UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2022

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Qu'est-ce qu'un.e bon.ne élève ? Représentations des attentes scolaires et inégalités d'apprentissage

Schneider, Camil

How to cite

SCHNEIDER, Camil. Qu’est-ce qu’un.e bon.ne élève ? Représentations des attentes scolaires et inégalités d’apprentissage. Master, 2022.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:162695

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Section des sciences de l'éducation

Qu'est-ce qu'un.e bon.ne élève ? Représentations des attentes scolaires et inégalités d'apprentissage

Mémoire réalisé en vue de l'obtention de la Maitrise Universitaire en Analyse et Intervention dans les Systèmes Éducatifs

PAR

Camil Schneider

Directeur de mémoire :

Georges FELOUZIS, Université de Genève

Jury :

Barbara FOUQUET-CHAUPRADE, Université de Genève

Sonia REVAZ, Université de Genève

Genève, Juin 2022

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Section des sciences de l'éducation

RESUME

Cette étude s'intéresse à la thématique des inégalités scolaires en tentant de voir comment la notion de bon.ne élève peut s'avérer révélatrice de certains malentendus sur les attentes scolaires. À travers huit entretiens semi-directifs menés avec des enfants agé.e.s entre 10 et 12 ans, cette étude essaye de répondre à la question : Quelle est la représentation du/de la bon.ne élève ?

Les résultats montrent qu'il existe chez les enfants interrogé.e.s plusieurs conceptions du/de la bon.ne élève et que celles-ci dénotent de certains rapports au savoir ne s'inscrivant pas de la même manière dans une logique d'apprentissage favorable à la réussite scolaire.

UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le : 16.06.2022

Prénom, Nom : Camil Schneider

Signature :

REMERCIEMENTS :

Tout d'abord, je tiens à remercier toutes les personnes, parents et enfants, qui ont donné de leur temps pour faire exister cette recherche en répondant à mes questions.

J'adresse mes sincères remerciements à mon directeur de mémoire, Georges Felouzis, pour son encadrement, ses conseils et sa bienveillance.

Je remercie également ma conjointe et tous mes proches qui m'ont encouragé et soutenu tout au long de mon travail.

Finalement, je remercie mes parents à qui je dois tout et grâce à qui j'ai pu faire des études qui me plaisent.

Table des matières

Déclaration sur l'honneur *3*

Introduction *6*

I. Cadrage théorique *9*

I.1 Les inégalités scolaires **9**

I.2 Le possible malentendu **13**

I.3 Rapport au savoir **16**

II. Méthodologie *19*

II.1 Mode opératoire **19**

II.2 Guide d'entretien **23**

III. Portrait des enfants *25*

Alistair : « Déjà faut se mettre à sa place pour savoir ce que c'est qu'un bon élève » 26
Julien : « Qu'il soit poli et agréable ça suffit pour être un bon élève » 29
Chiara : « Pour être un bon élève il faut avoir un petit peu de sagesse » 33
Lana : « Moi je m'en fiche d'être une bonne élève ou pas, c'est juste que j'aime bien travailler » 35
Nils : « Être apprécié des professeurs pour moi c'est important » 38
Léna : « Ils font ça pour que ça les aide plus tard dans la vie, pour avoir un bon métier » 41
Anna : « Non, en fait c'est surtout par rapport aux notes » 43
Louise : « Je suis une plutôt bonne élève. Pas l'intello de la classe mais quand même. » 46

IV. Analyse des entretiens *49*

IV.1 Influence du contexte : **49**

IV.2 Qu'est-ce qu'un.e bon.ne élève ? **51**

Les notes : 51
Le comportement : 53
Du comportement aux résultats et vice versa : 55
Comment reconnaitre le/la bon.ne élève : 56
Le/la bon.ne élève et l'enseignant.e : 57
Être un.e bon.ne élève et le rester : 58

IV.2 Différentes conceptions du/de la bon.ne élève : **61**

V. Discussion *65*

V.1 Malentendu sur les attentes scolaires : **65**

V.2 Différents rapports au savoir : **67**

V.3 Hypothèses : **70**

Hypothèse 1 : 70
Hypothèse 2 : 71

Conclusion : *73*

Bibliographie : *74*

Annexes : *77*

Annexe 1 : Formulaire de consentement 77
Annexe 2 : Retranscriptions entretien Louise 79

Introduction

Devenir élève, c'est entrer dans un monde particulier, l'école, et tenter d'en décrypter les codes afin de répondre à tout un ensemble d'attentes souvent implicites. Quand certain.e.s réussissent à y répondre de manière adéquate, d'autres se retrouvent en situation d'échec aux yeux de l'institution scolaire. Ces réussites et ces échecs semblent pouvoir se traduire par des statuts différents : d'un côté il y aurait les bon.ne.s élèves et de l'autre les mauvais.es. Bien que cette distinction puisse paraitre intuitive au premier abord, elle appelle directement à se poser la question suivante :

Qu'est-ce qu'un.e bon.ne élève ?

Pour y répondre de manière convaincante, il convient de s'interroger sur les mécanismes de réussite - et donc par la même d'échec - scolaire. Depuis de nombreuses années, cette problématique extrêmement large anime les chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation. Il est ainsi possible d'aborder cette question de manières très diverses et c'est pourquoi il semble essentiel de se fixer un axe de réflexion. Un moyen de le faire peut être de se concentrer sur les inégalités qui existent en lien avec cette réussite. En effet, en s'intéressant aux facteurs de réussite ou d'échec, qu'ils soient culturels ou institutionnels, nous obtenons des informations sur les caractéristiques du/de la bon.ne élève. En se penchant sur la question nous pouvons remarquer qu'il existe une littérature abondante qui s'attache à étayer et tenter d'expliquer les différences de réussite qui existent en fonction du milieu social d'origine des élèves. Ainsi, en liant le phénomène de réussite ou d'échec scolaire à des caractéristiques sociales des élèves, une première réponse à la question de savoir ce qu'est un.e bon.ne élève semble s'esquisser : ce dernier ou cette dernière serait un.e enfant issu.e d'un milieu aisé lui offrant une sociabilisation primaire en plus grande adéquation avec la culture scolaire (Bernstein, 1975; Bourdieu et Passeron, 1964; Lahire, 2008; Willis, 1978).

Toutefois, certains courants de la sociologie, comme celle de Bourdieu par exemple, prenant pour objet les positions sociales des agents sociaux, ne permettent pas de penser de façon satisfaisante l'expérience scolaire des élève (Charlot, 1997, p.41). Or, cette question de l'expérience est, à mon sens, essentielle pour comprendre la manière dont se construisent les inégalités que l'on peut constater. En effet, bien qu'il semble possible d'expliquer les inégalités scolaires en mettant en évidence les différences plus ou moins grandes entre la culture familiale et la culture scolaire, cela ne rend pas compte de la manière dont les élèves vont articuler ces différentes logiques d'action pour donner du sens à leur présence en classe. Cette articulation

se traduit par une certaine façon de percevoir mais aussi de se représenter, de manière subjective, la réussite scolaire et les attentes auxquelles il est nécessaire de répondre pour y accéder. Le fait de s'intéresser aux représentations semble donc être un bon moyen d'approcher l'expérience subjectif des acteur.rice.s directement concerné.e.s par les inégalités scolaires. Aussi, pour ce travail de mémoire, plutôt que de me demander directement ce qu'est un.e bonne élève, je me poserai plutôt la question suivante :

Quelle est la représentation du/de la bon.ne élève ?

Formulé ainsi, cela reste un questionnement trop large pour pouvoir y répondre dans le cadre d'un mémoire de master. Si le but est de documenter le phénomène des inégalités scolaires alors il pourrait être pertinent de s'intéresser aux représentations que peuvent avoir les différent.e.s acteur.trices impliqué.e.s dans la réussite ou l'échec scolaire d'un.e enfant. Ainsi, il serait possible d'étudier les représentations du/de la bon.ne élève chez les enseignant.e.s, les parents d'élèves ou encore les élèves eux/elles-mêmes. Bien que chacunes d'elles soient intéressantes et qu'une réelle compréhension du processus nécessiterait certainement de confronter ces différentes représentations, je ferai ici le choix de me focaliser sur celles des enfants qui seront en dernier lieu les personnes qui devront endosser ou non le statut de bon.ne élève. Finalement, ma question de recherche sera donc celle-ci :

Quelle est la représentation du/de la bon.ne élève chez des enfants agé.e.s entre 10 et 12 ans ?

