autres permettent de repérer des constantes, des dimensions communes aux uns et aux autres, et d'éveiller la conscience de dimensions bien plus collectives qu'individuelles. La conception que l'on croyait très personnelle de l'école, de l'échec, de ses enseignants, de ses parents, de ce qui est juste ou non, de ce qui fait souffrir ou non, se révèle alors, parfois, partagée par d'autres et produite donc par un fonctionnement social. Il devient dès lors utile, nécessaire, important de questionner ces conceptions de l'échec ou de l'école et de les travailler ensemble.

La troisième facette de cette étude est partie du travail fait durant un chantier dont le déroulement est expliqué dans la quatrième partie. Elle porte sur une enquête complémentaire réalisée auprès de quelques acteurs de l'éducation

concernant ces moments favorables à la création de stéréotypes. Elle montre que l'attitude des enseignants, dans ces moments-là, peut être très différente selon la conscience que chacun a de la menace du stéréotype ou non.

La quatrième facette est un retour sur le processus qui a permis de mobiliser toute une série d'acteurs du mouvement autour des stéréotypes de « bons » et « mauvais » élèves. En aout 2009, un atelier de 3 jours a rassemblé 12 personnes pour réfléchir à la question et pour proposer des pistes d'actions pour lutter contre cette stigmatisation. Il en ressort que certains moments sont particulièrement propices à la formation de stéréotypes : la prise d'information en début d'année, les évaluations et la communication des résultats de ces dernières.

Enfin, pour ne pas nous arrêter aux constats, nous avons rassemblé quelques outils et exemples pratiques qui permettent de lutter contre les stéréotypes. Nous avons fait le choix de nous cibler sur des actions concrètes qui peuvent être mises en place par chacun dans sa classe ou dans son milieu de travail.

Il est bien entendu des grands champs de réflexion tels que la déontologie des enseignants qui pourraient durablement modifier les mentalités et faire évoluer positivement la question, mais cela mérite en soi un autre ouvrage.

Nous pensons également que la Pédagogie Institutionnelle est un mode de réflexion qui permet un regard positif sur chaque élève et de ce fait une lutte systématique contre les stéréotypes. Pour plus d'information nous vous renvoyons à « Désir à Prendre » paru dans la même collection en 2010².

² M. CHEVALIER, N. DE SMET, TH. DIEZ, S. LAMBERT, *Désir à Prendre*, Couleur Livre 2010

Chapitre 1

Le stéréotype de « Bon élève » et de « Mauvais élève » existe-t-il ?

Gaëtane CHAPELLE

« Assis à la droite du maître, il y a les bons élèves, ceux qui obéissent, ceux qui réussissent. Au fond, près du poêle, il y a les mauvais élèves, dissipés ou rêveurs, qui collectionnent les échecs et les réprimandes. Les premiers, portés au pinacle scolaire du fait de leurs résultats, sont couverts de louanges et de lauriers, les seconds, d'opprobre et de mépris. Il y a, d'un côté, les têtes blondes et les regards de séraphins et de l'autre, les fronts baissés et les yeux torves et malicieux. Les uns tendent vers le haut, les autres vers le bas. Deux destins se révèlent qui se tournent résolument le dos. » Voilà comment commence l'ouvrage de Pierre MANNONI, publié en 1985 chez ESF, sous le titre « Des bons et des mauvais élèves ». Bien sûr, le paragraphe suivant souligne que cette vision est caricaturale, mais aussi qu'elle est partagée par de nombreux éducateurs, parents et enseignants, et surtout, par les élèves eux-mêmes. Selon Pierre MANNONI, il n'y a aucun doute : de tels stéréotypes existent. Et toute l'enquête qu'il décrit dans cet ouvrage tente de contribuer à une réévaluation de ce que l'on entend par « bon » ou « mauvais » élève, mais encore à réapprécier le système éducationnel dans son ensemble.

Mais, pourrait-on se dire immédiatement, ce livre date d'il y a 25 ans ! Ces caricatures n'existent plus ! D'ailleurs, il n'y a plus de poêles dans les classes ! Tout le monde sait bien que cela n'a aucun sens de parler de « bon » ou de « mauvais » élève de façon aussi caricaturale !

La question est donc posée : le stéréotype de « bon » ou de « mauvais » élève existe-t-il ? Mais avant d'y répondre, voyons en quoi cette question vaut la peine d'être posée. En quoi l'existence de stéréotypes peut-elle avoir un impact, sur les élèves, leurs performances, leur réussite dans le cursus scolaire, leur bien-être ? En

quoi ces stéréotypes peuvent-ils avoir un impact sur l'efficacité de l'école, mais également sur le métier enseignant, sur les pratiques professionnelles quotidiennes, tant des enseignants que des autres membres des équipes pédagogiques ?

Il faut, pour répondre à toutes ces questions, se tourner vers les recherches en psychologie sociale appliquées à l'éducation, et vers quelques théories maintenant bien établies, même si les recherches scientifiques continuent à les affiner. Remontons à 1968. ROSENTHAL et JACOBSON publient un ouvrage intitulé « Pygmalion à l'école ». Ils y montrent, recherches à l'appui, que les préjugés d'un enseignant peuvent, tout à fait inconsciemment, affecter la production intellectuelle des élèves. Ce livre provoqua de très nombreuses réactions, une remise en cause de ses résultats, et on vit se multiplier de nouvelles recherches sur le même thème ou proche. Des méta-analyses (qui compilent les résultats de dizaines de recherches différentes afin d'examiner la réalité d'un phénomène) établissent sans ambiguïté que l'attente d'une personne concernant le comportement d'un individu peut amener à sa propre confirmation. Bien sûr, ce qui est important, c'est de comprendre comment un tel effet Pygmalion peut s'exercer. Dans le cas d'un effet du regard de l'enseignant sur les performances de l'élève, l'une des choses fondamentales à comprendre est : tout vient-il de l'enseignant (il change son jugement et son comportement envers l'élève) ? Tout vient-il de l'élève (il interprète le regard du prof et ses propres comportements, et du coup voit ses performances chuter) ou les deux à la fois ?³

La réponse à ces questions n'est pas claire. Mais en essayant d'y répondre, la psychologie sociale a fait émerger une autre notion, que l'on appelle la « menace du stéréotype ». Cette notion est proche de celle de l'effet Pygmalion, mais avec un point de vue différent. Dans la menace du stéréotype, ce n'est pas le stéréotype qu'une personne a sur un autre individu qui va influencer son comportement, mais c'est le stéréotype qu'un individu craint que l'on ait à son sujet, qui influence son comportement. Par exemple, si une personne noire pense qu'une autre personne a comme stéréotype « les noirs sont moins intelligents que les blancs », elle aura de moins bonnes performances à un test d'intelligence. Sa crainte de correspondre au stéréotype de l'autre l'amènera à se comporter conformément à ce stéréotype.

Dans le domaine scolaire, J.-M. MONTEIL et P. HUGUET ont bien démontré l'impact de cette menace du stéréotype sur des performances de mémoire. Leur expérience, dite « dessin ou géométrie »⁴, montre ainsi que si l'on demande à des élèves qui se considèrent comme « mauvais en maths » de mémoriser une forme géométrique complexe en leur disant qu'il s'agit d'une tâche de géométrie, leurs performances seront beaucoup moins élevées que si on leur dit que c'est une tâche de dessin. Plus impressionnant encore : quand ils pensent que c'est du dessin, leurs performances sont aussi élevées que des élèves qui se considèrent « bons en maths ». L'élève « mauvais en maths » est ici victime de la « menace du stéréotype » : se considérant comme mauvais, l'élève, au moment de réaliser une tâche, craint que cela ne se remarque. Tout envahi par cette crainte, il réalise en

³ Voir le chapitre de Jean-Claude CROIZET et Theresa CLAIRE, « Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ? » dans J.-C. CROIZET et J.-P. LEYENS, *Mauvaises réputation, réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Armand Colin, 2003.

⁴ J. M. MONTEIL et P. HUGUET, *Réussir ou échouer à l'école ? Une question de contexte*, PUG, Grenoble, 2000.

effet une mauvaise performance, confirmant ainsi l'image de lui qu'il voulait éviter. Les psychologues sociaux expliquent cela par l'envahissement de l'attention de l'élève par la gestion de son image de lui-même.

L'effet du regard d'un enseignant sur ses élèves serait donc autant à rechercher chez l'élève que chez l'enseignant. Cela veut-il dire que les enseignants et l'ensemble des acteurs de l'éducation n'ont pas à prendre le problème en compte ? Si l'on répondait oui à cette question, on ferait la même erreur qu'en pensant que puisque c'est à l'élève d'apprendre à l'école, l'enseignant n'a pas à se demander comment il apprend. L'existence d'une menace du stéréotype pour les « mauvais en maths » comme dans l'expérience ci-dessus, mais qui a également été démontrée pour les filles (mauvaises en maths, c'est connu, du moins c'est un stéréotype courant !) ou pour toute autre catégorie d'élève implique au contraire pour l'ensemble des acteurs de l'éducation de se demander comment prendre en compte la vulnérabilité des élèves à cette image d'eux-mêmes et de leurs performances scolaires. Ce qui est malheureusement trop peu fait. Et qui concerne pourtant de très nombreuses facettes des situations pédagogiques, tant au niveau d'une gestion macro du système scolaire, que des interactions entre les enseignants et les élèves dans les classes. Car comme tout être humain, les élèves font feu de tout bois pour construire leur image d'eux-mêmes. Dès lors, tout ce qui contribuera à leur donner une mauvaise image d'eux-mêmes risquera de les rendre sensibles à la menace du stéréotype : être scolarisé dans une école de « mauvaise réputation », ou dans une filière dite de relégation, ou dans une classe vécue comme une classe poubelle (ce qui est le cas dès que l'on y regroupe les élèves en difficulté d'apprentissage) construira une mauvaise image de soi. Mais aussi, poursuivre sa scolarité dans un contexte de compétition, dans lequel seuls quelques élèves peuvent se considérer comme les « bons » élèves, ou subir un redoublement, ce qui stigmatise immédiatement l'élève aux yeux de tous et de lui-même. Enfin, vivre des humiliations publiques sur ses erreurs, transformées en fautes et en échec, se sentir en danger permanent de mauvaises notes (comme avec la technique des interrogations surprises). Toutes ces situations pédagogiques et leurs multiples facettes peuvent avoir un impact important sur les performances des élèves.

Sachant cela, est-il encore nécessaire de se demander en quoi il est important de savoir si le stéréotype de « bon » ou de « mauvais » élève existe ? Non, bien sûr. Établir ne fut-ce que son existence soulignera l'urgence d'en tenir compte dans les réflexions sur la façon de diminuer l'échec scolaire, et plus encore, de réfléchir à la façon dont de multiples stéréotypes peuvent se combiner pour enfermer quelqu'un dans une mauvaise image de soi, et de ce fait de grandes difficultés d'apprentissage.

Or si de nombreuses recherches ont examiné l'existence de stéréotypes « blanc/noir », « issu de l'immigration/autochtone », « garçon/fille », « handicapé/valide » ou en Belgique « flamand/wallon », il ne semble pas en exister sur « bon élève/mauvais élève ». Sans prétendre faire ici l'équivalent d'un travail de recherche scientifique, nous avons donc choisi de commencer l'exploration de cette question, auprès d'un public que nous pouvions rencontrer facilement : les enseignants et les étudiants en haute école.

1. Une enquête irritante

En nous inspirant d'une recherche menée sur le stéréotype associé aux personnes handicapées⁵, nous avons construit un petit questionnaire qui ne nécessitait pas plus de 10 minutes pour être rempli. Elle est composée de 14 échelles bipolaires en sept niveaux, portant sur des traits de personnalité. Pour ce matériel, Odile HIRSCHAUER-ROHMER s'est appuyée sur la dernière version française du test de personnalité de CATTEL (CATTEL, 1974). Elle a sélectionné les dimensions suivantes : très intelligent, opposé à peu intelligent, ouvert versus réservé, attentif aux autres versus égoïste, chaleureux versus distant, plein d'humour versus morose, consciencieux versus insouciant, serein versus anxieux, autonome versus influençable, sûr de soi versus peu confiant, prudent versus impulsif, volontaire versus peu courageux, entreprenant versus timoré, créatif versus conventionnel, optimiste versus pessimiste.

Bien sûr, d'autres items auraient certainement pu être choisis. L'avantage de ceux-ci nous semblait être que se référant à des dimensions de personnalité, et non à des facultés intellectuelles ou des compétences, sujets sur lesquels les enseignants sont habitués à porter leur regard sur les élèves, ces dimensions ne devraient normalement pas être jugées différemment pour des « bons » ou « mauvais » élèves. En tout cas, si aucun stéréotype particulier n'existait sur ces deux catégories d'élèves. À l'inverse, si notre enquête mettait en évidence une différence de jugement sur de telles dimensions de personnalité, on devrait en conclure qu'il existe dans la tête des personnes interrogées un stéréotype sur les « bons » et les « mauvais » élèves. Selon la même hypothèse que celle de Odile HIRSCHAUER-ROHMER pour la différence entre personnes handicapées et valides, si nous confirmons que la catégorie sociale « bon élève » se caractérise par des traits de personnalité spécifiques et différents de celle de « mauvais élève », nous mettrons en évidence qu'au-delà des résultats scolaires, cette catégorie se voit attribuer une essence psychologique qui légitimise la distance sociale entre ces deux catégories d'élèves.

⁵ Odile HIRSCHAUER-RHOMER, *Réactions émotionnelles et jugement social des personnes handicapées physiques : de la perception du handicap aux comportements d'embauche*, Thèse de Doctorat en Psychologie de l'Université Strasbourg 1, janvier 2009.

La consigne était donc la suivante :

« Nous allons vous poser une série de questions auxquelles nous vous demandons de répondre le plus spontanément possible. Essayez de répondre à tous les items. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Quel est votre sexe ?
Quelle est votre profession ?
Quel est votre âge ?

Comment vous représentez-vous les mauvais élèves (ou les bons élèves) ?

Peu intelligents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Très intelligents
Ouverts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Réservés
Attentifs aux autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Egoïstes
Chaleureux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Distants
Pleins d'humour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Moroses
Consciencieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Insouciant
Anxieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sereins
Influçables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autonomes
Peu confiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sûrs d'eux
Impulsifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Prudents
Peu courageux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Volontaires
Entrepreneurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Timorés
Conventionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Créatifs
Optimistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimistes

Désirez-vous ajouter quelque chose ? »

Chaque participant à l'enquête ne recevait qu'un seul questionnaire, soit pour les mauvais élèves, soit pour les bons élèves.

Par ailleurs, l'ordre des items a été modifié pour la moitié des questionnaires, qui commençait alors par l'échelle bipolaire Influçables-Autonomes et les suivantes, suivies des 7 premières échelles bipolaires présentées ci-dessus.

Après avoir répondu au questionnaire, tous les participants recevaient un document leur expliquant le but de cette enquête et la notion de stéréotype et de menace du stéréotype (voir annexe).

357 personnes ont répondu à ce questionnaire⁶. 35 étaient en formation aux Rencontres pédagogiques d'été organisées par CGé. 22 suivaient une journée de formation au CIFEN. 109 étaient étudiants en première année d'un master en sciences de l'éducation pour adultes (FOPA, UCL), lors de leur tout premier cours de l'année préparatoire. 96 participaient à un colloque pédagogique organisé à l'école secondaire Notre-Dame des champs, à Uccle. 95 étaient étudiants à la Haute École Brabant Wallon, en première année, futurs enseignants au secondaire.