Pour y répondre, j'ai mené des entretiens semi-directifs avec huit enfants. En plus des entretiens à proprement parler, j'ai aussi pris soin de demander certaines informations en lien avec la situation socio-économique des familles. En choisissant de collecter ces données précises et en ayant choisi la thématique des inégalités scolaires, j'ai donc fait la supposition implicite qu'il existerait des différences dans les représentations du/de la bon.ne élève en fonction du milieu sociale d'origine. Cependant, faute de pouvoir caractériser à priori ces différences, je me garderai ici de formuler quelque hypothèse que ce soit. A travers les entretiens menés, il ne s'agit donc pas de vérifier mais bien plutôt de découvrir ce que sont les représentations étudiées. Je suis donc parti d'une conception naïve de ce qu'est pour moi un.e bon.ne élève et j'ai taché, par le dialogue avec les enfants, de caractériser un objet de recherche en tentant de cerner les dimensions qui se sont révélées être importantes pour elles/eux. Toutes les informations extérieures aux entretiens n'ont donc pas été récoltées dans l'optique de faire une analyse quantitative mais dans celle de contextualiser les discours tenus par les enfants au vu de facteurs qui par ailleurs semblent être pertinents. Cette recherche a donc simplement vocation à être une enquête exploratoire à travers laquelle il s'agit de se demander si l'étude des représentations

du/ de la bon.ne élève, et donc des attentes scolaires, est pertinente pour expliquer les inégalités scolaires.

Pour ce faire, je commencerai par une première partie de cadrage théorique dans laquelle il s'agira de situer mon questionnement et d'introduire les notions qui me serviront à discuter l'analyse des entretiens menés. Je tenterai donc de clarifier ce que sont les inégalités scolaires puis, à travers la notion de malentendus, j'essayerai de montrer comment celles-ci peuvent être pensées comme une construction conjointe des élèves et des enseignant.e.s (Bautier et Rayou, 2009). J'introduirai ensuite la notion de rapport au savoir qui, en se plaçant du point de vue des élèves, permettra de s'intéresser au sens qui est mis derrière cette construction.

Dans un second temps, je m'attacherai à rendre compte de la méthodologie de ma recherche en décrivant les différentes étapes de celle-ci et en donnant les éléments constitutifs de mon guide d'entretien. Je prendrai ensuite le temps de brosser le portrait de tous les enfants qui ont accepté de répondre à mes questions. En plus de familiariser avec les noms qui seront utilisés par la suite, ces descriptions permettrons de donner une vision globale de ce qui est ressorti de mes rencontres. C'est seulement alors que je rentrerai dans l'analyse des entretiens à proprement parler. Après avoir mis en évidence les spécificités des discours auxquels j'ai pu avoir accès, je tenterai de voir les éléments qui peuvent les relier ou au contraire les différencier de manière plus fondamentale. A partir de cette mise en commun, il me sera alors possible de distinguer deux conceptions du/ de la bon.ne élève qui semblent ressortir. Après être resté le plus possible dans des considérations directement en lien avec les matériaux récoltés, je tenterai de monter en généralité en mobilisant les éléments théoriques discutés en première partie. Ce sera l'objet de ma dernière partie de discussion ou j'essayerai de montrer en quoi la notion même de bon.ne élève peut-être à l'origine de malentendus. Je tenterai ensuite de soutenir l'idée que les deux conceptions qui ont été exposées peuvent être considérées comme révélatrices de certains types de rapport au savoir en m'appuyant pour cela sur une distinction proposée par Bautier et Rochex (1997). Finalement, dans un dernier temps, je romprai avec la posture qui était la mienne lors de cette étude pour formuler deux hypothèses qui pourront être précisées grâce aux éléments qui sont ressortis de mes analyses.

I. Cadrage théorique

Avant de commencer à discuter ma méthodologie et de rentrer dans les entretiens à proprement parler ainsi que dans leur analyse, il convient de poser un certain nombre de bases théoriques qui ont nourri ma réflexion et qui m'ont amené à me questionner sur la représentation du/de la bon.ne élève. Mon but est de mettre en évidence le lien que ce questionnement entretient avec la thématique générale des inégalités scolaires. Pour cela, je commencerai par éclaircir cette notion pour ensuite m'ancrer plus avant dans des théories faisant référence au malentendu scolaire. Finalement, je spécifierai la posture de recherche qui sera la mienne en amenant la notion de rapport au savoir.

I.1 Les inégalités scolaires

Cette partie a vocation à clarifier ce qui est entendu derrière l'idée d'inégalité scolaire. Pour cela, je m'attacherai à définir cette notion dans un premier temps pour tenter, dans un second temps, de mieux la cerner en montrant la manière dont elle est étudiée et en quoi elle représente une thématique importante.

Pour pouvoir définir les inégalités scolaires il faudra avant toute chose comprendre ce qui est mis derrière le terme d'égalité. Il convient donc de s'attacher dans un premier temps à différencier inégalité d'accès, de traitement et de chances.
Tout d'abord, nous pouvons noter que la notion d'inégalité scolaire peut faire référence aux inégalités d'accès à l'école. En effet, il existe des différences considérables au niveau mondiale. Une manière commode de mesurer ces inégalités est de s'intéresser à l'espérance du nombre d'années d'études pour un enfant âgé de 5 ans dans un pays donné. Ainsi, en 2003, on pouvait estimer que « les pays les plus riches et où la scolarisation est la plus développée, comme le Canada, offrent en moyenne une espérance de scolarisation de 17 ans, tandis que dans les pays les plus défavorisés, comme le Mali ou le Niger, le chiffre correspondant est de 2 ans ». (Duru-Bellat, 2009, p.36) L'importance de ces écarts est grandement due à l'absence de structures scolaires dans certains pays pauvres. Duru-Bellat insiste donc sur le fait que « la première inégalité, dans les pays les plus pauvres, est donc d'accéder ou non à l'éducation » (p.39).

Si nous nous cantonnons au cas de la France, et c'est ce que nous ferons par la suite, nous pouvons directement remarquer que nous ne sommes pas dans ce cas de figure. En effet, à partir de la Révolution française, nous pouvons observer tout un ensemble de réformes allant dans le sens de proposer à tous les enfants de la république un enseignement de base qui deviendra un enseignement obligatoire et dont la limite d'âge sera repoussée à plusieurs reprises. Aujourd'hui, et depuis l'ordonnance du 6 janvier 1959, l'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans révolus. Relativement à cette obligation, on observe en 2018 un taux de scolarisation supérieur à 95 % pour les jeunes de 16 ans[1].

Cependant, le fait que presque tous les enfants aient accès à l'école n'assure pas qu'ils/elles en profiteront tous de la même manière. Il est donc important de souligner que cette apparente égalité d'accès sur le territoire ne garantit pas une égalité de traitement. Ceci notamment parce que l'offre n'est pas la même d'un établissement scolaire à un autre (financement, infrastructures, recrutement des enseignants …) mais aussi parce qu'au sein d'un même établissement et d'une même classe, deux élèves pourront être traités différemment. Felouzis (2014) souligne d'ailleurs que « l'égalité de traitement est loin d'être une condition pleinement réalisée à l'école, y compris dans les sociétés qui investissent massivement dans l'éducation comme la France » (p.16).

Finalement, si nous voulons que tous les enfants aient accès à l'école et à un même traitement c'est pour qu'ils/elles puissent avoir les mêmes chances de réussite a priori. Nous avons donc ici une troisième façon de comprendre les inégalités scolaires qui se base sur le principe d'égalités des chances. Il s'agit alors de s'intéresser aux chances qu'ont les élèves de tirer profit du système scolaire qui est mis à leur disposition. Ce profit peut prendre la forme d'acquis d'apprentissages, de diplômes ou encore d'insertion professionnelle. Ici, il convient de noter qu'une simple égalité d'accès et de traitement, bien que nécessaire, ne suffit pas à assurer une égalité des chances telle que nous l'entendons. En effet, en s'assurant d'offrir la même chose à des élèves évoluant dans des cadres parfois radicalement différents, nous ne pouvons pas espérer qu'ils/elles en tirent les mêmes bénéfices. « On ne considère alors plus une simple égalité formelle entre les élèves mais une égalité qui vise les acquis. Il s'agit alors de prendre en compte et de compenser, autant que faire se peut, les inégalités de départ entre les élèves. » (Felouzis, 2014, p.17)

Bien que dans les faits il puisse paraitre normal que certain.e.s élèves réussissent et d'autres non, ce qui interpelle est de voir avec quelle régularité l'échec ou la réussite sont liés à certains

[1] Site du ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports : www.education.gouv.fr

facteurs. Nous parlerons d'inégalités scolaires à partir du moment où ces facteurs sont indépendants de la volonté des élèves en question. En effet, il ne serait pas étonnant et il n'y aurait pas matière à s'indigner de constater que la réussite scolaire soit fortement corrélée avec le temps de travail extra-scolaire ou la motivation par exemple. Il semblera en revanche plus problématique de remarquer que certains facteurs sociaux sont fortement liés avec les chances de réussite d'un élève. Nous pouvons donc, comme le fait Felouzis (2014, p.3), définir les inégalités scolaires comme « un accès différencié aux biens scolaires (filières, diplômes, acquis et compétences notamment) en fonction de caractéristiques socialement construites ». Il est alors possible de s'intéresser aux inégalités scolaires en se focalisant sur différentes caractéristiques comme le groupe social, le sexe ou l'origine ethnique pour citer quelques-unes des plus importantes. Cette focalisation sera influencée par la tradition nationale de chaque pays. Alors que les pays anglo-saxons se concentreront plus volontiers sur les inégalités ethno-raciales, en France une attention particulière sera portée aux inégalités entre les élèves issus de groupes sociaux différents (Felouzis, 2014, p32).

Dans cette lignée, on peut observer qu'un certain nombre de variables liées aux conditions de vie, elles même en relation avec un milieu social d'origine, peuvent avoir un fort impact sur les chances de réussite scolaire des élèves. Ainsi, six variables de condition de vie sont retenues dans l'*Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (DEPP, 2016) :

- Le niveau de revenu des parents
- Le chômage et la précarité en emploi des parents
- Le niveau de diplôme et de compétences des parents
- Le fait de vivre dans une famille monoparentale
- Le fait de vivre dans une famille nombreuse
- Les conditions de logement

Cela va dans le sens de Cherkaoui (2010) qui affirme « qu'il est une conclusion à laquelle arrivent toutes les études empiriques : la réussite scolaire est fortement et positivement liée à l'origine sociale des élèves. Quels que soient les indicateurs des deux variables utilisées, lorsque que le statut social de la famille augmente la réussite des enfants croît également. » (p.49) Nous pouvons ici prendre l'exemple de l'étude PISA qui, depuis sa première édition en 2000, montre avec une régularité frappante, la corrélation positive qui existe entre l'indice socio-économique des élèves des pays de l'OCDE et leurs résultats dans des épreuves de compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique.

De plus, en dehors de la réussite ou de l'échec scolaire à proprement parler, nous pouvons aussi observer des différences en matière de choix éducatif en fonction du milieu social d'origine.

Ainsi, avec des résultats similaires, les personnes issues de milieux défavorisés s'orienteront plus facilement vers des filières d'études plus courtes et moins valorisées (Duru Bellat, 2002). Bien que je fasse par la suite le choix de me focaliser dessus, il convient de rappeler que les inégalités scolaires, que l'on peut observer en fonction du milieu social d'origine des élèves, sont loin d'être les seules qui existent. Il serait en effet possible de s'intéresser aux différences de réussite en fonction de l'origine ethno-raciale des élèves, leur sexe ou leur parcours migratoire. Toutefois, même en restreignant le champ d'étude comme je viens de le faire, il existe encore plusieurs manières d'expliquer le phénomène en question. En effet, nous pouvons distinguer deux grands types d'explications pouvant rendre compte des inégalités scolaires « selon qu'elles privilégient les sources familiales ou institutionnelles comme facteurs premier ». (Felouzis, Fouquet-Chauprade & Charmillot & Imperiale-Airfaine, 2016, p.15)

Une première explication consiste donc à s'intéresser à la « discontinuité culturelle » qui peut exister entre certaines familles et l'école. Dans cette théorisation, les inégalités scolaires trouveraient leurs sources dans le fait que « tous les enfants n'arrivent pas l'école avec le même background » (p.15) alors même que l'école républicaine entend avoir les mêmes attentes envers tous ses élèves. Ainsi, les enfants issus de milieux plus défavorisés auront des connaissances et des habitudes en termes de comportements plus éloignés de la culture scolaire. Pour réduire cette distance, il leur sera alors nécessaire de fournir un surplus d'effort qui pourrait être à l'origine de leurs difficultés. L'école serait alors inégale de manière « passive » en étant, pour reprendre la célèbre formule de Bourdieu (1966), « indifférente aux différences ».

La deuxième explication relève de la théorie de la « discrimination systémique » qui insiste cette fois sur la dimension « active » de l'école dans la création des inégalités. Il ne s'agit alors pas de se concentrer sur ce qui différencie les élèves en dehors de l'école mais plutôt sur les différences de traitements qui existent d'une école à l'autre ou au sein d'une même classe. On remarquera alors que les enfants ne bénéficient pas forcément des mêmes conditions d'apprentissages et que celles-ci sont encore une fois liées à l'origine sociale.

Ces deux explications, en se distanciant l'une de l'autre, supposent des modalités d'études différentes. Ma recherche se rapprochera par la suite, notamment à travers la notion de rapport au savoir, plus d'une explication basée sur la discontinuité culturelle dans laquelle il s'agira de se concentrer plus avant sur l'expérience scolaire des élèves.

I.2 Le possible malentendu

Nous avons donc vu que les inégalités représentent une thématique majeure et qu'une manière de les étudier est de s'intéresser aux discontinuités qui peuvent exister entre la culture scolaire d'une part et celles véhiculées par les familles d'autre part. Centrons nous maintenant sur la dimension pédagogique de la production de ces inégalités en donnant des clés pour en comprendre les mécanismes. Concrètement dans la classe, au quotidien, comment se manifeste cette discontinuité et comment peut-elle être à l'origine des inégalités d'apprentissages décrites plus haut ? Dans cette partie nous allons donc explorer une possible explication de cette production qui consiste à s'intéresser au « malentendu » qui peut s'opérer entre les élèves et l'enseignant.e.

Tout au long de leur scolarité et quel que soit la classe dans laquelle ils/elles se trouvent, un parcours éducatif précis est prescrit aux élèves. Celui-ci prend la forme d'un curriculum que l'on peut définir comme « un ensemble institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné. » (Jean-Claude Forquin, 2008, p.8) Ainsi, chacunes des tâches assignées aux élèves fait partie de ce qui se veut être un tout cohérent du point de vue didactique et censé assurer une certaine progression des apprentissages. Cela a pour conséquence que chaque activité proposée aux élèves, et même plus spécifiquement chaque consigne, suppose une méthode et un but spécifique. Or, il existe souvent un décalage entre l'objectif suivi par l'enseignant.e dans sa mise en œuvre didactique d'une activité et ce qui est effectivement compris par les élèves. Ce décalage vient du fait que certaines visées puissent rester implicites et ne jamais être formulées explicitement. C'est ce que le sociologue Basil Bernstein (1975) théorise grâce au concept de « pédagogie invisible ». Nous pouvons alors distinguer les modes d'enseignement en fonction de s'ils explicitent (pédagogie « visible ») ou non (pédagogie « invisible ») les objectifs à atteindre et les méthodes adéquates pour y arriver. Dans le cadre d'une pédagogie invisible, il est donc demandé aux élèves de mettre en œuvre des méthodes et stratégies d'apprentissages qui n'ont fait l'objet d'aucun enseignement spécifique. Sur ce point précis, les enquêtes PISA révèlent qu'il existe des différences dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage en fonction de l'origine sociale des élèves. Il ressort que les élèves ayant un indice socio-économique plus élevé auront plus tendance à utiliser des stratégies complexes relatives au contrôle et à la métacognition. Or ces

méthodes ne sont que peut enseignées alors qu'elles confèrent « un avantage concurrentiel de taille pour acquérir des compétences nouvelles » (Felouzis et all, 2016, p46).