Lors de chaque enquête, plusieurs personnes ont réagi oralement à ce questionnaire, irritées par la question qui leur était posée. Certains (12 participants, 5 pour « bons élèves » et 7 pour « mauvais élèves », soit 3,3 % de l'ensemble des personnes interrogées) ont d'ailleurs laissé blanches toutes les échelles bipolaires, et dans ce cas, toujours ajouté des commentaires en bas de la feuille, du type « ce questionnaire n'est pas objectif », « je ne peux pas classer les mauvais élèves », ou une jolie citation de René CHAR « Chaque être humain a droit à la lumière qu'il porte en lui. ».

Cet espace de commentaires fut d'ailleurs largement utilisé par les participants à l'enquête. Nous reviendrons plus loin sur ce qu'ils y ont exprimé.

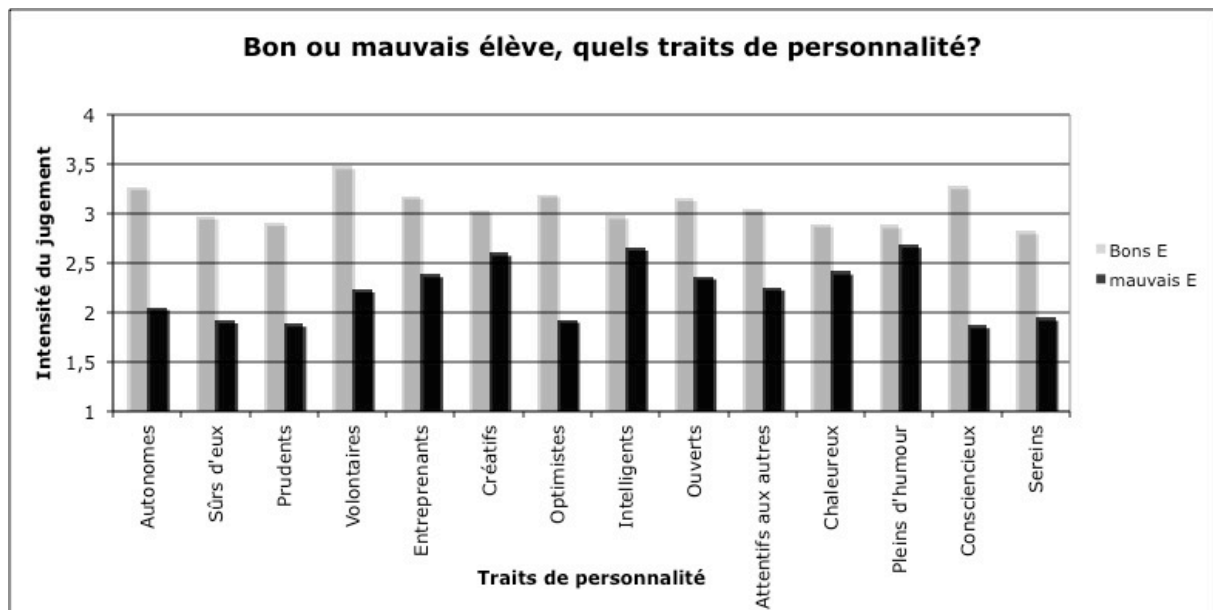
2. Résultats de l'enquête quantitative « Bons et mauvais élèves »

2.1. Questions bi-polaires.

Un simple calcul des moyennes des réponses de l'ensemble des participants pour chaque échelle bipolaire permet de produire le graphique présenté ci-dessous. Pour le rendre plus facile à interpréter visuellement, nous avons inversé un certain nombre d'échelles afin que le score maximum sur l'échelle (c'est-à-dire 4) soit l'intensité la plus haute pour le versant positif d'un trait de personnalité (par exemple, Ouverts-Réservés, est inversé en Réservés-Ouverts, avec un score de 1 qui indique que l'on juge que l'élève est réservé, un score de 4 qu'il est ouvert, et un score de 2 ou de 3 entre les deux).

Le graphique que l'on peut voir ci-dessous montre une différence très claire entre les jugements portés sur les bons élèves ou les mauvais élèves. Pour toutes les échelles, les « bons élèves » sont jugés plus positivement que les « mauvais élèves », ou vice et versa.

⁶ Merci à Rudy WATTIEZ, co-formateur et à Sophie CARLIER, Laure LEIDER, Jacqueline LEX, Robert NICOLAI, Maité PIPERS, Jocelyne PONTHER, Pierre SMETS, Claire SOYEUR, Michèle VLEMINCKX, Anne-Marie WAUTERS, participant-e-s du module de formation « Pratiques équitables ? Comment les stéréotypes fabriquent les inégalités. », RPé, Août 2009.



Des analyses statistiques ont par ailleurs confirmé massivement l'existence d'un stéréotype de personnalité différent pour les « bons » et les « mauvais » élèves. D'une part, il y a une grande covariance des échelles entre elles (c'est-à-dire que les échelles sont très liées entre elles). D'autre part, il n'y a aucun effet des autres variables que nous avons pu prendre en compte : ni le sexe des personnes interrogées, ni leur âge, ni leur profession, ni l'échantillon auquel elles appartenaient (RPé, CIFEN, FOPA, NDC, Haute École du Brabant Wallon) n'ont fait une différence dans leurs réponses. Pas même le fait d'être jeune étudiant par rapport au fait d'être enseignant ne conduit à porter un jugement différent sur les traits de personnalité des « bons » et des « mauvais » élèves. On peut donc affirmer sur base de ces données qu'un stéréotype existe sur les « bons élèves » et les « mauvais élèves », et qu'il est connu et partagé par tous.

Par contre, cette enquête ne nous permet absolument pas de dire si les personnes qui y ont répondu utilisent ces stéréotypes dans le jugement de leurs propres élèves (ou de leurs pairs) dans la vie quotidienne. On pourrait même remarquer que la résistance à l'idée qu'il existe la possibilité de classer les bons et les mauvais élèves en fonction de ce type de traits de personnalité a été très grande. En effet, si quasi toutes les personnes ont joué le jeu de l'enquête, nombreuses furent aussi celles qui ont laissé un commentaire en bas de page : 88 d'entre elles, c'est-à-dire 25 % de l'ensemble des personnes, mais qui se répartissent très différemment pour les questionnaires sur les « bons élèves » et sur les « mauvais élèves » : respectivement 26 donc 14 % et 62, donc 35 %.

Cette différence est en elle-même intéressante à noter : il apparaît bien plus dérangeant aux personnes interrogées (pour rappel en très grande majorité des enseignants, acteurs du milieu éducatif ou futurs enseignants) de devoir juger des « mauvais élèves » que des « bons » élèves.

2.2. Commentaires.

Si l'on plonge dans les commentaires exprimés, on peut classer le contenu en plusieurs catégories, mais qui sont différemment représentées pour les « bons élèves » et les « mauvais élèves ». Le tableau ci-dessous présente ces catégories et le pourcentage de réponses que l'on y trouve, par rapport au nombre total de commentaires.

Contenu des commentaires	« Bon élève »	« Mauvais élève »
Questionnaire considéré comme problématique	61,5 %	32 %
« Qu'est-ce qu'un bon élève/mauvais élève ? »	11 %	18 %
« Le bon élève/mauvais élève n'existe pas, est multiple. »	3 %	42 %
Définition donnée du bon élève/mauvais élève	15 %	6 %
Autres	9,5 %	2 %

Par ailleurs, on retrouve pour chaque groupe de questionnaires, une phrase générale mise en commentaire, ainsi qu'une remarque sur le métier enseignant.

La lecture de ces commentaires permet d'un peu mieux comprendre ce que les personnes interrogées ressentent face à une telle enquête, et à son contenu. Deux faits importants sont à noter.

Tout d'abord, il faut remarquer que la difficulté à répondre à ce questionnaire est signalée par un fort pourcentage des participants. Il s'agit de la majorité des commentaires exprimés (61,5 %) pour le questionnaire « Bon élève » et d'un tiers pour le questionnaire « Mauvais élève ». Il s'agit certainement ici du reflet d'une résistance à considérer que l'on puisse avoir des stéréotypes, phénomène bien connu des psychologues sociaux.

Par ailleurs, les catégories de commentaires « Qu'est-ce que un bon élève/mauvais élève ? », question posée telle quelle par certains participants, ou l'affirmation également exprimée telle quelle ou de façon proche selon laquelle « Le bon élève/mauvais élève n'existe pas, est multiple. » révèlent un refus de la catégorisation « Bons et mauvais élèves » en particulier. Il faut noter ici que ces protestations se retrouvent dans 60 % des questionnaires pour « Mauvais élève », et seulement 14 % pour « Bon élève ». Les personnes interrogées ici refusent donc très nettement la catégorie « Mauvais élève », beaucoup moins celle de « Bon élève ».

Trois hypothèses peuvent être faites face à ce résultat :

1. la première hypothèse est que le stéréotype de « bon élève » est plus homogène, généralisé, partagé par tous, que le stéréotype de « mauvais élève ».
2. la deuxième hypothèse est celle d'une différence de désirabilité sociale, ou de discours « politiquement correct » : s'il est acceptable socialement de

porter un jugement stéréotypé sur un « bon élève », ce serait par contre tout à fait inacceptable, surtout pour des enseignants, de le faire pour des « mauvais élèves ».

3. la troisième hypothèse, proche de la seconde, serait qu'il ne s'agit pas d'une question de désirabilité sociale, mais d'enjeu pour l'individu : être « bon élève » étant une garantie de « réussite » dans la vie, subir un jugement stéréotypé sur cette base serait vu comme sans danger ; ce qui serait l'inverse pour les « mauvais élèves ».

3. Des stéréotypes réels, mais que l'on se refuse à utiliser

Cette enquête, avec toute sa fragilité, ouvre une piste de réflexion qui nous paraît essentielle : elle démontre d'une part que les stéréotypes sur les « bons élèves » et les « mauvais élèves », définis à partir de traits de personnalité, existent bel et bien. Nous pouvons donc confirmer qu'au-delà des résultats scolaires, ces deux catégories d'élèves se voient attribuer une essence psychologique différente qui légitimise la distance sociale entre elles.

Les protestations qui apparaissent dans une partie des questionnaires laissent supposer qu'en tout cas bon nombre de personnes refusent de se laisser influencer sans y résister par de tels stéréotypes, ou même par l'idée qu'ils existent. Cela ne veut pas dire qu'elles y arrivent.

Toute la question est de savoir l'usage qui est fait par chacun de ces stéréotypes. Évidemment, mais il est utile de le rappeler, si ces stéréotypes n'existaient pas, nul n'en aurait fait usage. On ne peut pas affirmer à l'inverse que ces stéréotypes existants, tous en font usage. Par contre, le risque existe qu'il en soit fait usage par certains, à certains moments, dans certains contextes, et sans doute avec un certain impact, pour ne pas dire un impact certain. La psychologie sociale a déjà bien montré que l'usage de stéréotypes varie selon les situations. Lorsqu'il s'agit de prendre une décision très rapide, sous pression de la hiérarchie, ou en situation de tâche trop complexe, ou avec trop peu d'informations, par exemple. Lorsque l'image de soi est mise en danger, également, comme le montre l'effet de « menace du stéréotype ».

Il serait évidemment crucial de mieux comprendre, dans les situations scolaires, l'impact de l'utilisation de tels stéréotypes dans le cursus scolaire et la vie de chacun, ainsi que ce qui risque de conduire à l'utilisation de ces stéréotypes de « bon élève » ou de « mauvais élève » tant par les enseignants et les membres des équipes éducatives, que par les élèves ainsi que par leurs parents.

La suite de cette étude creuse d'ailleurs un peu plus ces deux questions. Tout d'abord, dans les chapitres suivants, un travail qualitatif sur ce que signifie être un « bon » ou un « mauvais » élève aujourd'hui, à travers des recueils de récits et des entretiens ouverts avec différentes personnes, permettra d'entrer dans le ressenti, la subjectivité, la singularité de l'expérience de chacun.

Ensuite, un travail de réflexion sur les moments pédagogiques particulièrement sensibles à l'exercice des stéréotypes sera présenté, avec la construction d'outils de sensibilisation et de transformation des pratiques professionnelles.

Chapitre 2

Il était une fois un « bon » et un « mauvais » élève

Gaëtane CHAPELLE

Premier jour d'un module de formation dont le titre est : « Pratiques équitables ? Comment les stéréotypes fabriquent-ils les inégalités »? Les formateurs demandent aux participants de répondre à la question suivante : « êtes-vous un “bon” ou un “mauvais” élève ? Pouvez-vous réfléchir aux indicateurs sur lesquels vous appuyez pour le dire et décrire l'impact que cela a pour vous. » Le tour de table qui s'en suit est intense, chargé d'émotions. Pour ceux qui se disent « mauvais élève », on s'y attendait. Mais pour ceux qui se disent « bon élève », la surprise est plus grande. Et pourtant, pour tous, il y a des récits de douleur, de difficulté, d'angoisse. Pour tous, il y a de la fierté (le « mauvais élève » a parfois les yeux brillants de ses malices passées), de l'humour, des souvenirs joyeux. Le travail qui a suivi a permis de creuser la question du poids de cette image, sur nous-mêmes, sur les apprentissages, sur le parcours scolaire ou même encore professionnel. Et de se demander l'impact que pouvaient avoir ces stéréotypes et leur usage dans la pratique professionnelle des acteurs de l'éducation, enseignants, mais aussi parents, directeurs, responsables de formation, etc.