Au-delà des stratégies à mettre en place, c'est parfois le but des activités proposées qui peut échapper à certain.e.s élèves qui passerons « à côté » des enjeux d'apprentissage en répondant simplement aux consignes données sans voir la finalité de celles-ci. En effet « le plus souvent, les élèves de milieu populaires se focalisent sur la dimension visible des prescriptions enseignantes : accomplir un exercice, arriver au résultat, avoir une bonne note... sans prendre conscience que ces tâches ne sont que le moyen pédagogique de comprendre, de construire un savoir ou de le consolider, d'apprendre. » (Bonnery, 2006, p.78) Certaines situations d'apprentissages, en laissant dans l'ombre les objectifs éducatifs poursuivis, produisent donc un « malentendu » (Bautier, 2009) entre l'élève et l'enseignant.e qui n'accordent pas les mêmes intentions à une tache donnée. Nous pouvons ici prendre l'exemple d'élèves qui, dans un cours de géographie, disent apprendre à colorier une carte alors que pour l'enseignant.e l'objectif de la séquence est de permettre la localisation de différents phénomènes (Philippot & Baillat, 2009). De la même manière, l'objectif poursuivi par l'enseignant.e. qui propose un texte à trous à ses élèves ne sera jamais simplement de leur faire remplir les zones vides mais bien plutôt de les amener à consolider ce qui a été travaillé en incorporant des éléments choisis de manière adéquate dans un texte qui ait du sens. Nous pourrions ici énumérer un grand nombre d'exemples de malentendus en mettant en avant l'implicite qui se cache derrière les consignes, souvent simples, qui foisonnent dans les supports didactiques à dispositions des enseignant.e.s et qui se retrouvent dans les activités organisées par ces dernièr.e.s. Face à cet implicite, l'élève connivent sera « celui qui sait, grâce à la forme de socialisation familiale proche de la culture cultivée dont il a bénéficié, décoder les prérequis et les attentes tacites que les modalités pédagogiques ne rendent pas disponibles pour tous. » (Bautier et all, 2017, p85)

De plus, étant donné que les curriculums sont pensés de manière globale avec une volonté de pouvoir articuler les différents apprentissages à chaque niveau de scolarité, nous pouvons voir des occurrences de ce type de malentendu en dehors des cours disciplinaires. Ainsi, lors par exemple d'une visite de musée organisée pendant le temps scolaire, certain.e.s élèves ne verront pas les liens qui peuvent être fait entre la visite elle-même et les apprentissages qui ont lieu en classe (Netter, 2018). Or cela aura un impact sur la manière dont les élèves appréhenderont la visite en question et sur l'attention qu'ils/elles porteront aux différents éléments en fonction de s'ils se rapprochent de ce qui a été travaillé dans certaines matières ou non. Encore une fois cette confusion provient en partie du manque de verbalisation autour des finalités de l'activité qui est proposée.

Nous n'avons ici évoqué que des exemples faisant référence à des situations pédagogiques ciblées mais, les attentes scolaires ne se résumant pas simplement à l'apprentissage de contenus disciplinaires, il peut aussi y avoir un malentendu sur le sens de certaines pratiques ou attitudes encouragées dans le cadre scolaire. Pour ce qui est de la pratique de l'oral en classe par exemple, il peut encore une fois y avoir un malentendu sur les finalités de celle-ci. Ainsi quand pour les enseignant.e.s il s'agit avant tout de permettre l'appropriation et la fixation collective des savoirs qui sont discutés, la participation en classe peut être perçue par certain.e.s élèves comme une sorte de compétition dans laquelle la justesse des réponses données n'a finalement que peu d'importance (Bautier, 2009). Encore une fois, ce sera en partie dans le cadre familial que les enfants seront, avant même leur entrée à l'école, habitué.e.s ou non à une certaine pratique de l'oral qui peut notamment passer par le fait de, pour les parents, poser des questions dont les réponses sont déjà connues (Netter, 2018).

De la même manière, quand l'enseignant.e donne des consignes d'ordre comportemental, comme par exemple « soyez silencieux », il y a encore matière à se méprendre sur les intentions qui sont mises derrière. En effet, soit le but est simplement d'apprendre à faire le silence soit cela doit servir à mettre dans de bonnes dispositions pour apprendre. Ainsi, cette consigne signifierait donc plutôt que quelque chose d'important va arriver sur le plan cognitif et qu'il est à présent d'autant plus nécessaire de se concentrer sur ce qui va être dit.

Finalement, le fait de répondre formellement aux exigences explicites, que ce soit en coloriant des cartes, en remplissant des fiches, en levant la mains ou en restant silencieux, n'assure en aucun cas qu'il y ait un consensus entre l'élève et l'enseignant.e sur le but de celles-ci. En définitive, il semble probable qu'il puisse y avoir un malentendu sur ce qu'est un.e bon.ne élève.

I.3 Rapport au savoir

Au vu de ce qui précède, nous voyons donc, grâce à la notion de malentendu, s'esquisser une manière d'expliquer le phénomène des inégalités scolaires. Ainsi, certain.e.s élèves, de part une socialisation familiale proche de la culture scolaire, auraient une meilleure compréhension des attentes scolaires que d'autres et pourraient donc y répondre plus adéquatement notamment en utilisant des stratégies d'apprentissage n'ayant pas fait l'objet d'enseignements explicites. Cette explication suppose une certaine posture de recherche qu'il s'agit de spécifier dans cette partie. Pour cela je vais introduire la notion de rapport au savoir qui me sera utile pour discuter ce qui ressort de l'analyse des entretiens qui ont été menés.

Tout d'abord, il semble important de préciser que bien que l'on s'intéresse aux liens entre l'origine sociale des élèves et leur potentielle réussite ou échec, il ne s'agit en aucun cas de dire que l'origine sociale est la cause de l'échec scolaire car cela amène à faire deux erreurs : « D'une part, c'est passer de variables construites par le chercheur (les positions relatives dans la classe ou dans la société) à des réalités empiriques (nommées origines ou échec scolaire). D'autre part, c'est interpréter un lien lui aussi construit (la corrélation) en termes de cause effective, d'action empirique. Certes l'échec scolaire « a quelque chose à voir » avec l'origine sociale mais l'origine sociale ne produit pas l'échec scolaire. Une des fonctions de la recherche est précisément de transformer ce « quelque chose à voir » en énoncés clairs et rigoureux. » (Charlot, 1997, p26) Dans notre cas, cela revient à caractériser la nature des malentendus qui peuvent avoir lieu et à comprendre comment ils sont en partie déterminés par la sociabilisation familiale des enfants. Pour cela, il est nécessaire de ne pas considérer les élèves comme de simples représentants d'une classe sociale mais bien plutôt comme des sujets qui décryptent et agissent sur le monde. En effet, le malentendu tel qu'il a été défini suppose qu'il y ait une interprétation des attentes scolaires de la part des élèves ainsi qu'une mise en place de mécanismes pour y répondre. L'étude de la représentation du/de la bon.ne élève semble donc impliquer de s'inscrire dans une sociologie du sujet qui « ne peut pas oublier que l'enfant est jeté dans un monde qu'il doit s'approprier pas son activité et qu'il y est confronté en permanence à la question du savoir » (p.49). Or, toujours selon Charlot, tout savoir s'inscrit dans un certain rapport au savoir que l'on peut définir comme « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation

interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation ... liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir ». (P94)

Ainsi, en questionnant les interprétations que les élèves font des différentes activités d'apprentissages qui leur sont proposées, c'est en fait le rapport à certains types de savoirs qui est appréhendé. Dès lors, en nous intéressant de manière plus générale au sens qui est donné à l'école et au fait de répondre aux attentes scolaires, nous sommes encore en train de questionner le rapport au savoir des élèves. Pour caractériser celui-ci, nous pouvons nous appuyer sur la distinction qui est faite par Bautier et Rochex (1997) entre le métier d'élève et le travail d'apprenant. Pour ces auteur.e.s le métier d'élève dénoterait d'une « logique de cheminement » dans laquelle les élèves se contenteraient de répondre aux exigences formelles de l'institution sans percevoir « qu'il existe une spécificité des contenus d'apprentissage et des disciplines scolaires qui transcende la diversité et la succession des exercices et des moments qui font le quotidien de la vie de classe » (p.108). Le terme de cheminement fait alors référence à l'attitude des élèves qui ont tendance à réduire leur expérience scolaire à une sorte de « course d'obstacles » dans laquelle le but ultime serait l'accession à la classe suivante. A l'inverse, le travail d'apprenant serait en lien avec une « logique d'apprentissage » dans laquelle l'objectif serait bien plutôt l'appropriation des savoirs qui auraient une valeur en eux-mêmes.

Ces deux logiques qui viennent d'être décrites « sous-tendent le rapport à l'école et à la scolarité et vont bien souvent de pair avec des rapports au savoir et des modes d'interprétations des situations scolaires contrastés et différenciateur des élèves » (p.107). Ces différents rapports au savoir peuvent être en plus ou moins grand décalage avec le rapport au savoir institutionnel véhiculé par l'école qui suggère un certain type d'investissement de la part des élèves dans les tâches à accomplir (Bouko et all., 2017). Dans mon étude, il ne s'agira cependant pas de chercher à caractériser l'adéquation des différents rapports au savoir des élèves avec les exigences scolaires mais simplement de montrer leurs diversités. Pour ce faire, plusieurs options sont possibles et nous pouvons faire mention des travaux de l'équipe ESCOL[2] qui s'est attachée à caractériser le rapport au savoir des jeunes en milieu populaire (Charlot, 1999 ; Charlot et all., 1992) à partir de bilans de savoirs[3] et d'entretiens semi-directifs. Pour ma part, j'ai décidé de me focaliser sur la notion de « bon.ne élève » car celle-ci a selon moi un double intérêt. Premièrement le/la bon.ne élève peut être compris comme l'élève répondant, au moins

[2] Équipe de recherche Éducation, Socialisation et Collectivités Locales du département de sciences de l'éducation de l'université Paris 8-Saint-Denis

[3] Dans ces bilans de savoir les collégiens devaient rédiger un texte à partir de la consigne suivante : « Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs… Quoi ? Avec qui ? Qu'est ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? » (Charlot, 1999, p.7)

en partie, aux attentes scolaires. En m'intéressant à la représentation que les enfants ont du/de la bon.ne élève cela me permet donc de questionner leurs interprétations des attentes scolaires et donc dans une certaine mesure leurs rapports au savoir. Deuxièmement, d'un point de vue plus pragmatique, le terme de « bon.ne élève » peut sembler de prime abord très intuitif est permet donc d'entamer plus facilement une discussion avec de jeunes enfants sans avoir besoin de mobiliser de notions trop abstraites.

Il convient ici de préciser que bien que le terme de « bon.ne élève » soit jugé comme intuitif et facilement abordable pour de jeunes enfants, il n'en reste pas moins une notion complexe ne faisant l'objet d'aucun consensus. En effet, le/la bon.ne élève pourrait tout aussi bien être défini par le fait d'obtenir de bons résultats aux évaluations que par le fait de s'investir intellectuellement dans les contenus étudiés ou encore de pouvoir tirer profit du système éducatif pour s'assurer une bonne insertion professionnelle. Je ne pars donc pas avec une définition préconstruite de ce qu'est un.e bon.ne élève. Ma recherche de terrain n'aura donc pas pour objectif de vérifier des hypothèses en lien avec différentes définitions possibles du/de la bon.ne élève mais bien plutôt de participer à la construction d'un objet d'étude. Si j'ai une hypothèse en commençant mes entretiens c'est simplement de trouver des réponses diverses pour des mêmes questions et que celles-ci pourront donner des indications sur le rapport au savoir des enfants interrogé.e.s.

II. Méthodologie

Dans cette partie, il s'agira de rendre compte de la manière dont j'ai procédé pour mener mes entretiens. Sans rentrer dans les détails et les spécificités inhérentes à chaque rencontre, je me centrerai dans un premier temps sur les éléments factuels de mon mode opératoire. Je donnerai ensuite des éléments relatifs aux entretiens à proprement parler en décrivant le contenu de mon guide d'entretien ainsi que ma façon de l'utiliser.

II.1 Mode opératoire

Pour chaque entretien, la première étape était la prise de contact. Celle-ci a pu se faire de diverses manières (messagerie électronique, téléphone ou encore rencontre direct) et sur des temps plus ou moins long. Je rends compte de toutes ces différences dans la partie suivante (« Portrait des élèves ») en décrivant précisément le déroulement pour chaque enfant.

Pour ce qui est du choix des participant.e.s, mes seuls critères étaient l'âge et le fait d'être scolarisé.e en France. En effet, dans toutes les annonces que j'ai pu faire passer, j'ai toujours spécifié vouloir m'entretenir avec des enfants agé.e.s entre 9 et 12 ans afin de veiller à ne pas avoir d'écart d'âge trop important entre les participant.e.s. Pour ce qui est de la scolarisation en France, cela semblait plus pertinent au vu de la littérature mobilisée dans ce travail qui est majoritairement issue d'études françaises. De plus, j'ai aussi veillé à avoir des participant.e.s des deux sexes car, bien que dans ce travail je ne propose pas d'analyse permettant de regarder les différences en lien avec le genre, il me semblait important de donner la parole aussi bien à de jeunes garçons qu'à de jeunes filles afin d'être le plus représentatif possible dans les discours recueillis. Finalement, bien que d'autres critères de sélection auraient pu être pertinents dans le cadre de cette recherche, cela aurait compliqué davantage ma recherche de participant.e.s qui a déjà duré plusieurs mois.

Lors des rencontres prévues pour les entretiens, pour lesquels je me suis toujours déplacé au domicile familial de l'enfant, je commençais systématiquement par réexpliquer la raison de ma venue. Mon discours était alors destiné aux enfants mais je voulais garder la présence des parents bien qu'ils/elles aient déjà eu toutes ces informations. Le but était de leur permettre d'expliquer eux/elles même certains éléments à leur enfant s'ils/elles en ressentaient le besoin.

Ce moment était aussi l'occasion de faire signer aux parents un formulaire de consentement qui se trouve dans les annexes[4].

Les entretiens se déroulaient en général dans une pièce commune (par exemple dans la salle à manger ou dans le salon) et parfois, lorsque ces lieux étaient occupés par d'autres membres de la famille, dans la chambre des enfants en gardant la porte de celle-ci ouverte. Bien qu'il y ait toujours eu un des deux parents présents au domicile, je leur demandais de ne pas assister aux entretiens dans l'idée de permettre aux enfants de s'exprimer le plus librement possible. Cette demande a été plus ou moins bien comprise et respectée. Encore une fois, je rends compte de ces différences dans les parties suivantes où je tente aussi d'analyser l'impact qu'a pu avoir la présence de certains parents.

Chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un téléphone portable qui était posé entre l'enfant et moi. Ces enregistrements ont été systématiquement retranscris entièrement avant d'être supprimés. Dans ces retranscriptions, j'ai gardé toutes les formulations des enfants et j'ai ajouté certaines observations extra langagières lorsque celles-ci me semblaient pertinentes. En particulier les rires et les longues hésitations y figurent entre parenthèses.

Au début de chaque entretien, je veillais à rappeler certains éléments aux enfants en prenant soin d'utiliser des termes simples et compréhensibles. Bien que les formulations aient pu varier d'un enfant à l'autre j'ai veillé à toujours dire les mêmes éléments dans le même ordre. Pour rendre compte de cela voici un extrait de l'entretien mené avec Louise et qui se trouve en annexe[5] :

« Maintenant ça enregistre mais avant de commencer à te poser mes questions je vais encore te redire deux mots. Comme tu as compris pour mes études à l'université je m'intéresse à comment marche l'école. Moi ce qui m'intéresse c'est vraiment de savoir ce que les enfants pensent de l'école et de tout ce qu'on y fait. C'est pour ça que je fais ces entretiens. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. S'il y a des questions que tu trouves bizarres tu peux le dire. Si ça te fait penser à d'autres choses tu peux aussi le raconter. Si à un moment tu n'as pas envie de répondre ce n'est pas grave. Si à un moment tu veux arrêter l'entretien parce ça t'embête ou autre chose alors on arrête, ce n'est pas grave non plus. Ça va pour toi ? »

[4] Annexe 1 : Formulaire de consentement

[5] Annexe 2 : Retranscription entretien Louise

La retranscription de cet entretien est donnée à titre d'exemple. Certains éléments pouvant permettre de reconnaitre l'enfant et n'étant par ailleurs pas pertinent des avis du questionnement ont été enlevés.