Un autre exercice, dans le même module de formation, consistait à écrire un récit sur un « bon élève » et un autre sur un « mauvais élève », à partir d'un souvenir. Les quelques extraits ci-dessous annoncent déjà combien tout cela peut-être tranché, combien les uns ou les autres, les bons ou les mauvais élèves, laissent des impressions contrastées dans les mémoires :

- *Un mauvais élève, appelons-le Jonathan, met constamment du désordre dans la classe. Il attaque le cours sur son utilité. Évidemment, il n'étudie pas, ni ne remet aucun travail, ce qui l'oblige à se retrouver en échec pour le cours de religion.*

- *Marie, une bonne élève, était le soleil de la classe. Elle arborait constamment un sourire éclatant et était toujours disposée à donner la bonne réponse au prof, qui après avoir utilisé de nombreux détours et subterfuges, lui en était très reconnaissant.*
- *Mathieu est mauvais élève en classe d'anglais. (...) faire le pitre c'est ce qu'il sait faire de mieux et à défaut, ça fera au moins rire les copains. La prof... de toute manière, elle ne fait pas ce qu'il faut pour qu'il puisse apprendre. Et quand il en a marre il se couche sur son banc. C'est fatigant de se tenir droit en 7e heure ! Vivement 4h qu'on rentre chez soi et qu'on puisse faire ce qu'on veut et surtout ne pas étudier !*
- *Lauranne est une bonne élève. Je la revois assise au cours de néerlandais à la dernière rangée, appliquée, complétant son journal de classe dans le temps imparti, concentrée sur la tâche en cours. D'abord, écouter et participer aux activités en respectant les consignes données ; prendre la parole après avoir levé le doigt, d'une voix claire et assurée. Mais parfois aussi se tourner vers l'un ou l'autre camarade en difficulté et donner une indication à voix basse. Les préparations et les devoirs sont rédigés et rendus à temps. Les interrogations sont réussies brillamment même si elles n'étaient pas annoncées. Les travaux écrits sont fouillés, (...).*
- *Pascaline est indubitablement une bonne élève comme un enseignant en rêve. « Vingt comme elle, je veux bien », la petite phrase que je me surprends à dire à ses parents lors d'une rencontre... de quoi flatter leur Ego (qui n'en a sûrement pas besoin, tous leurs enfants sont « irréprochables ») et de quoi me faire plaisir... après tout, cela fait du bien d'avoir des Pascaline dans sa classe. Pascaline ne bouge pas, écoute avec attention et le montre, marque de l'intérêt par des signes d'approbation positifs à ce que je dis, respecte scrupuleusement les consignes, réalise les tâches, a toujours apporté ce que j'ai demandé, écrit avec soin, intervient avec justesse, etc. Que du bonheur me dis-je !
En est-elle aussi sûre ? Et si elle se dévoilait un peu plus, verrais-je alors l'anxiété, l'angoisse même de ne pas avoir répondu exactement à la demande quitte même à avoir trop souvent des maux de ventre inexplicables ?*
- *Francesco est indubitablement un mauvais élève, mais je prends bien garde de ne pas utiliser ce mot, mais plutôt « élève en difficulté, non soutenu par sa famille ». Et que dire de plus à sa maman qui m'écoute à peine et de me raconter sa vie et ses malheurs qui sont la source des échecs de son fils qui m'assure-t-elle est un bon garçon (ce dont je ne doute pas).
Francesco s'ennuie, n'écoute pas, cherche le regard de l'un ou de l'autre pour commettre l'une ou l'autre idiotie, ne comprend rien, n'a jamais apporté ce que je demande, a du désordre et ne retrouve jamais rien, écrit mal, n'étudie rien et parle à tort et à travers sauf au moment où je l'interroge et que ses réponses sont soit n'importe quoi soit un sourire béat. Quelle impuissance réciproque ! Finalement les collègues n'ont-ils pas raison en parlant de lui ? Un QI au raz des pâquerettes qui sera juste bon à... !
Et si en se dévoilant un peu Francesco voulait me dire : « Tu me regardes et tu t'occupes de moi ? »*

« Soleil », « reconnaissance », « brillance », « bonheur » d'un côté. « Désordre », « ennui », « pitreries », « impuissance », de l'autre. Deux univers bien différents, qui cohabitent pourtant dans la même classe, dans le même système scolaire. Dans la même tête aussi, celle de l'enseignant. Que peut signifier pour les uns et les autres, les enseignants, les parents, les élèves, cette étiquette qui semble si spontanée à utiliser malgré les nombreuses protestations sur son fondement ? ⁷

1. Bon ou mauvais élève, qu'est-ce que ça veut dire aujourd'hui ?

C'est la question que l'on a travaillée dans un atelier ouvert à un public tout venant⁸. Pendant deux heures, deux petits groupes d'une douzaine de personnes ont travaillé collectivement. Chaque participant recevait la consigne suivante : « Racontez une histoire en lien avec un bon ou un mauvais élève qui s'est bien ou mal passée selon votre point de vue. Écrivez là ci-dessous, racontez, décrivez ce qui s'est passé et comment vous vous sentiez. Il s'agit de décrire une histoire à l'état brut, sans jugement, sans interprétation et sans solution. » (et donnait ou non son autorisation pour que ce récit puisse être exploité dans notre étude). Ensuite, certains récits étaient discutés et analysés par groupe de 4, puis par le groupe de 12 tout entier.

La première impression qui fut rapportée par l'une des animatrices de ces groupes de travail, pourtant très expérimentée dans cette méthode de recueil de récits, fut la qualité de la concentration et la rapidité avec laquelle les participants se sont engagés dans le travail d'écriture de ce récit. Cela peut paraître anodin, mais semble pourtant essentiel pour faire une première réponse à notre question : bon ou mauvais élève, ça veut dire quelque chose aujourd'hui ! C'est sans doute tellement important pour chacun, que ce soit pour lui-même, pour ses enfants ou pour ses élèves, que retrouver un souvenir et le coucher sur papier ne prend que peu d'effort, et quelques minutes.

Une deuxième remarque s'impose : sur les 20 récits recueillis, 11 parlent d'une situation en relation avec un « mauvais élève », 5 en relation avec un « bon » élève, et 4 en relation avec un ou des élèves à la fois l'un ou l'autre. Doit-on y voir la confirmation de l'adage « les gens heureux n'ont pas d'histoire » ? Être mauvais élève réveille plus de souvenirs aujourd'hui qu'être bon élève. Sans aucun doute parce que l'enjeu est autre : même si, on va le voir, être bon élève n'est pas un gage de bonheur à l'école, être mauvais élève est toujours une souffrance et surtout laisse longtemps des traces.

Troisième remarque : Si l'on plonge dans l'ensemble des récits, on y trouve une réponse assez claire à notre question : « Bon ou mauvais élève, qu'est-ce que ça signifie aujourd'hui ? »

⁷ Voir le chapitre précédent, sur l'existence d'un stéréotype « bon » ou « mauvais » élève.

⁸ Atelier animé par ChanGements pour l'égalité, « Bon ou mauvais élève, qu'est-ce que ça signifie aujourd'hui ? », en partenariat avec « La Cité de la Connaissance », Liège, 27 mars 2010.

2. Le regard des autres

Tout d'abord, être bon ou mauvais élève, c'est une étiquette sociale : on ne la porte que sous le regard des autres, avéré ou supposé, mais en tout cas auquel on accorde une grande importance. Regard des parents, d'abord (évoqué dans 9 récits, auxquels s'ajoutent les 3 récits de parents sur leurs propres enfants), regard des profs ensuite, des pairs parfois (mais c'est beaucoup moins souvent évoqué).

Regards ou paroles parfois très directes, qui représentent à certains moments, une véritable violence symbolique, comme on peut le lire dans les extraits suivants :

- *Une élève vient chez moi pour trouver des pistes pour réussir son année, car elle veut rester dans cette nouvelle école et passer en 5è. Sa perception par rapport à la situation : « Je rate tout à l'école, dans ma vie. Maman me dit que je suis une mauvaise élève parce que je n'arrive pas à mémoriser les cours d'anglais et d'histoire. Pourtant, j'adore les maths, les sciences. Moi je trouve que je ne suis pas si mauvaise que ça ! ».*
- *Le « Bon élève » évoqué ici est orienté sous pression parentale et professorale vers une Première scientifique (équivalent, en France de la 5ème secondaire) malgré son envie de découvrir les thématiques économiques et sociales. Arrivé en filière scientifique, le jeune enchaîne les mauvais résultats et est montré du doigt comme un « mauvais élève » (...).*
- *Le père d'AM travaille le soir après sa journée puis reprend des cours du soir pour être conducteur de travaux. Il est hors de question pour le père qu'AM ne réussisse pas à l'école (il ne veut pas qu'elle se retrouve dans une situation aussi difficile que la leur). Et ce sera langues et maths, pas question d'étudier l'art, la chanson, etc. La maman d'AM assure tous les jours le suivi des devoirs. Le père ne cesse de répéter : « si tu ne travailles pas bien, tu iras faire des boîtes de conserve dans la firme voisine ». AM fait tout ce qu'elle peut pour ne pas déplaire à son père.*
- *Problèmes de mon fils suffisamment futé pour travailler juste a minima pour garder l'œil sur la ligne de flottaison, faisant à la limite ce qu'il fallait de charme aux enseignants pour que le renflouement éventuel soit assuré lors des délibérations. Un équilibriste sur le fil du « bon élève ». Beaucoup de « peut mieux faire », de chantage par d'autres profs sur la menace de le passer en technique ou professionnel ! Ces rancoeurs-là ne sont pas prêtes de s'éteindre.*
- *5è primaire, C., élève dissipée et ne présentant pas de bons travaux. Un jour, l'instit laisse le choix aux élèves pour le travail. Les élèves choisissent une époque et dessinent une figure importante de cette période. L'élève dessine Néfertiti. Ce travail est vraiment bien fait, l'élève est très fière et se réjouit de montrer son dessin. Elle a pris du plaisir à faire ce travail. L'institutrice lui met une 3 en disant : « Tu n'as pas fait ce travail, tu ne mérites pas plus. » L'élève se défend et dit que si, elle l'a fait toute seule. L'instit répond qu'elle n'est pas capable de faire un dessin aussi beau. C.*

ressent un sentiment d'injustice.

- *L'élève a 14 ans, 2e année générale où ses parents veulent absolument l'y pousser. Le prof de français commence le cours en jetant sa farde à la poubelle. Alors, comment suivre le cours sans farde ? L'échec est là tout au long de l'année. Elle ne dit rien à ses parents, petits ouvriers, de peur de représailles. Quant à la prof pour qui elle n'a pas « sa place », en général, à la réunion de parents, elle se contente de dire que c'est une mauvaise élève. Les parents la croyant, ils garderont cette image toute la scolarité de leur fille. Pour ne pas doubler et revivre ses cours de français, elle continuera sa 3ème en transition, dégoûtée de l'école.*

De tels paroles ou comportements sont sources de tensions, de résistances, de dégoût même de l'école. Ils laissent un goût amer, de grandes blessures parfois. Ils sont bien souvent un véritable obstacle aux apprentissages. Entre non-respect de l'élève, et objectifs d'apprentissage ratés, comment se fait-il que ces coups de griffes à la relation pédagogique, tant entre parent et enfant, qu'entre profs et élèves, ne soient pas plus clairement déclarés inacceptables ? L'humiliation, comme dans les deux derniers extraits, peut-elle exister à l'école ? Si oui (ce que nous nous refusons à répondre, mais certains le feraient), est-elle efficace ? Ce qui est sûr, c'est qu'elles font de l'image "mauvais élève" une étiquette véritablement dangereuse à porter, une étiquette à éviter à tout prix !

Le poids de cette étiquette, et la crainte immense d'avoir à l'assumer, se manifestent de façon insidieuse dans l'inquiétude très grande d'avoir une mauvaise réputation. Et dans les stratégies mises en œuvre pour l'éviter :

- *On avait pourtant cherché une école secondaire qui semblait le mieux convenir à notre enfant compte tenu de ses difficultés dans le primaire. Aucun élève de son ancienne école n'allait (jamais) dans cet établissement. Au début, mon fils était super motivé, content de repartir à zéro, c'est-à-dire dans un environnement où il ne serait pas déjà connoté. (...)*

Et que dire du poids de l'étiquette de « mauvais élève » lorsqu'elle se double ou se confond avec celle d'une origine sociale défavorisée ? La crainte de ne pouvoir gravir l'échelle est très grande, comme pour le père de AM, ouvrier, qui veut absolument que sa fille ne vive pas les mêmes difficultés que lui, ou celle de Mimi qui n'en revient pas d'être avec les « filles de » :

- *Mimi est devant, au 1er banc, avec les bons élèves... Il y a la fille du dentiste, la fille de l'avocat et la fille de l'ingénieur...*

Mais l'on retrouve aussi ces situations comme écrites d'avance, comme dans l'histoire de A., où l'école ne parvient pas à lutter contre les préjugés de classe :

- *A., 3e primaire, obèse, milieu défavorisé, dans une école élitiste de la ville de L. Ambiance de classe : encourageante tant point de vue matière, qu'hygiène, qu'au cours d'éducation physique. A. reste volontaire. Cependant au cours de l'année, certains, des parents surtout, pensent qu'A. freine la classe,*

qu'il sent mauvais. En classe de mer, c'est un enfant mal chaussé, mais ne se plaignant pas pendant les ballades. En rentrant de ce séjour, fin juin, le couperet tombe. A. changera d'école. Grande tristesse chez nous, nous pouvons le soutenir, lui montrer autre chose, lui apprendre certaines règles ou valeurs. Dans l'autre école, ils sont plus ou moins tous comme lui, sans cadre. Et de fait, A. a chu.

3. La course aux points

Les récits permettent de répondre à une question centrale : sur quoi se fonde la réputation de "bon" ou "mauvais" élève ? Sur les capacités intellectuelles, les apprentissages réalisés, l'assiduité à apprendre, le comportement ? Sans doute en partie. Mais les récits parlent surtout de notes, de cotes, de zéros, de redoublement, de réorientation « à la baisse ». L'école - mais qui s'en étonnera-laisse un souvenir de « course aux notes » plus que d'un temps et un espace pour apprendre.

- *Entrée en 1re secondaire, Latine et des résultats bas, très bas, malaise. Passage en moderne en 2e secondaire et là en math, je ne comprends rien, perds pied. À l'examen, j'irai jusqu'à noter le numéro et la page du théorème à démontrer sans pouvoir écrire la démonstration sur ma feuille. Fin juin, pas d'échec selon l'école, mais le sentiment d'être en échec. Je demande à mes parents de doubler parce que je n'ai pas compris, que je veux réessayer. « On ne double pas quand on a 65 % » est la réponse. J'attendrai la 4e secondaire, la remise de feuilles blanches aux examens de juin pour déclarer : cette fois, je double ! Et de repartir enfin dans la confiance.*
- *Très vite, malheureusement, les choses ont basculé c'est-à-dire les cotes, qui ont plongé vers le bas. Quand elles ont atteint zéro, il n'y avait plus qu'à lâcher prise, en tout cas pour ses parents.*
- *Myriam, la maman de S., me demande si je veux bien travailler avec son fils qui est en 1re secondaire parce qu'il n'a pas de très beaux points et travaille pourtant tous les jours, souvent jusqu'à minuit. Il vient chez moi avec un classeur de français. Il doit faire des exercices de la voix active et la voix passive. Je lui pose d'abord quelques questions pour voir ce qu'il connaît déjà. Il connaît beaucoup de choses. Je me demande où est le problème. En gros, il réussit bien les exercices de passage de la voix active à la voix passive et vice versa, à part l'une ou l'autre erreur dans l'utilisation des temps des verbes qu'il rectifie assez facilement... mais si c'était une interrogation, il aurait perdu des points me dit-il. (...) À ma question aussi à propos de ses points indiqués sur chaque travail sur une feuille répertoire, il me dit avoir perdu 3 points pour devoir non signé, là 2 points pour erreur d'orthographe dans un exercice à propos du complément circonstanciel.*

- *N., 15 ans, apprend facilement à parler le néerlandais auquel elle est confrontée cette année. En classe, pas de problème lors de l'apprentissage : subtile, volontaire dans la découverte, heureuse d'utiliser ses nouvelles découvertes, soucieuse de partager avec l'un ou l'autre élève la magie de cette découverte. Mais, interros et évaluations très limites. Passer des heures à approfondir seule, sans les stimulations des interactions en classe, non, peu intéressant ! Et donc, au regard des jugements du conseil de classe : peut mieux faire, doit s'impliquer plus.*
- *Quel confort quand les élèves réussissent à charmer les profs et à passer de classe. En humanité, quelques confrontations à l'échec ou à l'indiscipline ou à la difficulté d'influencer sur le fait que mon enfant reste appliqué, ne trouble pas l'ordre scolaire, travaille suffisamment pour être en règle, côté un tantinet disciplinaire, mais aussi pour avoir ses points et passer de classe.*