Le but de cette introduction était avant tout de rassurer les enfants qui pouvaient parfois sembler légèrement impressionné.e.s par l'aspect formel des entretiens notamment du fait que ceux-ci soit enregistrés.

Après les entretiens, je revenais vers les parents (qui se sont toujours avérées être les mères) pour leur demander un certain nombres d'informations. Ce court instant était lui aussi enregistré pour me permettre de reprendre et de synthétiser les informations sans avoir à prendre de notes pendant l'échange. En me basant sur l'*Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (DEPP, 2016) j'ai défini les quatre questions suivantes que je posais toujours dans le même ordre :

- Avez-vous d'autres enfants, si oui pouvez-vous me dire leur âge ?
- Vivez-vous avec votre conjoint.e dans le même domicile ?
- Êtes-vous actuellement en emploi ? Si oui, quelle est votre profession et ou l'exercez-vous ?
- Votre conjoint.e est-elle/il en emploi ? Si oui, quelle est sa profession et ou l'exerce t'il/elle ?

L'emploi des parents me permettait donc d'avoir une estimation du revenu et du niveau de diplôme de ceux/celles-ci sans avoir à le demander directement. De plus, je posais aussi la question suivante :

- Votre enfant est-il/elle inscrit.e dans une école ou un collège privé.e ? Si oui, pourquoi avez-vous fait ce choix ? Si non, l'avez-vous déjà envisagé ?

Bien que cette question ne soit pas directement en lien avec le niveau socio-économique de la famille, elle était l'occasion de faire parler les parents sur leur conception de l'école. Ainsi ces questions ont souvent donné lieu à des échanges plus ou moins longs et dont je rends compte de certains éléments dans la partie suivante.

Finalement, toutes les informations relatives à ces questions se retrouvent dans le tableau récapitulatif suivant qui permet d'avoir une vue d'ensemble des enfants ayant participé à mes entretiens. Les noms qui figurent dans ce tableau, ainsi dans la suite de ce travail, ont été changés pour garantir l'anonymat des personnes interrogées.

Prénom	**Alistair**	**Julien**	**Chiara**	**Lana**	**Nils**	**Léna**	**Anna**	**Louise**
Age	11 ans	11 ans	10 ans	10 ans	11 ans	12 ans	12 ans	10 ans
Classe	6ième	6ième	CM2	CM2	6ième	6ième	5ième	CM2
Frères et sœurs	Frères de 19, 21 et 29 ans	Une sœur de 6 ans et un frère de 20 ans	Une sœur de 5 ans	Un frère de 8 ans	Une sœur de 22 ans	Un frère de 20 ans	Une sœur de 8 ans	Sœurs de 12 et 14 ans
Famille monoparentale	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Activité du père	Business Analyst	Douanier	Fournisseur horloger	Artisan carreleur	Ingénieur	Électricien	Ingénieur hydraulique	Charpentier
Activité de la mère	Gestionnaire de crise et de risques en entreprise	Sans activité	Assistante de direction	Infermière	Psychologue	Accompagnante scolaire	Psychologue	Infermière
Scolarisé dans une institution publique ou privée	Collège public	Collège public	École publique	École publique	Collège public	Collège privé	Collège public	École publique

II.2 Guide d'entretien

Au vu de ma question de recherche, mon guide d'entretien aurait pu se résumer à poser aux enfants la question suivante : « Pour toi, qu'est-ce que c'est qu'un.e bon.ne élève ? ». Cela aurait été d'autant plus pertinent que je n'avais pas d'hypothèses précises en commençant ma recherche. En gardant un énoncé simple comme celui-ci j'aurai donc pu étudier les éléments évoqués spontanément sans orienter le discours des enfants par des questions plus précises pouvant appeler à des réponses plus convenues. Toutefois, en ne posant pas d'autres questions je m'exposais au fait d'avoir des entretiens extrêmement courts qui ne m'auraient pas permis une analyse fine et auraient de ce fait demandé un échantillon bien plus large. J'ai donc préparé un certain nombre de questions destinées à entretenir la conversation avec les enfants de la manière la plus fluide possible. Les deux questions principales, qui pouvaient se décliner de différentes manières, étaient celles-ci :

- Penses-tu être un.e bon.ne élève ? Qu'est ce qui te fais dire cela ?
- Comment reconnais tu les bon.ne.s élèves ?

A travers ces questions, je cherchais à voir comment les enfants se positionnaient eux/elles même face à cette notion mais aussi comment ils/elles l'appliquaient aux autres élèves. Plusieurs sous questions plus précises s'articulaient autour de ces deux grandes questions. Pour les définir je suis parti de ma propre conception naïve du/de la bon.ne élève afin de cibler des éléments qui me semblaient à priori pertinents du point de vue des enfants. Mon guide d'entretien se composait donc de l'ensemble des questions suivantes :

- Est-ce que pour toi ça veut dire quelque chose « être un.e bonne élève » ?
- Penses-tu être un.e bon.ne élève ? Qu'est ce qui te faire dire ça ?
- Est-ce qu'on peut se tromper : penser qu'on est un.e bon.ne élève alors que c'est faux ?
- Qu'est ce qui est le plus important pour être un.e bon.ne élève ?
- Est-ce qu'il n'y a qu'une manière d'être un.e bon.ne élève ?
- Est-ce que les bon.ne.s élèves font des choses spéciales en dehors de l'école ?
- Est-ce que c'est facile d'être un.e bon.ne élève ?
- Est-ce que les bon.ne.s élèves travaillent plus à la maison pour leur devoirs ?
- Est-ce qu'il y a plusieurs façon d'être un.e bon.ne élève ?
- Est-ce que tu es fier.e d'être un.e bon.ne élève ?
- Est-ce que tu pourrais devenir un.e mauvais.e élève ?
- Est-ce que tes ami.e.s sont de bon.ne.s élèves ? Qu'est ce qui te fait dire ça ?

- Comment est-ce qu'on reconnait un.e bon.ne élève ?
- Est-ce qu'il y a besoin d'être dans la même classe pour savoir si quelqu'un est un.e bon.ne élève ?
- Est-ce que le fait d'être un.e bon.ne élève dépend de l'enseignant.e ?
- Est-ce que les enseignant.e.s savent toujours qui sont les bon.ne.s élèves ? Est-ce qu'ils/elles peuvent se tromper ?
- Selon toi, est ce qu'une école avec que des bon.ne.s élèves peut exister ? Et avec que des mauvais.es élèves ?

Lors des entretiens j'avais donc avec moi une feuille reprenant ces questions. L'ordre de celles-ci n'est pas fait par thématique mais plutôt en fonction de ce que je pouvais imaginer du déroulement de la conversation. Toutefois, il est rare que les questions se soient enchainées dans le même ordre que celui de mon guide d'entretien.

Je n'ai parfois pas eu besoin de poser certaines questions car les enfants y répondaient indirectement à travers d'autres explications. Par ailleurs, lorsque certains des propos des élèves m'étonnaient, je me permettais aussi de poser des questions ne figurant pas dans mon guide afin de les amener à préciser leurs pensées. De plus, un certain nombre de mes questions n'étaient pas préparées et n'avaient pas de lien direct avec la thématique de cette recherche. Ainsi je pouvais demander des informations sur le quotidien de classe, les matières préférées ou encore les activités extrascolaires. Tout cela était dans le but de permettre aux enfants d'ancrer leur discours dans des anecdotes mais aussi de leur faire oublier le plus possible qu'il s'agissait d'un entretien et ainsi de rentrer dans un registre de conversation ordinaire. Ces questions annexes ne figuraient dans aucun guide d'entretien et dépendaient entièrement de l'enfant et de mon intuition sur ce qui l'animait. L'utilisation de mon guide d'entretien était donc très souple et me permettait simplement de pouvoir rebondir rapidement sur les propos des enfants afin de les amener à parler le plus possible.