En plus de l'impact de ces fameuses cotes sur l'image de « bon » ou « mauvais » élève, étiquette donc bien difficile à porter quand elle bascule du mauvais côté, cette course aux points et ce poids du regard social semblent jouer un rôle fondamental de démotivation de l'élève. Les bons élèves, comme AM et Mimi dans les extraits ci-dessous, aiment en général l'école, apprendre, même s'ils peuvent parfois rêver d'autre chose :

- *AM réussit bien, aime les études, aime apprendre et n'a jamais eu d'échecs... mais elle rêve de faire des choses plus créatives et y réussit dans ses loisirs.*
- *Mimi est une bonne élève, mignonne, gentille, souriante... Elle s'amuse bien en classe et se sent aimée par les institutrices. Elle est devant, au 1er banc, avec les bons élèves... Mimi apprend facilement. Elle adore surtout quand il y a sortie de la commune (pour découvrir les mines de charbon) ou bien quand elle assiste à la métamorphose d'une chenille en papillon ou quand c'est après-midi artistique.*

Par contre, lorsque l'élève a l'impression de n'être réduit qu'à ses notes ou à son étiquette, la motivation à apprendre n'est pas là. Le récit suivant, qui raconte l'histoire de deux sœurs, est en cela exemplatif :

- *Il s'agit de deux sœurs inscrites dans la même école. La première est « bonne élève » (dans le sens sage). La seconde est une adolescente rebelle. Durant les 4 années qu'elles passeront ensemble dans l'établissement, il sera toujours demandé à la seconde pourquoi elle n'est pas comme sa sœur. En dehors du fait qu'on n'a pas permis à la plus jeune d'être elle-même, on s'est contenté de se satisfaire d'une élève sage sous prétexte qu'elle ne faisait pas de vague. Aucune des deux n'a eu la possibilité de découvrir l'envie d'apprendre à apprendre vraiment. L'une parce qu'elle était trop sage, l'autre parce qu'elle était trop rebelle.*

Mais surtout, ce qui frappe dans l'ensemble de ces récits, ce n'est pas seulement ce qu'on y lit, c'est aussi ce que l'on n'y lit pas : on y parle finalement très peu

d'apprentissages. Ou du moins, ils sont occultés par la question des notes, comme si les unes étaient directement le reflet des autres. Pourtant, rien n'est moins sûr ! On le voit bien dans l'histoire de S., et de sa capacité à passer de la voix active à la voix passive : il a compris, mais ses notes sont mauvaises. Ou celle de N., qui s'investit tellement en néerlandais, mais n'obtient que de mauvais résultats aux interrogations.

4. Le pouvoir des enseignants

Que font alors les enseignants face à ces situations ? La moitié des récits était écrite du point de vue de l'enseignant ou de l'éducateur en contexte scolaire. Certains se posent des questions sur les raisons des difficultés de l'élève, leur rôle, ce qu'ils peuvent faire.

Ainsi en est-il de ce prof de maths, pour R.

- *Au conseil de classe, le prof de maths émet des doutes sur le fait que les résultats (très mauvais) de R. ne soient que l'effet d'un manque de travail. N'y a-t-il pas des problèmes de structuration ? Qu'est-ce que c'est la capacité à structurer ? Qui peut s'en occuper ? Qui peut lui permettre d'y voir clair ? R. est-il un mauvais élève ? Pourquoi est-il là ? Pourquoi persiste-t-il ? Comment garde-t-il le sourire ?*

Plusieurs pointent la question de la confiance en soi et la prennent en compte comme un soutien essentiel pour réussir :

- *Une étudiante X est à la recherche d'un promoteur de TFE. Sa réputation de mauvaise élève la précède et donc ses tentatives se soldent par un échec. Finalement, je suis désignée comme patron de TFE. La connaissant peu, je n'ai pas d'a priori à son égard (au contraire...) Mon travail consiste surtout à la rassurer, car je la trouve très anxieuse. D'autant qu'elle travaille de façon autonome et pas mal du tout d'ailleurs. Mon regard bienveillant semble lui donner des ailes. Je me souviens d'avoir rencontré moi aussi des personnes qui m'ont permis de croire en mes possibilités et je suis heureuse de « rendre service » à mon tour. Son TFE est réussi grâce à son travail.*
- *La maman punit K quand il a de mauvais points. Elle le force à travailler encore après l'école. Elle nous apprend que le papa est absent. Nous la rassurons, lui proposons de rassurer K plutôt que le gronder. Peu à peu, K avance à petits pas. Un jour oui, un jour non... Le calcul avance un peu, les difficultés en lecture restent. Mais à l'école de devoirs, on remarque que K aime jouer, qu'il joue très bien à certains jeux, qu'il aime dessiner et peindre. Son vocabulaire est très faible, mais quand il comprend, tout va bien ou mieux ! Cet enfant a de la ressource. Il est intelligent, mais il veut encore beaucoup jouer. Nous accompagnons la maman dans les demandes vis-à-vis de l'école, des PMS.*
- *En situation, en voyage scolaire en Grande-Bretagne, elle trouve le mot juste, le ton juste avec les autochtones et elle est « repérée » par un professeur. « Aimerais-tu apprendre les langues et en faire ton métier ? »*

C'est sûr que cela lui plairait. Enfin quelqu'un qui remarque le plaisir qu'elle a à apprendre les langues !

Par contre, un seul récit, et c'est celui d'un professeur dans une université américaine !, décrit un épisode pédagogique mis en place pour gérer les différences entre bons et mauvais élèves :

- *Certains de mes étudiants n'aimaient pas la matière. Ils venaient d'un endroit où aller à l'université était nouveau pour la plupart des étudiants. Les familles avaient un très faible niveau d'éducation. Mon style d'enseignement met les esprits au défi, soutient les progrès individuels, et essaye d'augmenter la confiance en soi. Mais un nombre non négligeable d'étudiants, effrayés par la matière, sont difficiles à « convertir ». Avec toute mon aide, des séances d'aide supplémentaires, des discussions en tête à tête en dehors des heures, je ne réussissais pas à obtenir les progrès désirés. Une équipe de deux étudiants s'en sortaient bien. Je leur ai demandé de présenter leur travail pour qu'il serve de modèle aux autres. Cela a bien marché. « La pression des pairs » motivait de nombreux autres étudiants. J'ai alors proposé un défi à cette équipe de 2 étudiants : un meilleur travail leur permettrait de se rendre à une conférence nationale à Chicago. Ce qu'ils purent faire. En prenant sous leur aile, plusieurs autres étudiants d'un groupe plus faible, le plus faible. Ils les ont aidés, un à un, avec de bien meilleurs résultats que les miens ! J'ai trouvé que la responsabilité de soutenir leurs amis était très efficace, et j'en ai appris beaucoup comme une technique à réutiliser et à faire confiance au pouvoir d'une « force d'intervention/cohésion » dans un système auto-adaptatif complexe. Ma conclusion était que derrière la matière, l'apprentissage autonome de capacités sociales et d'habiletés complémentaires en équipe ainsi que la compassion des pairs et leur soutien pouvaient diminuer beaucoup la distinction entre bons et mauvais élèves. Bien plus que ce que les enseignants peuvent faire eux-mêmes, si on s'appuie sur les capacités d'organisation des étudiants entre eux. J'applique toujours cette leçon aujourd'hui.*

5. Au-delà de l'émotion des récits

Lors de l'atelier, après le temps d'écriture individuelle des récits, un travail d'analyse et de réflexion fut mené par les participants. C'est alors que cette prise de recul permet de pointer les problèmes, de poser les questions les plus aiguës.

Tout d'abord, tous remettent en question cette étiquette de bon ou mauvais élève. Les discussions ont visiblement été longues pour montrer combien leur définition était mouvante, relative à un contexte, à un milieu : en fonction de l'expérience des personnes, de leur statut, d'une évaluation basée sur la comparaison entre élèves, entre enfants d'une même famille, ou en référence à une norme sociale. Peut-on par exemple être élève en CEFA et être un bon élève ? La distinction entre un bon élève et un mauvais élève est-elle seulement cognitive ?

Par contre, malgré cette remise en cause d'une définition claire des bons et des mauvais élèves, les participants signalent l'usage qui peut être fait de ce stéréotype : ainsi, des liens abusifs sont parfois faits, disent-ils, entre des résultats scolaires et le comportement. 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. Les parents en viennent alors à se sentir prisonniers d'une machine, qui fait peur, par la relégation qu'elle produit, sans offrir de solutions. La conclusion en forme de question de l'un des deux groupes est en tout cas bien lourde de sens : « le système scolaire est-il capable de proposer des solutions aux élèves en difficultés ? »

6. Culture de l'évaluation et sens de l'école

Le travail de cet atelier, à partir de cette question « Bon ou mauvais élèves, qu'est-ce que ça signifie aujourd'hui ? » et des récits de chacun, amène à soulever deux problèmes cruciaux pour l'école en CFB :

D'une part, il montre combien le parcours scolaire se centre sur une course aux points, une tentative d'éviter le redoublement et l'entrée dans la spirale de l'échec. Pourtant, tous sont aussi conscients de la fragilité du lien entre évaluations (interrogations, examens, conseils de classe, etc.) et compétences des élèves. Pourtant, nombreux sont ceux qui racontent combien cette course aux points les freine plutôt qu'elle ne les motive. Combien elle peut être injuste. D'autre part, et ce second point est lié au précédent, les récits et l'analyse qui en sont faits par les participants révèlent une perte de confiance très forte dans le système scolaire, dans le sens de l'école, où l'on parle finalement si peu d'apprendre, de découvrir, de questionner le monde. Une grande inquiétude aussi dans la capacité des enseignants à faire face aux difficultés des élèves, alors qu'ils ont un impact si fort sur eux, par les réactions positives ou négatives qu'ils peuvent avoir.

Le chemin vers des changements pour l'égalité à l'école et dans la société passe donc par cette question du statut de « bon » ou de « mauvais » élève. Il passe aussi par un travail sur les situations pédagogiques où ce statut est porteur de souffrance et de frein aux apprentissages.

Chapitre 3 :

Enquête sur les stéréotypes auprès de quelques acteurs de l'éducation.

Sandrine GROSJEAN.

1. L'état des stéréotypes

Pour aller plus loin dans le travail d'identification des moments et des mécanismes de production de stéréotypes, nous avons enquêté auprès d'une dizaine d'acteurs de l'enseignement. Comme nous l'avons vu précédemment, il nous semble que deux moments sont particulièrement propices à la production de stéréotypes : la prise d'information en début d'année et l'évaluation.

Quatre enquêteurs ont rencontré 9 personnes avec des grilles d'entretien semi-directives qui portaient sur la façon dont ils agissaient dans ces deux moments cibles (prise d'information et évaluation) et sur ce qu'étaient pour eux un « bon » et un « mauvais » élève. Les entretiens ont pris entre une demie-heure et une heure, pendant laquelle l'enquêteur prenait des notes. Ces notes ont été retranscrites et transmises à l'équipe des enquêteurs qui en a fait l'analyse. Une méthode d'analyse de contenus a permis de dégager des lignes de tensions.

Les personnes rencontrées occupent des positions variables dans l'enseignement, il y a des instituteur-trices du fondamental (maternel et primaire), des professeurs du secondaire, une directrice, une accompagnante en école des devoirs, une étudiante...

Tous n'occupent pas la même position par rapport aux deux moments que nous avons choisi de cibler. Par exemple :

- Il est normal qu'une directrice cherche à avoir de l'information sur un élève entrant dans son école, dans un colloque singulier avec les parents. La

démarche est différente quand c'est un professeur qui le demande au sein de la classe.

- Quant à l'évaluation, l'accompagnatrice en école des devoirs en a une vision bien différente de celle des enseignants. Dans sa perception, ce moment est très peu porteur de stéréotypes puisqu'il se fait en tête à tête et en rapport avec les objectifs définis en commun.
- Au sein même de l'enseignement, l'évaluation en maternelle est bien différente de l'évaluation au *secondaire*.

Il n'est donc pas question de tirer de cette enquête des constats généralisables, mais on peut ébaucher certaines lignes de tension sur lesquelles se situent les acteurs rencontrés.

1.1. Conscient - Inconscient

La tension qui traverse toutes les rencontres se situe entre conscient et inconscient, c'est-à-dire dans quelle mesure, les acteurs sont conscients ou non d'être porteurs, voire producteurs de stéréotypes.

Toutes les personnes rencontrées s'accordent à dire que les stéréotypes existent, mais toutes ne sont pas réellement conscientes d'en être elles-mêmes porteuses.

Certaines personnes, par exemple, ne voient pas en quoi il est dangereux de remettre les bulletins publiquement en commentant les résultats des élèves. Ces personnes pensent que cette pratique est valorisante, qu'elle permet de soutenir, de faire avancer les enfants. À propos de la possibilité d'un effet nocif, elles répondent que « les parents veulent le maximum, ce qui peut entraîner la réaction contraire, car la pression sur l'enfant est énorme ». Ces personnes évoquent donc des stéréotypes qui seraient présents chez les parents, mais n'envisagent pas, dans leur réponse, ceux que leur démarche pourrait susciter au sein de la classe.

D'autres ont bien conscience de l'influence que peuvent avoir les commentaires d'une évaluation et tâchent d'en tenir compte dans leur manière de faire. Par exemple cet instituteur de 6e primaire qui rend les évaluations de la semaine le vendredi. « Parfois il y a des commentaires sur les feuilles, mais elles ne sont pas montrées aux autres ». Il demande explicitement à ses élèves de ne pas montrer leur feuille aux autres. Cette information leur appartient (à eux et à leurs parents).

Ce qui rend les choses compliquées sur cette ligne de tension est que chacun sait « intellectuellement » que les stéréotypes existent. Tout le monde croit en tenir compte.

Si on reprend l'image selon laquelle les stéréotypes sont les lunettes à travers lesquelles on regarde, on peut filer la métaphore en disant qu'il y a deux sortes de personnes. D'un côté il y aurait les personnes avec les lunettes les plus épaisses, mais qui pensent en avoir de très légères (avec un degré de correction très faible) et agissent sans précaution, comme si elles n'en avaient pas besoin, en renversant les objets ou en cognant les gens sans s'en apercevoir. D'un autre côté, on aurait les personnes avec des lunettes plus légères, qui seraient bien conscientes de les

avoir et ajusteraient leur comportement à leur défaut de vision pour ne pas risquer de blesser autour de soi. Il est évident que les camps ne sont pas définitivement tranchés et que selon les circonstances, le stress, les informations disponibles, on peut se retrouver à agir en tenant plus ou moins compte de ses défauts de vision.

Les glissements sémantiques sont un des révélateurs de cet état de fait qui habitent toutes les personnes rencontrées. Les « bons » élèves sont associés à des termes comme « doué », « régulier », « motivé », « capable de s'auto évaluer », « ceux qui travaillent », « courageux », « vifs ». Les « mauvais » élèves se voient qualifiés de « pas curieux », « en colère », « qui s'éteint », « victime », « fainéant », « il ne se connaît pas », « manque d'éducation » et beaucoup d'autres. Très souvent les personnes rencontrées font des remarques du genre « Je n'ai pas de « bons » et de « mauvais » élèves ?...? Il y a des enfants brillants et d'autres plus limités ». Que les gens soient plus ou moins conscients des lunettes qu'ils portent, ils sont tous capables de ce genre de déclarations. 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, comme nous l'avons vu au premier chapitre.

Mais ce qui différencie les porteurs conscients des autres c'est qu'ils ont réfléchi à des attitudes ou des outils pour limiter ou modifier l'influence du concept sur leur jugement, comme nous l'avons vu avec l'instituteur qui apprend aux élèves à garder leurs points pour eux.

1.2. Maîtrise – confiance.

Cette ligne de tension n'est pas très éloignée de celle entre conscience et inconscience, mais elle en modifie un peu l'angle de vue. Elle pose la question de savoir quelle est la part de maîtrise que l'enseignant peut lâcher ou non dans la relation qu'il a avec les élèves, ou la direction avec les enseignants...

Par exemple, une directrice nous dit : « Je prends mes responsabilités et je considère être le seul juge par rapport à transmettre ou pas les résultats antérieurs ? d'un élève qui entre dans l'école ? ...? il n'est évidemment pas question de camoufler quoi que ce soit, mais plutôt d'éviter un préjugé ».

Dans cette démarche, cette personne garde la maîtrise de l'information pour protéger l'élève, mais, du même fait, ne fait pas confiance à son équipe pédagogique, qu'elle ne croit pas capable de la même distanciation qu'elle. Le manque de confiance peut être perçu de façon d'autant plus négative que l'information est transmise ou non au cas par cas et donc certains enseignants seront perçus comme plus dignes de confiance que d'autres. On peut aussi penser que les enseignants, conscients du fait que si les informations étaient positives, ils les auraient reçues, s'imaginent des choses tout à fait erronées. L'effet Pygmalion peut alors jouer de façon massive contre cet élève, alors que justement la directrice a voulu l'en protéger.

Cet exemple montre que, quand on veut lutter contre les stéréotypes chez les autres, la maîtrise ou le contrôle est plus contreproductif qu'autre chose. D'un autre côté, on peut également imaginer à quel point une confiance sans balises peut être nocive à son tour.

Par ailleurs, certains outils peuvent déplacer le stéréotype sans le supprimer. Par exemple, une enseignante en langues du secondaire dit clairement : « les bons élèves, ce sont ceux qui travaillent, les mauvais élèves ce sont les paresseux, ceux qui n'étudient pas ». Elle a mis en place un système tout simple pour améliorer son évaluation. À chaque interrogation (toujours annoncée à l'avance), elle demande d'indiquer sur la feuille le temps consacré à l'étude. Comme elle traite l'information uniquement pour voir qui il faut vraiment aider à améliorer sa méthode de travail, les élèves apprennent à répondre honnêtement à cette question. Elle peut, dès lors orienter son travail sur cette base. Cet outil lui permet de sortir des stéréotypes des élèves « doués en langues » et des « pas doués », mais d'un autre côté il risque de renforcer les stéréotypes des élèves « travailleurs » et « paresseux » sans se poser la question de savoir pourquoi un élève investit ou désinvestit un cours.

1.3. *Élève-être ou élève-faire.*

Dans la construction de son identité et de son estime de soi, un enfant a besoin de valorisation. S'il est systématiquement dévalorisé dans un domaine, ou s'il croit, subissant des stéréotypes sociétaux, qu'il n'est pas capable de réussir dans un domaine, il y a beaucoup de chances pour qu'il le désinvestisse. Le domaine scolaire est une sphère qui prend une place énorme dans le monde de l'enfance. Être valorisé dans ce qu'on fait à l'école prend donc une importance cruciale dans la construction de l'estime de soi et dans la poursuite de l'investissement dans cette sphère.

Mais la question est d'importance : est-on valorisé dans ce qu'on **fait** ou dans ce qu'on **est** à l'école ?

Si on reprend l'ensemble des termes qui qualifient le « bon » ou le « mauvais » élève dans les enquêtes que nous avons menées, on peut remarquer qu'il y a une prédominance de ce qui tourne autour du « faire » pour le bon élève : il travaille régulièrement, il s'auto évalue, il s'investit dans les cours... Tandis que les termes qui qualifient le « mauvais » élève tournent plus autour de l' « être » : il est en difficulté, il manque d'éducation, il n'est pas curieux, il est en colère...

Il paraît évident que pour lutter contre les stéréotypes, et permettre à chaque enfant de se construire une estime de soi positive, il faudrait ne l'évaluer que sur ce qu'il fait et multiplier les choses à faire dans tous les domaines pour que chaque enfant puisse trouver un domaine où il réussit.

Pour que cela marche vraiment, il faudrait en plus que tous les domaines soient valorisés de façon équivalente. On est encore loin du compte.

1.4. *Que nous révèlent ces tensions ?*

Pour résumer cette analyse nous pourrions dire que :

Si je suis conscient de mes stéréotypes, j'ai tendance à limiter l'effet de la menace du stéréotype ; par contre, si je n'en suis pas conscient, j'ai tendance à la renforcer.

En tentant de contrôler les effets des stéréotypes, je crois pouvoir les réduire, alors que je risque en fait de les renforcer. Lorsque j'agis à partir d'une confiance éclairée, j'en aurai moins d'effets pervers.

Se focaliser sur l'élève-être augmente la menace du stéréotype, se centrer sur l'élève-faire pourrait la réduire.

2. La posture de l'enquêteur.

En commençant l'enquête, une attente implicite de certains enquêteurs était de modifier la perception des stéréotypes chez les personnes enquêtées. On pouvait légitimement imaginer que le fait de faire réfléchir les gens sur leurs pratiques pouvait leur faire prendre conscience de leurs lunettes. Mais rien n'avait été explicitement mis en place pour y arriver. Il n'est donc pas étonnant de constater que cette prise de conscience n'a pas eu lieu lorsqu'elle n'était pas préexistante. Pourtant, ces enquêteurs en ont ressenti une certaine frustration.

En fait, nous pouvons clairement faire un parallèle avec ce que nous avons observé ci-dessus. Nous pensions rendre les gens plus conscients des stéréotypes en posant nos questions, alors qu'en fait nous les avons exposés à la menace du stéréotype et nous avons augmenté le contrôle.

En leur posant des questions, nous avons fait peser sur eux la menace de tous les stéréotypes liés aux enseignants, entre autres, celui selon lequel ils ont tendance à étiqueter les élèves de « bons » ou « mauvais ». Subissant cette menace, il est donc compréhensible qu'ils nous aient fourni des réponses moins nuancées, plus stéréotypées que ce qu'ils auraient pu faire s'ils n'avaient pas été exposés à cette menace (cf. le premier chapitre).

De plus, la forme de contrôle implicite que représente une enquête peut également avoir renforcé les effets du stéréotype comme nous le signalions. Cette enquête peut avoir eu un effet contreproductif par rapport à la prise de conscience que nous aurions voulu voir. Cela dit pour les acteurs qui étaient déjà relativement conscients, cela a pu confirmer ou stimuler des attitudes constructives par rapport à la lutte contre ces stéréotypes.

Si nous avons réellement voulu modifier les attitudes des acteurs de l'éducation, il aurait mieux valu attirer leur attention sur l'« élève-faire », plutôt que sur l'« élève-être ». En posant la question de ce que fait un bon ou un mauvais élève, nous aurions pu explorer d'autres sphères et ouvrir d'autres modes de perception aux personnes enquêtées.

Chapitre 4 :

Quand et comment éviter les stéréotypes dans l'apprentissage ?

Rudy WATTIEZ et Pierre SMETS.

La question de la lutte contre les inégalités est au cœur de l'objet social de CGé. Plusieurs portes d'entrée sont régulièrement 'ouvertes', enfoncées ... Un atelier de formation qui a eu lieu en 2009 lors des Rencontres Pédagogiques d'été,⁹ s'est à nouveau penché sur la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires. L'angle d'approche visait à prendre en considération l'utilisation, souvent involontaire, de stéréotypes sociaux, ceux de l'enseignant sur celui qui apprend, mais aussi les stéréotypes que l'apprenant s'applique à lui-même et sur les autres élèves.

La formation a été imaginée et vécue comme un 'chantier' à construire ensemble, responsables de la formation et participants, où un point de départ, des objectifs et un déroulement avaient été mis en place.

Il apparaissait également important à l'entame du chantier qu'une 'production socialisable', même provisoire, ponctue le travail. Ce document souhaite présenter le fruit de ce travail : il s'agit de deux productions où d'une part, des situations pédagogiques susceptibles de nourrir les stéréotypes lors de l'apprentissage scolaire ont été identifiées et d'autre part, différentes manières de les contrer sont proposées .

La première production porte sur la prise d'information des enseignants concernant les apprenants, la seconde concerne l'évaluation.

⁹ Formation donnée dans le cadre des Rencontres Pédagogiques d'été en août 2009 ayant pour titre « Pratiques équitables ? Comment les stéréotypes fabriquent les inégalités ».

1. La prise d'information concernant des élèves

Les enseignants ont pour habitude de demander des renseignements aux élèves lors de leur première rencontre. Il s'agit d'une sorte de rite de présentation scolaire au sein de la classe, souvent vécue comme légitime par la plupart des acteurs, voire comme un indice de conscience professionnelle. Pourtant à y regarder de plus près, la demande 'anodine' concernant la profession des parents par exemple, peut induire une quantité de stéréotypes associés aux situations socioprofessionnelles, les relations familiales, la richesse matérielle, les pratiques culturelles, les opinions politiques, ... qui peuvent influencer les chances de réussite scolaire.

Ce phénomène n'est pas nouveau et a déjà fait l'objet d'études. Les plus complètes proviennent du sociologue Pierre MERLE¹⁰. Il a dégagé trois modèles d'élève dont nous proposons une synthèse ci-dessous.

Modèle 1 « Modèle de l'élève sans histoire »

L'enseignant préfère ne pas disposer de connaissances sur le niveau de l'année précédente, il se contente des fiches de renseignements récoltés par l'école. Éventuellement, il consulte ces fiches 'administratives' pour se conforter dans le jugement qu'il se fait des élèves. Cet enseignant estime que la transmission des connaissances n'exige en rien de connaître l'histoire scolaire et sociale de l'élève.

Ce modèle est minoritaire et en rupture avec les comportements dominants, il émane principalement d'enseignants ayant souvent souffert d'un stigmate et ne voulant pas reproduire leur vécu.

Modèle 2 « Le module du livret : histoire et compétences scolaires de l'élève »

L'enseignant recherche un maximum d'informations scolaires (redoublement, niveau, manuels, écoles et professeurs de l'année précédente ...). L'enseignant justifie ces pratiques principalement par l'habitude. La demande de renseignements scolaires est souvent complétée par d'autres voies d'informations : les rencontres individualisées avec les parents, les collègues, d'autres acteurs éducatifs...

Ce modèle permet aux enseignants d'établir plusieurs catégorisations selon :

- 1° la motivation, le projet professionnel et l'avenir probable.
- 2° les performances scolaires des élèves, car la possession d'informations sur les élèves contribue à l'élaboration des attentes des enseignants et à la fabrication des notes ultérieures. Cela permet également au professeur de s'adapter à son public, de baisser, d'augmenter son contenu pédagogique ou encore de créer des classes de niveau.

¹⁰ P. MERLE, « Fiche de renseignements sur l'élève et construction sociale des inégalités scolaires », Revue française de sociologie XXXV, p 561-591, 1994.

Si connaître le cursus antérieur de l'élève permet certes de comprendre les difficultés de l'élève, il permet aussi de l'inscrire dans une trajectoire marquée par l'échec, ce qui peut dédouaner le professeur d'une responsabilité pédagogique.

On constate également que ces jugements récoltés se complètent et se réactivent l'un l'autre. On assiste parfois à des anticipations auto-réalisatrices : les représentations et les attentes mises en œuvre pour définir une situation sociale favorisent la réalisation de celle-ci.

Modèle 3 « Le modèle du dossier : l'identification scolaire et sociale de l'élève »

L'enseignant tente de cerner la personnalité de l'élève dans sa globalité. Outre le parcours scolaire, l'enseignant souhaite disposer d'informations sur la situation familiale et sociale (profession, adresse, téléphones, composition de la famille ...), les loisirs (sports, lectures, TV, ..). L'enseignant souhaite répondre à la question de savoir qui est en face de lui, même si dans les faits on constate une contradiction entre l'exhaustivité d'une telle demande et l'utilisation restreinte qui en est faite par la suite.

Ce modèle, justifié de différentes façons, présente de nombreux dangers, car l'élève est appréhendé en fonction des 'ressources externes' qu'il représente ; comment dès lors éviter les stéréotypes négatifs portés sur les élèves d'origine modeste ?

Ces informations globales sur la famille confortent la théorie de l'échec scolaire fondée sur le handicap familial (origine sociale, absence d'autorité, ...). Enfin à un niveau plus profond, cela permet le repérage des 'grosses professions' dotées d'une légitimité au moins égale à celle de l'enseignant, et ce, afin de se protéger. Il y a des parents dont il faut se méfier afin d'éviter des relations conflictuelles...

Avec MERLE, nous pouvons conclure que la possession d'informations concernant l'histoire scolaire et le positionnement socioprofessionnel des parents a une influence sur les interactions profs-élèves et les décisions prises. MERLE précise qu'il n'y a pas de lien direct de causalité entre la pratique de la fiche de renseignements et la construction sociale des inégalités, mais bien une corrélation entre les deux dont il est difficile de mesurer l'intensité.

De manière pragmatique, les participants à l'atelier ont établi une 'charte de bonne conduite' concernant la prise d'informations sur l'apprenant. Cette charte a pris la forme d'un tableau contrastif 'dites/ faites' versus 'ne dites/faites pas'. Ce tableau est inégal dans les items suggérés et il n'est pas exhaustif ; il permet cependant de donner des balises lors de la prise d'informations.

Ce tableau est repris au chapitre 5 (p 40) sur les pistes pour lutter contre les stéréotypes.

Afin de rendre cette production davantage socialisable encore, la suggestion du groupe de formation a été d'en réaliser des affiches humoristiques sur quatre thèmes.

1. Des infos utiles pour l'apprentissage

Idée affiche : un enseignant demande à un élève une information tout à fait absurde, sans aucun rapport avec l'apprentissage, ou inversement un enfant demande au prof : « Et moi, est-ce que je vous demande... ? »

2. Le non-sens de la récolte d'infos concernant la couleur de peau, la religion...

Idée affiche : jouer sur les contrastes, standard de la case à remplir, 'le Blanc/le Noir', ...

3. Accepter et le dire qu'il n'y a pas d'obligation de répondre

Idée affiche : le champ obligatoire comme dans les formulaires sur le net.

4. Pas de commentaires ou de lecture orale des infos récoltées

Idée affiche : « Qu'est-ce que tu entends par péripatéticienne, Léo ? », un jeu des 7 familles dans une salle des profs, ...

À ce jour, ces idées n'ont pas été concrétisées.

2. Une charte pour l'évaluation des élèves

Indéniablement, l'évaluation est un de ces moments scolaires à forte valeur ajoutée en termes de (dé)valorisation de l'image de soi. Souvent, l'évaluation vient renforcer l'élève qui se perçoit comme 'bon' élève et celui qui éprouve des difficultés, voit en l'évaluation un instrument qui vient confirmer son sentiment d'incompétence.