Finalement, du fait de l'importance des différences observables d'un entretien a l'autre, le seul moyen de rendre complètement compte de ma méthodologie semble être de s'intéresser à chaque rencontre de manière indépendante afin d'en faire ressortir les spécificités. Dans la partie suivante je tenterai donc de mettre en évidence la diversité des entretiens menés et d'expliciter les ajustements continuels qui ont dû se faire dans ma manière d'opérer afin de m'adapter aux enfants qui ont accepté de me répondre.

III. Portrait des enfants

Au cours de ma recherche j'ai donc eu l'occasion de faire passer huit entretiens semi-directifs à huit enfants. Chacun de ces entretiens fut très différent tant dans ce qui fut dit par les enfants que dans leur attitude lors des échanges. Quand certain.e.s se sont limité.e.s à des réponses très générales d'autres ont osé parler de leurs ressentis et quand certain.e.s semblaient intimidé.e.s d'autres parlaient beaucoup plus facilement. Ces différences peuvent s'expliquer dans une certaine mesure par le fait que tous les entretiens se sont déroulés dans des contextes bien précis qui, malgré les tentatives de standardisation, restent toujours variés.

Pour chaque entretiens j'ai rencontré la mère de l'enfant (bien que mes annonces aient toujours été adressées aussi bien aux mères qu'aux pères) et je me suis rendu à leur domicile. Ces échanges et ces déplacements ont donné lieu à tout un ensemble d'observations qui constituent un matériel empirique bien plus vaste que la retranscription des entretiens et qui semble pouvoir contextualiser ceux-ci.

Dans cette partie il ne sera donc pas simplement question de faire un portrait de chaque enfant en se limitant aux informations de base recueillies. Il s'agira plutôt de faire une narration des observations qui ont pu être faites depuis la prise de contact jusqu'au moment de quitter la famille après l'entretien. L'idée de cette narration est de contextualiser la parole des enfants en renseignant sur leur lieu de vie, leur entourage et la façon dont ils percevaient ces entretiens. Cela me permettra aussi d'expliquer les changements de méthode successifs qui ont dû s'opérer dans ma façon de prendre contact, de me comporter avec les parents et finalement de mener les entretiens jusqu'à modifier partiellement mon guide d'entretien.

Il me semble que, pour cette étude à petite échelle, il n'est pas possible de faire l'économie de cette narration car, bien que la question de départ se borne à l'analyse des représentations des enfants interrogé.e.s, cette recherche aura aussi été l'occasion de mener une réflexion sur la méthode de l'entretien et de manière plus générale sur la posture compréhensive. Celle-ci suppose de rentrer dans un dialogue avec les personnes que l'on entend étudier. Pour établir ce dialogue, aussi bien avec les enfants qu'avec leurs parents, il était nécessaire de garder à l'esprit que pour chaque rencontre je suis arrivé avec une certaine étiquette en fonction de laquelle j'ai dû adapter mon comportement. Cette étiquette dépend des contacts que j'ai eu en amont avec les parents, de mes possibles interactions passées avec quelques-uns des enfants, de mon apparence, de ma manière de m'exprimer mais aussi des différentes images que l'on peut se faire d'une personne effectuant une recherche universitaire. J'ai donc été amené à avoir des

échanges plus ou moins longs avec les mères en fonction de leurs réticences et de leurs craintes. De la même manière j'ai dû prendre plus ou moins de temps avec les enfants avant de commencer l'entretien afin qu'ils/elles soient le plus à l'aise possible. Toutefois, malgré mes efforts d'adaptation il est clair que chaque entretien s'est déroulé dans des conditions hétérogènes dont il me semble nécessaire de rendre compte ici. Cette nécessité découle du présupposé que les matériaux produits sont toujours le reflet d'une situation d'enquête et non une représentation de la réalité (Matthey, 2005).

Chaque portrait sera composé de trois parties. Une première où je donnerai quelques caractéristiques de l'enfant (âge, classe, lieu de scolarisation, profession des parents, nombre de frères et sœurs). Ensuite je ferai le récit de la prise de contact et je noterai toutes mes observations sur le cadre de vie mais aussi sur les interactions externes à l'entretien que j'ai pu avoir. Le but de ces deux parties est de pouvoir contextualiser la troisième qui se composera des éléments marquants et significatifs qui sont ressortis des entretiens à proprement parlé. Bien que dans un deuxième temps d'analyse je m'attacherai à montrer les similitudes entre les discours, ici il s'agira plutôt de mettre en évidence les éléments propres à chaque enfant.

L'ordre des portraits sera le même que l'ordre dans lequel j'ai fait les entretiens. Cela permettra de mettre en évidence les changements qui se sont faits dans ma manière de me comporter avant et pendant les entretiens.

Alistair : **« Déjà faut se mettre à sa place pour savoir ce que c'est qu'un bon élève »**

Alistair a 11 ans. Il est scolarisé en 6ième dans un collège public d'une petite ville française de 4500 habitants. Il a trois grands frères de 19, 21 et 29 ans. Il vit avec ses deux parents qui travaillent à Genève. Son père est Business Analyst et sa mère est gestionnaire de crise et de risque en entreprise.

<u>Prise de contact :</u>

La prise de contact avec la mère d'Alistair s'est faite par le biais de mon activité en tant que professeur de judo. Ayant donné des cours de remplacement dans un village français lors du semestre dernier, j'avais accès aux coordonnés des parents de tous les enfants que j'ai eu en charge. Après avoir demandé l'accord au président du club de judo, c'est ce dernier qui s'est chargé de transmettre par mail une courte présentation de ma recherche contenant mes

coordonnés et invitant les parents intéressé.e.s à prendre contact directement avec moi pour avoir plus d'informations. Dans cette présentation, que je pensais être destinée exclusivement aux parents, je faisais mention de la thématique de ma recherche en indiquant que je m'intéressais à la représentation du/de la bon.ne élève. Quelques jours plus tard la mère d'Alistair m'a contacté par téléphone. Elle m'a directement signifié qu'elle et son fils se souvenait de moi et étaient très enthousiastes à l'idée de pouvoir m'aider. Nous avons convenu d'une première rencontre chez eux afin que je puisse leur expliquer de vive voix en quoi consiste les entretiens que je veux mener. À ce moment-là je n'ai pas beaucoup de souvenirs d'Alistair mais je me rappelle qu'il avait tendance à poser beaucoup de questions pendant les cours et que souvent celles-ci n'étaient destinées qu'à faire rire les autres enfants.

Le samedi suivant je me présente à leur domicile à l'heure que nous avons convenu. Il s'agit d'une grande maison de campagne avec un jardin bien entretenu. Quand j'arrive le café est déjà prêt et l'on m'attend. Après avoir traversé la cuisine nous nous installons tous les trois dans le salon et la conversation s'oriente rapidement sur les tableaux que je remarque accrochés mur. Alistair prend facilement la parole. Il interrompt parfois sa mère pour compléter ses explications et donne son avis sur chacun des tableaux. J'apprends qu'il est passionné de dessin et sans que j'aie à lui demander il m'indique qu'après son bac il aimerait faire une école d'art. Après quelques minutes la mère d'Alistair propose de nous laisser seuls et me demande dans combien de temps elle pourra revenir. Je m'aperçois alors du malentendu car je ne comptais pas faire l'entretien le jour même. Je voulais simplement avoir une première prise de contact et je n'avais donc pas le matériel nécessaire pour enregistrer. Nous prenons donc quelques instants pour que je leur explique à tous les deux comment se déroulera l'entretien. Nous convenons ensuite de faire l'entretien la semaine suivante. Avant que je ne parte la mère d'Alistair insistera pour que j'échange quelques mots avec son autre fils de 19 ans qui travaille dans sa chambre à l'étage et qui fait des études de sociologie à l'université.

Lorsque je reviens pour faire l'entretien c'est Alistair qui vient m'ouvrir la porte et après avoir rapidement dit bonjour à sa mère nous nous installons de nouveau, Alistair et moi, dans le salon.

<u>L'entretien :</u>

Avant de commencer l'entretien nous prenons le temps de discuter de l'école et en particulier des mesures prises dans son collège en lien avec la pandémie de Covid-19. Bien qu'il trouve ses mesures très contraignantes, il dit qu'elles lui semblent nécessaires.