L'évaluation à l'école a depuis longtemps fait couler beaucoup d'encre. À la fois au centre de l'apprentissage, elle est constamment sujet de polémique quant à la place à lui accorder. Notre propos ici n'est ni de déterminer le type d'évaluation le plus approprié, ni d'entrer dans un quelconque débat portant sur le bienfondé de l'évaluation, sur les rythmes de celles-ci ou sur l'opportunité de favoriser des évaluations internes ou externes ou même de déterminer s'il est préférable d'évaluer par compétences ou des compétences. Il existe d'ailleurs bon nombre d'études et autres ouvrages fort intéressants qui développent largement ces questions.

Si loin de nous est l'idée de bannir définitivement l'évaluation de l'école et qu'au contraire, nous considérons que l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage, nous tenons néanmoins à préciser que nous privilégions l'« école pour apprendre » plutôt que l'« école pour réussir » et que nous conférons à l'erreur la place qu'elle mérite à savoir « un outil pour enseigner »¹¹. Cette posture induit certainement un autre rapport à l'évaluation et conduit les acteurs concernés à porter un autre regard les uns sur les autres.

¹¹ En référence au titre d'un ouvrage de J.-P. ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Edition ESF, Paris, 1997

En effet, dans le cadre de cette étude, nous voulons placer l'évaluation au centre de la triangulation enseignant-enseigné et famille de l'enseigné. Nous partons du principe que l'évaluation quelle que soit la forme qu'elle revêt, construit, positivement et/ou négativement la relation entre ces trois parties et influe de manière directe et/ou indirecte sur la construction des représentations des uns et des autres et par conséquent la mise en place des stéréotypes. Les critères, différemment interprétés, de « bons » ou « mauvais » élèves s'élaborent aussi (et surtout ?) à travers l'évaluation.

Ces précautions étant prises, reprenons quelques balises concernant l'évaluation telle qu'elle est couramment pratiquée dans l'enseignement de la CFWB. Avant tout, il est utile de rappeler que le décret Missions¹², texte fondateur de notre enseignement, distingue l'évaluation formative (*évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'autoévaluation*) de l'évaluation à caractère sommatif (*épreuves situées à la fin d'une séquence d'apprentissage et visant à établir le bilan des acquis des élèves*). A cela s'ajoute la définition, toujours précisée dans ce décret Missions, de la pédagogie différenciée (démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves). Par extension, il est permis de comprendre que les méthodes concernent aussi les évaluations. Ainsi, le législateur a défini un certain nombre de concepts, y compris la pédagogie différenciée, qui, en théorie, ont placé l'évaluation comme outil d'apprentissage. Force est de constater qu'aujourd'hui encore l'évaluation a le plus souvent un statut de jugement qui tranche de façon plus ou moins arbitraire entre ceux qui réussissent et ceux qui ratent et classe ainsi les « bons » et « mauvais » élèves. Cet état de fait s'explique par de multiples facteurs : mauvaise communication et manque de formation des enseignants au dit décret, résistance de l'opinion publique (dont les enseignants font partie), demande de tous les acteurs d'avoir des notations qui classent les élèves, habitude, pression des parents pour les notes et les bulletins, conviction qu'une autre approche de l'évaluation entraîne une baisse du niveau.... Les arguments sont nombreux pour laisser l'esprit du décret Missions lettre morte.

Or, l'évaluation est la plupart du temps vécue comme une source d'angoisse et de stress, même pour les bons élèves alors que, souvent, les élèves en difficulté n'établissent pas de relation entre les performances dont ils sont capables et les notes qu'ils obtiennent : ils attribuent à leurs erreurs des causes à caractère externe et se vivent volontiers comme victimes de ce qui arrive¹³.

Même si globalement le système des évaluations fonctionne avec la croyance de la note juste et que les enseignants sont reconnus comme aptes à évaluer les élèves, l'évaluation garde un effet arbitraire et est traversée par une série d'effets qui biaisent la notation des élèves : niveau scolaire, statut et parcours scolaires antérieurs, apparence physique, genre, origine sociale.... conduisent à la construction de stéréotypes qui influencent l'évaluation¹⁴.... Et inversement des

¹² Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structure propres à les atteindre (24 juillet 1997)

¹³ Ibidem J.-P. ASTOLFI, p.7

¹⁴ Issu de l'intervention de Pierre MERLE (sociologue français) lors de l'Université d'été de l'enseignement catholique le 21 août 2009 in « entrées libres » n° 42 - octobre 2009

évaluations qui construisent insidieusement les stéréotypes. Cet aller-retour entraîne alors une spirale dont les élèves les plus faibles ont du mal à sortir. Il importe dès lors de replacer l'évaluation à sa juste place et de l'intégrer le plus harmonieusement possible au cœur de la didactique et des apprentissages. Il est aussi important pour favoriser une notation au service de l'équité et des progrès scolaires de distinguer clairement l'enseignement (interne) de l'évaluation (externe) ; cette dernière préservant, dans la mesure du possible, l'anonymat social de l'élève¹⁵.

D'une manière concrète, il est ressorti des échanges du groupe en formation l'idée d'une charte d'évaluation. Nous ne sommes pas rentrés dans des considérations 'techniques' proposant des critères en vue d'apprécier les performances et progressions des élèves en fonction d'objectifs et de compétences. La notion de charte renvoie davantage à une dimension transversale quasiment éthique de l'évaluation.

Avec le recul, il nous semble que le souci d'éviter deux écueils majeurs a guidé la mise en place de ces balises. Premièrement, l'idée de classement, de comparaison sociale a soigneusement été évitée. Majoritairement, l'évaluation occupe dans l'école d'aujourd'hui une fonction normative : on (se) compare aux autres, aux moyennes, ... ce qui ne peut que venir renforcer les stéréotypes à l'école. Deuxièmement, l'évaluation, comme signalé précédemment, ne peut être dissociée du processus d'apprentissage.

Cette charte prend également en compte ce que l'enseignant est prêt à 'mettre sur la table', il ressort de la littérature scientifique sur le sujet que l'évaluation est fortement imprégnée par la personnalité de l'évaluateur, certaines pratiques d'évaluation sont plus proches de l'exercice du pouvoir que de l'aide à l'apprentissage. Les représentations et les attentes que l'on a vis-à-vis de tel ou tel élève influencent fortement l'évaluation, même lors d'une épreuve externe telle que le bac !¹⁶ À l'heure où des évaluations certificatives transversales se mettent en place en Communauté Française de Belgique, il faut garder cela en point de mire.

Dès lors, c'est davantage l'état d'esprit dans lequel doit se dérouler l'évaluation des élèves qui imprime cette tentative, certainement amendable, de proposer aux enseignants une charte d'évaluation des élèves¹⁷.

¹⁵ Ibidem Pierre MERLE

¹⁶ Bruno SUCHAUT, *La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*, IREDU, mars 2008.

¹⁷ Le hasard de nos lectures nous a mis sur la piste d'un document allant dans le même sens intitulé « Déclaration des droits de l'élève évalué » M. BARLOW, *L'évaluation scolaire, décoder son langage*, *Chronique sociale*, 1992.

Charte pour l'évaluation des élèves¹⁸

En tant qu'enseignant, je m'engage à évaluer :

ce que tu as appris avec moi,
selon des consignes formulées clairement,
sans le dire aux autres et sans te blesser,
sans te prendre en traître,
en tenant compte de tes efforts,
avec ta participation,
quand c'est possible et/ou utile pour toi,
en une ou plusieurs fois,
selon le temps qu'il nous faudra,
en acceptant que je puisse me tromper,
dans une perspective de nouveaux apprentissages

Et nous le ferons dans un climat de respect et de bienveillance.

De manière plus pragmatique encore et parallèlement au tableau concernant la prise d'informations, un cadre de ce qu'il y aurait lieu de (ne pas) dire/faire en lien avec l'évaluation a été réalisé. Le contenu du tableau n'a pas été retravaillé, il n'y a pas non plus d'équivalence à rechercher entre les lignes des deux colonnes. Du 'brut de décoffrage' où nous invitons le lecteur à poursuivre le travail entamé, à imaginer la suite...

Ce tableau est repris au chapitre 5 (p 41) portant sur les pistes pour lutter contre les stéréotypes.

3. Pour ne pas conclure ...

Identifier ces deux moments susceptibles de générer des stéréotypes et proposer des pistes n'a pas été chose simple ; arriver à un consensus au sein d'un groupe en formation implique des négociations, des clarifications sémantiques, des conflits sociocognitifs, une rédaction ... et la communication des productions. Voilà pour le processus.

Concernant les deux productions, une dimension forte s'est imposée en filigrane au groupe dans les nombreux échanges : celle de l'éthique. Quand, dans une situation complexe, nous nous demandons ce qu'il convient de faire, comment nous devons nous comporter, nous nous situons dans une réflexion éthique. Nous cherchons une réponse qui soit en adéquation avec nos valeurs et nos croyances. Des mots comme 'charte', 'règles communes', 'balises', 'bonne conduite', ... sont apparus et sont le révélateur peut-être d'un manque de repères clairs pour la profession d'enseignant. Révélateur aussi ce que le groupe a préféré laisser de côté et qui forme le cœur du métier : les pratiques pédagogiques. Qu'est-ce qu'enseigner

¹⁸ Les phrases en gras ont été rajoutées pour cette présentation, en espérant qu'elles ne trahissent pas l'esprit de la charte initiale.

aujourd'hui ? Les enseignants doivent-ils nécessairement partager les mêmes valeurs ? Existe-t-il un socle de règles partagées par tous les enseignants ? Quid de l'identité professionnelle des enseignants ?

Par manque de temps, mais aussi parce que nous sentions que nous touchions à une dimension plus importante, nous n'avons fait que soulever ces questions qui ne sont certes pas nouvelles, mais qui sonnent comme une invitation pour la profession à s'en saisir. En nous quittant, nous nous sommes promis de les prendre à bras le corps et d'ouvrir un second chantier où la porte d'entrée retenue serait celle de l'élaboration d'un code de déontologie enseignante. Le chantier est en cours. À suivre ...

Chapitre 5

Pistes.

Sandrine GROSJEAN

Le chantier porteur de la question « Bons et mauvais élèves, quels stéréotypes ? » a produit quelques outils durant le stage lui-même. Nous avons fait le choix de vous présenter quelques pistes en plus de ces derniers : une « déclaration des droits de l'élève évalué », deux textes illustrant des pratiques constructives en classe, une réflexion sur les signes de reconnaissance, une référence aux sanctions. Aucune piste n'est suffisante en elle-même, ni même toutes prises ensemble, mais chacune peut être le début d'un fil à tirer dont chacun peut s'emparer seul ou en groupe.

1. Outils produits par le chantier¹⁹

Comme le titre l'indique, ces outils ont été produits lors d'un chantier sur la question. Ils sont le résultat d'un travail collectif, mais n'ont pas été revus. Ils sont livrés « bruts de décoffrage ». Ils demandent à chacun de se les réapproprier, de les retravailler à sa façon.

Lors de la prise d'informations sur l'apprenant		
Dites/Faites...		Ne dites pas/ne faites pas
Se demander pourquoi vous prenez telle information, son utilité, son but ?		De commentaires à haute voix.
Se limiter au nécessaire fonctionnel.		Lire la fiche à haute voix en laissant trop de « portes ouvertes ».
Respecter le devoir de discrétion.		Relever en salle des profs des infos récoltées (La maman de 'chose' est...).
Mettez-vous au travail, ne prenez pas d'info.		Demander la profession des parents.
Avoir en tête que toute info a une valeur différente pour chaque personne.		Questionner un enfant tout seul à la récréation.
Demander l'info qu'on ne peut pas trouver par soi-même dans le dossier administratif de l'élève et seulement de l'info qui peut permettre de la convivialité dans le groupe.		
Accepter (et le dire) qu'il n'y a pas d'obligation de réponse.		
Le faire sous forme de jeu.		

¹⁹ Gaëtane CHAPELLE et Rudy WATTIEZ, formateurs et Sophie CARLIER, Laure LEIDER, Jacqueline LEX, Robert NICOLAI, Maïté PIPERS, Jocelyne PONTHER, Pierre SMETS, Claire SOYEUR, Michèle VLEMINCKX, Anne-Marie WAUTERS, participants du module de formation « Pratiques équitables ? Comment les stéréotypes fabriquent les inégalités. », RPé, Août 2009.

Lors de l'évaluation		
Dites/Faites...		Ne dites pas/ne faites pas
Faire des interros avec beaucoup de questions, de différents types (ouvertes, fermées, choix multiples, etc.)		De classements
Recommencer l'évaluation s'il y a eu échec		Dire les résultats tout haut
Rendre les interros vous-mêmes		« Interros surprises ! »
Faire l'évaluation en plusieurs fois quand il y a eu échec pour aider l'étudiant à ne pas être blessé dans sa personne		« Kevin, comme toujours, le strict minimum ! » « On attend les derniers, toujours les mêmes ! »
Évaluations formatives en collectif, évaluations certificatives en individuel		Parler à un étudiant de l'évaluation d'un autre
Multiplier les items d'évaluation ; il y a tant d'aspects ! Favoriser l'autoévaluation Déterminer avec les apprenants ce que seront les critères d'évaluation Garder la discrétion à propos de l'évaluation		« Le premier qui a fini, lève la main »
Faire de nombreuses évaluations formatives pour trouver pour tous le bon moment pour l'évaluation certificative		« Ça va compter », « c'est pour des points »
Négocier avec la classe le moment de l'évaluation		« Vous êtes lents », « on va pas y passer la journée », « si vous connaissiez la matière, vous auriez déjà fini »
Valoriser l'effort et non le résultat		
Permettre l'autoévaluation et quand être évalué		
Évaluer des compétences et non la relation avec l'enseignant. Donc pour l'enseignant se connaître et se méfier de soi.		
Limiter les occasions où on compare les élèves entre eux		

Pour compléter ceci, nous avons trouvé une « Déclaration des droits de l'élève évalué »²⁰ qui nous a paru pertinente.

« Déclaration des droits de l'élève évalué.

1. *Tout élève a droit à l'évaluation. C'est donc un devoir pour l'enseignant de l'informer régulièrement sur la qualité de son travail scolaire et de lui donner les moyens pour l'améliorer.*
2. *Nul ne peut être arbitrairement évalué. Tout élève a donc le droit de connaître les objectifs qui lui sont proposés et les critères qui président à son évaluation.*
3. *Afin d'être évalué de la manière la plus juste et la plus exacte, tout élève a le devoir de ne pas tricher sur l'état de ses connaissances et de ses compétences au cours des tests de contrôle.*
4. *Tout élève a le droit d'exprimer son opinion sur l'évaluation qui a été faite de son travail. (Selon la pédagogie pratiquée, ce droit de réponse peut éventuellement être considéré comme un devoir de participer au dialogue évaluatif)*
5. *Tout élève est éduicable et possède certaines capacités ou aptitudes qui lui sont propres. Il a le droit d'être accompagné dans des apprentissages par toute information et tout encouragement nécessaires à sa réussite.*
6. *Tout élève doit être respecté dans son intégrité personnelle et le sentiment de sa valeur propre, quels que soient ses résultats et son comportement scolaire. Il est indigne d'un éducateur d'humilier physiquement ou psychologiquement un élève qui lui est confié.*
7. *Nul enfant ne doit être arbitrairement étiqueté ou à fortiori dévalorisé, surtout sur des critères ne relevant pas du domaine scolaire (apparence physique, origine raciale ou culturelle...)*
8. *Tout élève a le droit à la reconnaissance de son identité et à une parole éducative qui s'adresse à lui personnellement. En aucun cas son évaluation ne peut se résumer en une comparaison avec autrui ou un niveau théorique d'aptitude.*
9. *Tout enfant a droit à l'avenir et à l'espoir d'un épanouissement raisonnable et approprié à ses capacités. Aucune appréciation scolaire ne doit donner l'impression que l'état actuel de son développement est définitivement figé et que des progrès lui sont à jamais interdits. »*

²⁰ Extraits de BARLOW M., « Evaluation scolaire, décoder son langage », *chronique sociale*, 1992.

2. Outils de Changements pour l'égalité.

Au fil de nos discussions, nous est apparu qu'au sein même de CGé nous avons déjà développé des outils pour lutter contre ces stéréotypes.

2.1. Les sanctions

Une étude sur les sanctions, coordonnée par Benoît GALAND a été publiée en 2009 « Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils ? ». On y montre l'importance des sanctions pour ne pas rester dans le jugement sur la personne, mais bien se centrer sur le comportement. Si un enfant a un comportement déviant par rapport aux règles convenues au sein de la classe, le groupe peut trouver des sanctions qui soient adaptées à la situation, qui tiennent compte des dommages et des personnes lésées et qui permettent au responsable de reprendre sa place dans le groupe après. Cette démarche donne au responsable l'occasion de réparer et d'être à nouveau accueilli comme une personne qui aura appris de ses erreurs. L'étiquette de « mauvais » élève ne lui est pas définitivement attribuée pour une erreur conjoncturelle.

2.2. Les signes de reconnaissance (SR)

Par ailleurs, voici un travail de synthèse, réalisé par Anne CHEVALIER autour des signes de reconnaissance. Ils permettent de se centrer sur l'élève-faire plutôt que l'élève-être et de renforcer les attitudes constructives.

D'après Éric BERNE « Un signe de reconnaissance est une unité d'attention qui peut être, soit une stimulation physique ou psychologique, verbale ou non verbale, positive ou négative, c'est-à-dire tout acte impliquant la reconnaissance de la présence d'autrui. Par conséquent, le signe de reconnaissance peut servir d'unité fondamentale à l'action sociale »²¹.

Les signes de reconnaissance répondent à deux besoins fondamentaux de tout être humain :

la soif de stimulation, de caresses, de sensations physiques ;

la soif de reconnaissance, une recherche de sensations plus symboliques, qui ne peuvent être fournies que par un autre être humain. C'est le besoin d'« être quelqu'un pour quelqu'un d'autre ».

2.2.1. Les caractéristiques des signes de reconnaissance

Les signes de reconnaissance peuvent être positifs ou négatifs c'est-à-dire que la personne qui les donne a une intention positive (acceptation, compliment...) ou négative (rejet, critique...)

Un signe de reconnaissance est conditionnel s'il porte sur des faits ou des actes ciblés, précis ou est inconditionnel s'il porte sur la personne en général.

Exemples de signes de reconnaissance

²¹ E. BERNE, *Des jeux et des hommes*, Editions Stock, Paris, 1967

	CONDITIONNELS	INCONDITIONNELS
POSITIFS	« Ton bateau est bien dessiné ». « <i>Tu as bien pris en compte les règles d'accord du Participe Passé</i> »	« Tu fais toujours de beaux dessins ». « <i>C'est très bien.</i> »
NEGATIFS	« Je ne reconnais pas que c'est un bateau sur ce dessin ». « <i>Tu ne maîtrises pas suffisamment les règles d'accord du Participe Passé avec avoir</i> »	« Tu cochonnes toujours tes dessins ». « <i>Ton orthographe est lamentable.</i> »

2.2.2. Importance et rôles des signes de reconnaissance

Les signes de reconnaissance sont une ressource naturelle, inépuisable et indispensable à la survie non seulement psychique, mais aussi physique de tout être humain au point que toute personne préfère un signe de reconnaissance négatif plutôt que de ne pas en recevoir du tout. En effet, même un signe de reconnaissance négatif exprime un intérêt pour la personne qui le reçoit. C'est ce phénomène qui explique qu'un enfant perturbateur peut le rester malgré les remarques et menaces accumulées ou encore qu'une femme battue ne se sépare pas de son bourreau.

Toutefois, pour être efficaces, les signes de reconnaissance doivent être sincères, personnalisés, précis, appropriés et proportionnés. Ils sont dès lors autant d'indications que donne l'entourage sur ce qui est attendu ou non. Les personnes qui ont comme rôle professionnel ou social de diriger ou de former d'autres personnes (éducateurs, professeurs, directeurs...) ont avantage à préciser ce qui est bon et ce qui est à améliorer ou à corriger dans un travail ou un comportement pour faire progresser ceux dont ils ont la charge. Les signes de reconnaissance aident à grandir et à construire son estime de soi. Avec les adultes, la circulation des signes de reconnaissance permet de créer une dynamique relationnelle positive.

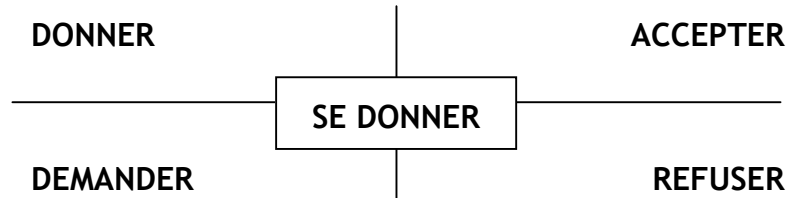
C'est pourquoi, il n'est pas nécessaire d'être économe en signes de reconnaissance conditionnels positifs, pour autant qu'ils comportent les caractéristiques mentionnées ci-dessus. Ils sont généralement d'excellents stimulateurs de motivation, certainement bien plus que l'accumulation de remarques négatives.

Les signes de reconnaissance inconditionnels négatifs sont à éviter en toutes circonstances. Ils peuvent avoir des effets extrêmement blessants et destructeurs sur une personne qui se sent ainsi jugée.

Nous avons tous besoin de signes de reconnaissance conditionnels positifs et quand nous en avons notre compte, nous allons bien. Toutefois, ce compte n'est pas le même pour tout le monde. Certaines personnes ont besoin d'en recevoir en abondance ; d'autres peuvent se contenter d'un signe de reconnaissance de temps en temps. Par ailleurs, toute personne qui reçoit un signe de reconnaissance peut aussi le filtrer, c'est-à-dire le réinterpréter à sa manière afin qu'il réponde à sa façon de voir le monde et elle-même.

2.2.3. Bien gérer les signes de reconnaissance (SR)

Pour maintenir notre énergie psychique en équilibre, il est important d'apprendre aussi bien à donner qu'à recevoir des signes de reconnaissance, à refuser ceux qui ne conviennent pas, à en demander et à s'en donner.



ACCEPTER les SR car ils sont indispensables à notre équilibre affectif. Pour certains, c'est difficile. Apprendre à remercier.

REFUSER ceux qui ne conviennent pas.

DONNER : pour recevoir, il importe de penser à donner chaque fois qu'on observe chez l'autre quelque chose qui nous plait.

DEMANDER des SR quand on en ressent le besoin.

SE DONNER aussi des SR positifs conditionnels et inconditionnels. Ils sont la source de l'estime de soi qui facilite la réussite.

3. Des textes.

Il nous a également paru utile d'éclairer ces pistes de deux courts récits qui illustrent des situations et des pistes concrètes, dans les classes.

3.1. Conseil destructeur.

*Geneviève NAERT
Novembre 2008.*

Sandra, une élève de 1eD calme et appliquée en classe, avait mis à l'ordre du jour du conseil « on me pousse dans les rangs ». Lors du conseil (qui a lieu chaque jeudi en 2e heure, à 9 h), je lui donne donc la parole sur ce sujet et elle demande que Yassin cesse de la pousser dans le rang. Yassin répond que c'est elle qui commence (réponse classique) à l'ennuyer et que lui ne fait que répondre. Plusieurs élèves demandent la parole et lui disent qu'elle ennue beaucoup son monde dans la cour, dans la classe et dans le rang. Patrick signale qu'elle « fait la folle en classe et prend des photos avec son GSM » à certains cours alors que lui n'a pas fini son travail et a besoin du calme pour se concentrer. Sandra encaisse mal ce « retour de manivelle », elle boude et ne dit plus rien.

Le conseil se termine. Je quitte la classe et poursuis ma journée, ailleurs. L'après-midi, j'apprends par ma collègue de science que Sandra ne se sentait pas bien et a dû quitter l'école. Tiens, tiens...

J'étais d'abord surprise de découvrir cette face de Sandra que je ne connais pas. Et je dois bien constater que souvent, ils sont corrects à mes cours et font les quatre-cents coups à d'autres.

Ça pose question par rapport au conseil qui peut traiter de tous les cours puisqu'il s'agit « du travail et de la vie de la classe », alors que je suis la seule enseignante à y assister. Je me sens parfois en « porte-à-faux » par rapport à mes collègues.

Et puis et surtout, comment éviter qu'un élève soit « chargé » par les autres, comment faire pour que chacun s'en sorte dans la dignité, sans se sentir « cassé » pour employer une expression chère aux élèves ? Le malaise de Sandra ressemble beaucoup à une somatisation suite au conseil. Mais tout de même, il est sans doute bon qu'elle entende que les autres disent stop à ses comportements dérangeants. Alors, comment faire ?

Le soir même, nous avons notre 1^{re} réunion Epigerme de l'année. Et je n'ai pas écrit de texte. Pourtant, l'épisode du conseil du matin m'habite. Mais je décide de ne pas en parler lors de notre « quoi de neuf », sentant que c'est trop « gros » et que ça aurait mérité un texte.

Ce soir-là, suite aux textes des autres (merci à toutes les participantes), nous parlons « éthique », différences « morale / éthique ». Je retiens que l'éthique, « c'est dire oui au sujet, à la personne ».

Dans la voiture au retour, nous parlons aussi transfert : transfert sur le prof, le formateur, et les dangers que ça entraîne si ça n'est pas vu, si on ne prend pas de recul.

Je repars avec ça et ça mijote au retour et pendant la nuit : ça doit être ça que Sandra n'a pas senti, pas reçu : le « oui à sa personne », puisqu'elle s'est sentie tellement chargée.

Peut-être aussi que ça se joue par rapport à moi, puisqu'elle avait pris soin d'être « exemplaire » à mes cours. Alors cela a-t-il à voir avec le transfert ? (En écrivant ceci, il me vient que Sandra a expliqué depuis à une autre occasion qu'elle ne voit plus sa maman qui la maltraitait...)

Le lendemain matin, je sens que j'ai à dire quelque chose dans la classe, et en même temps, je veux faire « léger ». Donc pas ouvrir un conseil extraordinaire ou quelque chose comme ça...

Sandra est présente. Ouf !

Je dis que je désire montrer quelque chose suite au conseil d'hier, pour préciser, éclaircir. Je demande un élève volontaire. William accepte de venir devant la classe. Je lui fais tenir en main un dragon en peluche, et je lui demande d'écartier légèrement le bras de son corps. « Ce dragon représente tous les comportements qui ne sont pas acceptés ici parce qu'ils gênent le travail et la vie de la classe . Des « comportements -- dragons », nous en avons tous à certains moments, même moi et tous les adultes. William nous montre la différence entre la personne (je montre William) et les comportements (je montre le dragon). En conseil, c'est les comportements que nous demandons de changer. Nous ne critiquons pas la personne : chaque personne est la bienvenue ici. » Et je fais référence à ce que j'ai dit le 1^{er} jour de septembre, et aussi au mot d'accueil du directeur, qui allait dans ce sens.

Je demande si quelqu'un veut poser une question ou dire quelque chose par rapport à ce que nous venons de montrer. Non, personne ne demande la

parole. Mais du coin de l'œil, j'ai vu que Sandra n'en perdait pas une miette...

3.2. Dimitri, le pouvoir des fleurs

Pascal COLLET
Contribution à la production
de l'atelier de Pédagogie Institutionnelle des RPE 2002.

Être le maître, mais ne pas se prendre pour le maître, un bon terreau pour laisser pousser toutes les plantes.

Dimitri est un garçon âgé de 8 ans lorsqu'il entre dans ma classe en septembre 1997. Il est l'aîné d'une fratrie de quatre enfants. Ses parents sont connus des services sociaux, ne travaillent pas, et font les grosses poubelles une fois par mois jusque quatre heures du matin avec Dimitri dans le quartier Est de Roubaix. Il est en très grosse difficulté, suivi par de nombreux réseaux d'aide extérieurs et internes à l'école. C'est pour cela qu'il est orienté dans une classe d'intégration, à petit effectif - 12 élèves maximum.

C'est un enfant qui a du caractère. Il ne se laisse pas faire. Les élèves de sa classe le savent et en jouent, se moquant de ses réactions - excessives, grossières, décalées pour un enfant de son âge. Il prend rapidement une place de souffre-douleur dans le groupe classe. Il n'entre pas dans les apprentissages. Pourtant, il témoigne de réelles capacités de raisonnement à l'oral lors des moments de paroles et de décision. Son comportement violent, provocateur, m'entraînerait vite à adopter une relation identique à celle du groupe classe et à en faire mon souffre-douleur. Tout serait tellement plus facile, tout rentrerait dans un ordre des choses....

Le géranium à l'appui

Dans la classe, mon prédécesseur m'a laissé des plantes, des géraniums en jardinières disposées sur le rebord intérieur des fenêtres. Lors des premiers conseils des métiers, Dimitri se propose de faire métier - plante. Pas d'avis contre de la classe. Il commence son métier sérieusement, chaque matin. Il s'équipe, trouve un arrosoir, une bouteille et pose ses objets dans un endroit de la classe. Les semaines passent et les plantes poussent. Arrosées tous les jours, elles ne tardent pas à être noyées. Dimitri continue pourtant et s'écrie un jour : « Elles crèvent ! »

Je suis inquiet. Trop content de le voir calme, presque heureux tous les matins, je n'ai pas osé le lui dire. Au conseil, à l'ordre du jour des métiers, Dimitri s'inscrit : « C'est pas grave pour les plantes, j'veis en ramener d'autres. Mes parents y sont riches, au marché, on va acheter ».

Quelques jours plus tard, au quoi de neuf du lundi, il ramène un pot avec une plante, s'inscrit, et montre son objet, très fier. Il installe sa plante à côté de la plante crevée. Puis il décide lors du conseil suivant, de changer de métier. Discussion : qui va faire métier - plante avec sa plante ? Il est d'accord d'offrir sa plante à la classe, en accompagnant au début le futur élu pour faire ce métier, ce qui fut dit fut fait.

Avant de faire son métier, il n'y a pas grand-chose qui pousse pour Dimitri, ça ne prend pas, ça n'apprend pas. Sur quoi ou sur qui peut-il prendre appui pour vivre autrement que ce qu'il connaît déjà, entre s'exclure et se faire exclure ? Il choisit de prendre en main un métier dans la classe et décide de se prendre en main pour remplacer les plantes crevées. Ce métier participe à rendre le cadre qui le fait tant souffrir à être plus agréable, à rendre sa classe plus jolie et accueillante. Il passe le relais à un autre, se sépare de sa plante. Il renonce à sa place pour la laisser vacante. En se prenant pour le responsable d'une plante, il a pu créer du lien, lui l'exclu.

Arroser, mais pas trop

Le maître n'intervient pas pour stopper l'arrosage et expliquer son erreur, débordé par le démarrage de sa classe institutionnelle. Une situation concrète d'appropriation de la démarche scientifique vient de lui échapper. La conséquence affective d'une connaissance en biologie sur les différents facteurs de croissance d'un organisme vivant du règne végétal aurait pu éviter l'échec. L'élève n'est pas en réussite.... Il n'est pas encore un bon maître. Il ne s'est pas pris pour un maître, trop heureux de voir germer de ce gamin des quartiers sinistrés de Roubaix autre chose que la violence. Il a tenté de saisir ces moments très courts, précieux pour ne pas glisser dans une haine envers ce sale morveux ! Tous les matins, durant ces premiers mois de classe, il avait rendez-vous avec un autre Dimitri, autre chose que le bolide... et chaque matin, il s'autorisait à penser qu'après tout, tout n'est pas perdu.

Si Dimitri vient à l'école rien que pour s'occuper d'une plante, il s'occupera un jour d'autre chose. Il s'occupera même d'apprentissage.... C'est un peu cela le pouvoir des fleurs.

Il y aurait encore bien d'autres récits et d'autres outils à mettre en avant, choisir c'est toujours renoncer.

Conclusion

« Bons » et « Mauvais » élèves, quel avenir ?

Sandrine GROSJEAN

1. Les stéréotypes existent.

Une chose est claire : les stéréotypes de ‘bon’ ou ‘mauvais’ élève existent. Ils sont opérants, dans le sens où ils influencent les relations entre élèves, entre élèves et professeurs, et plus largement, ils contribuent à l’élaboration identitaire des enfants et des jeunes. On voit bien à quel point l’identification est encore forte quand on demande aujourd’hui à des adultes s’ils étaient ‘bons’ ou ‘mauvais’ élèves.

Si le stéréotype du « bon » élève n’est pas toujours facile à porter et peut amener des stratégies d’évitement vis-à-vis des autres élèves, il produit en général des attentes positives de la part des enseignants. Ces attentes positives augmentant les chances de ces élèves de donner de « bonnes réponses », de produire les comportements attendus, on peut considérer que, dans la relation pédagogique, ce stéréotype nuit peu aux élèves qui en sont porteurs, même si la pression du perfectionnisme peut peser lourd chez certains.

Par contre, le stéréotype du « mauvais » élève, dans la mesure où il produit des attentes négatives chez les enseignants, va diminuer les chances de réussite de ces élèves et est particulièrement nocif.

En plus d’être nocif, il concerne plus des enfants issus des classes populaires et est donc injuste. En effet, un enfant issu de ces milieux, ne détient pas les codes de l’école, tant au niveau du langage que du comportement. Il a, de ce fait, d’autant plus de risques de se voir étiqueter de « mauvais » élève, qu’il n’aura pas ou peu

accès à la compréhension de ce qui est attendu de lui^{22 23}. Or, une fois l'étiquette posée, il est particulièrement difficile de s'en défaire.

2. Les stéréotypes se renforcent.

Nous avons vu que différents effets viennent alors jouer pour renforcer ce premier « étiquetage ». Il y a les effets de la menace du stéréotype : dans une situation donnée, si une personne a la conviction qu'on pense qu'elle ne sera pas capable de réussir une tâche pour des raisons de stéréotype, elle verra sa concentration amputée. En effet, elle doit gérer son image de soi, son estime de soi, en même temps qu'elle réalise la tâche en question. Elle a donc beaucoup moins de chance de la mener à bien. Et ceci, indépendamment du fait que le « testeur » soit ou non convaincu de la validité du stéréotype.

Tous les systèmes de défense de l'estime de soi font qu'il vaut mieux ne pas investir dans un domaine où l'on échoue. Il est plus facile à vivre d'échouer parce qu'on n'a pas étudié que d'échouer parce qu'on n'a pas compris. L'estime de soi est mieux préservée dans le premier cas. Un tas d'autres phénomènes peuvent venir renforcer la déviance des attitudes, par rapport aux attitudes attendues pour « faire rire les copains », « séduire », « exister quand même »... Toutes attitudes qui viendront renforcer l'image d'élève inadéquat, inattentif, démotivé, turbulent... bref « mauvais élève ».

Le déni de la part des enseignants est présent. Il semble fort difficile pour une bonne part d'entre eux de reconnaître qu'ils ont des stéréotypes et que ces stéréotypes influencent réellement leurs relations avec leurs élèves (et non uniquement celles de leurs collègues). Il y a un décalage important entre la prise en compte intellectuelle de l'existence de stéréotypes avec laquelle tout le monde semble d'accord, et la prise en compte effective, concrète dans la relation, qui favoriserait la mise en place des outils et des réflexions pour que l'influence de ces stéréotypes soit limitée.

Nous l'avons vu, le déni des stéréotypes pour soi et la tentative de contrôle de stéréotype chez l'autre peut largement en renforcer les effets concrets.

Enfin, les mentalités sont lentes à changer. Les mots « bons » et « mauvais » élèves ne s'utilisent plus au quotidien, ou alors avec des guillemets. Mais les concepts, les stéréotypes et les préjugés ont la vie dure. Les « bons » sont devenus « motivés », « entreprenants », « courageux »... les mauvais sont devenus « démotivés », « passifs », « paresseux »... mais en soi la ségrégation entre « ceux qui vont réussir » et « ceux qui vont échouer » continue de se faire implicitement à beaucoup de niveaux.

Tous ces mécanismes combinés participent ensemble au renforcement du stéréotype de « mauvais » élève. De ce fait, ils contribuent au renforcement des

²² « Entre rondes familles et Ecole carrées : quelles relations ? » Danielle MOURAUX, <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article667>, 2009.

²³ « Dans le vif du sujet : rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles. », Délégué Général de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, pp 79-91, 2008-2009.

inégalités sociales en les transformant en inégalités scolaires. En effet, des différences de classes sociales, cèdent vite la place à des mécanismes d'étiquetage, qui provoquent ensuite échec, relégation, exclusion et donc à terme violence internalisée ou externalisée.

3. Que faire ?

Cette étude, par définition, n'est pas exhaustive, mais au moment de conclure, il est important d'ouvrir et d'insister sur des pistes qui demandent un engagement collectif. En agissant de façon collective, ce ne sont plus seulement les pratiques que l'on change, mais on peut espérer faire évoluer les mentalités. Le travail est long, mais le chemin est possible : voici les trois voies que nous voulons mettre en avant.

3.1. Au niveau des praticiens.

Ce sont les pistes que nous avons déjà évoquées au chapitre 6. Tout d'abord, il s'agit d'identifier des moments où la production de stéréotypes est la plus probable : la prise d'information et l'évaluation en sont. Ensuite il faut s'outiller et réfléchir pour que ces moments soient les plus neutres possibles en termes de stéréotypes. Nous avons proposé quelques outils (choisir les informations pertinentes, ne pas obliger à répondre, droits de l'élève évalué...). Ces outils, chacun peut se les approprier pour agir au mieux dans sa classe, le faire collectivement est plus efficace, mais pas indispensable.

3.2. Au niveau de la pédagogie.

Au-delà des outils, il y a la pédagogie. À ce niveau le travail individuel est encore possible, mais il est de loin plus dynamique et plus constructif s'il est porté par un collectif. Nous voudrions ici pointer vers une pratique pédagogique, mise et remise sur le métier par de nombreux membres de ChanGements pour l'égalité : la pédagogie institutionnelle.

Non pas l'analyse institutionnelle qui pose un regard sur les écoles, asbl, instituts... pour en comprendre le fonctionnement, mais bien la pédagogie institutionnelle. Celle qui construit à l'école (ou ailleurs) les institutions dont elle a besoin.

La pédagogie institutionnelle est une pratique qui s'est développée à partir des années 50 à l'initiative de Fernand OURY (instituteur des écoles), inspiré lui-même par sa rencontre avec Célestin FREINET, par ses recherches du côté des sciences humaines dont les confrontations et collaborations avec Jean OURY, son frère, psychiatre et psychanalyste, fondateur de la Clinique psychiatrique de La Borde où se pratique la Thérapie institutionnelle. La pédagogie institutionnelle repose sur la conviction profonde que « rien ne se fait sans désir ». Et qu'il faut donc à la fois éveiller le désir, apprendre à le différencier des besoins ou des envies, accueillir le fait qu'il est inconscient pour une bonne part, qu'il n'est jamais complètement assouvi et donc qu'il y a frustration.

Pour que le désir puisse exister, il faut un lieu, des limites, du langage et de la loi. C'est là que la pédagogie prend son nom d'institutionnel. Ce sont les institutions que la classe va créer, entre autres, pour que chacun trouve où s'accrocher en tant que sujet, c'est-à-dire avec son désir su ou insu. Ces institutions vont aussi permettre une organisation qui tienne compte de cette éthique-là : créer des espaces pour dire les choses, les limites dans lesquelles les choses peuvent se dire, les mots pour les dire et assurer des garanties, à la fois des personnes et des objectifs (apprentissage, projets). Ces garanties sont assurées entre autres par les lois qui régissent les fonctions de chacun y compris bien sûr de l'adulte.

Ces institutions peuvent prendre beaucoup de formes différentes, mais l'une d'entre elles, le Conseil, est le lieu où se gouvernent toutes les autres, puisque c'est là que se discuteront la fonction de chacun dans la classe, les projets à mener ensemble, mais aussi les moyens de régulation de conflit. C'est un lieu où chacun peut prendre sa place. La prise de parole y est très régulée. Les fonctions peuvent y tourner. Le président du conseil n'est pas nécessairement l'enseignant (sauf lors de la mise en place d'un conseil). Dès lors que le conseil commence, l'enseignant doit donc demander la parole au même titre que les autres participants. Le rapport d'autorité s'en trouve modifié, mais ne disparaît pas, vu qu'à tout moment, l'enseignant reste le garant de la sécurité morale et physique de chacun et de l'objet de l'Institution avec un grand I cette fois (l'Institution scolaire ou une autre quand la Pédagogie Institutionnelle se pratique ailleurs qu'à l'école)

Le principe est donc simple, rendre aux élèves le pouvoir sur ce qui les concerne et dans lequel ils ont un espace de liberté. Ils ne peuvent pas, en conseil de classe, décider de modifier la matière à voir ou les heures scolaires (même si des aménagements et certaines transgressions porteuses de sens sont possibles quand ils sont organisés et portés collectivement !). Le professeur restant le garant de la limite entre ce qui peut être décidé en conseil de la classe (à différencier du « conseil de classe » rassemblant les professeurs) et ce qui appartient à d'autres instances. Ce dernier domaine est aussi analysé avec les élèves et peut faire office d'apprentissage des fonctionnements de diverses instances, des mandats, des pouvoirs qui peuvent y être pris.

Tant qu'un élève se perçoit comme impuissant à agir sur le monde qui l'entoure, il préférera ne pas aller à la rencontre de son désir, qui ne lui apporterait que frustration. À partir du moment où il voit qu'il peut avoir de l'influence sur le cours des choses, son désir peut se réveiller. Parfois de façon très petite, parfois pour des choses inattendues, mais s'il se réveille, l'envie d'apprendre ce qu'il faut pour le concrétiser suivra de peu. (Cfr « le pouvoir des fleurs » ?)

En quoi cette « méthode » est-elle un outil pertinent pour lutter contre les stéréotypes de « bons » et « mauvais » élèves ?

Tout d'abord dans le fait qu'elle offre aux élèves l'occasion de montrer bien d'autres compétences, que celles attendues habituellement et surtout parce que ces compétences sont évaluées par les pairs. En conseil, on prendra le temps d'évaluer les fonctions et les responsabilités que chacun a pris. De ce fait, ces compétences, souvent ignorées dans d'autres cadres, sont mises en lumière, voire valorisées par le groupe.

Dans le même temps, elle oblige l'enseignant à se décaler, à ne plus être en position de maîtrise en tout temps. De ce fait, il peut changer l'angle d'observation et se centrer sur ce que les élèves font plus que sur ce qu'ils sont. Le regard peut en être profondément modifié.

Ensuite, si elle réveille effectivement le désir, elle peut transformer un élève « démotivé » en élève particulièrement « motivé ».

De nombreux moyens de lutter contre les stéréotypes peuvent encore apparaître au travers d'une pratique de la pédagogie institutionnelle. Il appartient à chacun de se former, d'explorer et de créer.

3.3. Au niveau du métier.

Au-delà des outils, au-delà des méthodes, il y a plus fondamentalement le positionnement éthique. Comme nous l'avons vu au chapitre 4, la question des stéréotypes amène rapidement à la question de la déontologie des enseignants.

L'enseignant est issu d'un milieu social. Il en hérite une certaine morale qui détermine un certain nombre de règles du « vivre ensemble ». Il arrive dans une école avec cet héritage et il va le modeler aux us et coutumes de son lieu de travail. Ce modelage peut être plus ou moins confrontant selon les circonstances, mais il reste dans le domaine du relationnel.

D'un autre côté, les aspirations et les valeurs qui ont amené l'enseignant à empoigner ce métier lui forgent une éthique. Si on rejoint A. COMTE-SPONVILLE, la morale nous fait agir par obéissance ou par crainte, l'éthique nous fait agir par choix du vivant, par amour.²⁴

Entre la morale et l'éthique, en entrant dans la sphère professionnelle, l'enseignant doit trouver une manière d'agir ces règles et ces aspirations. Il doit avoir une déontologie. Un ensemble de repères qui lui permettent de se positionner dans un certain nombre de circonstances liées à sa profession, mais qui lui donnent un sentiment d'appartenance à une corporation, une identité et une culture professionnelle.

C'est cette identité forte, ce sentiment d'appartenance à un groupe, ses racines, qui pourront permettre à l'enseignant, en situation de stress, de pression, de ne pas user des stéréotypes. Ces règles vont lui servir de garde-fou, pour ne pas entrer dans une logique trop rapide et trop reproductrice. Il aura les moyens de faire appel à ses valeurs et aux valeurs partagées par les autres enseignants pour ne pas laisser les étiquettes l'influencer outre mesure.

²⁴ « L'éthique, parce qu'aucun *non* ne suffit, parce qu'il n'est de sagesse qu'affirmative, parce qu'il convient de trouver des raisons positives de vivre et de lutter, parce qu'il s'agit de dire *oui* à tout, y compris au *non* de la morale ou de la révolte ». A. COMTE-SPONVILLE *Le goût de vivre*, Albin-Michel, 2010.

Malheureusement, à ce jour, il n'existe pas de code de déontologie des enseignants en Communauté française de Belgique. Chacun et chaque institution, au travers d'habitudes ou de règlements, peut donc se prévaloir de ses propres règles pour défendre son point de vue.

Au sein même des chantiers qui ont permis de travailler la question des stéréotypes de bons et mauvais élèves, la question de la déontologie des enseignants est apparue. Un groupe de travail de ChanGements pour l'égalité s'y attèle depuis l'été 2010. Les chantiers se succèdent et le travail vers plus d'égalité continue.