Lors de la discussion je me rends rapidement compte qu'Alistair est déjà au courant du sujet de ma recherche. C'est lui qui fera mention de « bon élève » en premier avant même que je n'introduise ce terme. Alors que nous parlions de ses préférences pour les différentes matières et de ses relations avec ses professeurs, il va de lui-même me dire qu'il a une « moyenne ordinaire » :

C : « Et bien tu as l'air d'aimer un peu tout, tu dois être » (Il me coupe)

A : « Bon élève ? Oui j'ai une moyenne euh… ordinaire. Oui voilà, j'ai une moyenne ordinaire ».

Pour Alistair une moyenne ordinaire est comprise entre 10 et 15 sur 20 alors qu'une très bonne moyenne sera comprise entre 15 et 20 et qu'une mauvaise moyenne sera entre 0 et 10. Bien que les notes soient la première chose qu'il évoque spontanément, il va rapidement préciser que celles-ci ne suffisent pas à faire un bon élève. Malgré tout, le bulletin scolaire semble rester pour lui un bon indicateur car les autres éléments dont il parlera se retrouvent tous dans les appréciations des professeurs. Il insistera notamment sur le fait de ne pas discuter pendant les cours et de participer en posant des questions. Bien qu'il lui arrive d'avoir des écarts de conduite, notamment des bavardages en classe, Alistair se considère en fin de compte comme étant lui-même un bon élève.

Ce sont ses frères qui lui ont expliqué un certain nombre de comportements à adopter en classe comme le fait de vouvoyer ses professeur.e.s et de ne pas leur couper la parole. Quand je lui demande si avoir des grands frères constitue un avantage pour devenir bon élève il préférera le terme d'avance :

A : « Ben je ne dirais pas un avantage mais plutôt… être préparé à l'avance. Parce qu'au bout d'un moment ceux qui n'ont pas de frères et sœurs ils vont aussi commencer à comprendre comment ça marche, mais ils vont comprendre moins vite que nous, ceux qui ont des grands frères et des grandes sœurs. »

Pour Alistair il existe des règles à respecter qui ne vont pas de soi et qui doivent donc parfois faire l'objet d'une explicitation. Celle-ci peut venir des professeur.e.s, du milieu familiale ou d'autres élèves. Il indique d'ailleurs avoir lui-même déjà été amené à expliquer à quelques-uns de ses camarades la manière adéquate de se comporter dans certaines situations.

Cependant, bien que le respect de ces règles de conduites semble avoir une importance pour être un bon élève, Alistair insistera sur le fait que la compréhension des contenus de cours est l'élément centrale permettant de distinguer un bon d'un mauvais élève :

A : « En fait je pense que le plus important, dans un cours, ce qui sera bien dans ton bulletin, c'est qu'il faut participer et il faut comprendre ce que le prof dit. »

La participation, bien qu'elle soit l'apanage des bons élèves, est au service de la compréhension et permettra de réduire le travail à fournir en dehors de l'école. Le bon élève est donc essentiellement celui qui comprends et pas forcément celui qui travaille le plus comme pourrais le croire certains élèves :

A : « Il ne faut pas forcément travailler énormément. Au bout d'un moment je pense que ça ne sert à rien de travailler énormément si tu ne comprends pas ce que tu travailles. Il faut juste comprendre, te faire des exercices un peu du même genre, demander à tes parents de t'en faire, tu peux te demander de l'aide. »

Du fait de mettre la compréhension des cours et des exercices au centre de sa définition, il n'est selon Alistair pas possible de se tromper sur qui sont les bons élèves. Car bien qu'il soit possible de cacher des bêtises, de ne pas se « faire choper », il ne serait en revanche pas possible de feindre la compréhension :

A : « On peut faire semblant de comprendre mais bon dans les résultats de tes évaluations … »

Plus généralement, c'est la manière de participer en cours qui permettra d'évaluer qui sont les bons élèves :

A : « Connaitre le niveau d'une personne ça se devine assez vite. Parce que tu vois comment il réagit pendant le cours. Si tu vois qu'il donne souvent des bonnes réponses quand le prof pose des questions. Quand il donne les réponses il explique très clairement. Ben voilà on reconnait comme ça. »

L'entretien fut très fluide. Alistair répondait rapidement, développait généralement chacune de ses réponses et prenait parfois la liberté de s'écarter du sujet pour me raconter des anecdotes. La rapidité et la spontanéité de certaines de ses réponses ont pu me donner l'impression qu'il avait déjà eu une conversation sur ce sujet avec ses parents. Il me semble donc possible qu'en dévoilant à l'avance le sujet de mes entretiens je prenne le risque de ne plus pouvoir distinguer ce qui ressort des parents ou des enfants dans les discours auxquels je suis exposé.

L'entretien avec Alistair durera une heure et sera le plus long des sept autres que je passerai par la suite.

Julien : **« Qu'il soit poli et agréable ça suffit pour être un bon élève »**

Julien est en 6ième dans un collège public situé dans une petite agglomération française proche de Genève. Il a 11 ans et vit chez ses deux parents avec son grand frère de 20 ans et sa petite

sœur de 6 ans. Sa mère, bien qu'elle ne travaille actuellement plus pour des raisons de santé, occupait un poste d'assistante de station-service autoroutière. Son père est douanier et travaille à la frontière franco-suisse.

La prise de contact :

Comme pour Alistair, c'est grâce à mon ancienne activité en tant que professeur de judo que j'ai pu prendre contact avec la mère de Julien. C'est elle qui m'a écrit par mail après avoir reçu l'annonce qui avait été envoyée par le président du club de judo à tous les parents. Nous sommes alors en période de vacances scolaires et nous convenons rapidement d'une rencontre à leur domicile auquel je me rends dans la semaine. Il s'agit d'une petite maison dans un lotissement près du collège où Julien est scolarisé.

Au moment de notre rencontre je n'ai que peu de souvenir de Julien qui était un élève très discret et discipliné. A mon arrivé je comprends rapidement que la mère de Julien pensait elle aussi que nous ferions directement l'entretien. Je leur explique donc j'avais prévu cette rencontre uniquement pour présenter ma recherche et le déroulement des entretiens. Nous nous installons alors à la table de la cuisine avec Julien et sa mère. Dans la pièce d'à côté la petite sœur de Julien regarde la télé. Elle finira par nous rejoindre et écoutera la conversation sans y prendre part tout comme Julien qui ne fera qu'une ou deux interventions bien que la conversation tourne autour de lui. C'est donc entre la mère de Julien et moi que se sont déroulés la grande majorité des échanges durant cette rencontre. Elle m'apprendra que c'est la thématique des inégalités scolaires qui a motivé Julien à participer à ma recherche. Selon elle, c'est un enfant qui ne supporte pas l'injustice. Elle précisera que c'est pour cela qu'il s'est présenté aux élections de délégués de classe cette année et qu'il a été très déçu de ne pas être élu. Julien est selon elle un enfant qui « veut aider les autres élèves ».

Sans que j'aie à poser la question, la mère de Julien me dira aussi qu'il se destine à devenir chocolatier et qu'il est passionné. Elle m'indiquera avoir déjà investi dans du matériel pour qu'il puisse faire des chocolats à la maison. Elle demandera alors à son fils d'aller chercher un thermomètre pour me le montrer et nous passerons ainsi un moment à discuter du processus de fabrication du chocolat.

Au fil des échanges elle me demandera à qui est destiné ma recherche. Elle estime qu'il est important de faire des études sur l'école qui a selon elle beaucoup de lacunes. Elle mentionnera entre autres la charge de travail à la maison qu'elle trouve trop importante. En exemple elle demandera à Julien d'aller chercher les deux livres qu'il est censé lire pendant les vacances

pour que je les vois. Cependant elle relativisera ses critiques en disant qu'elle s'en inquiète plus pour sa fille cadette que pour Julien. Selon elle, Julien s'en sort bien à l'école et surtout il a déjà un projet professionnel qui est clair et qui donne moins d'importance à son parcours scolaire : « Tant qu'il a des bonnes notes on continue, on avance. Si ça va jusqu'au bac ça va jusqu'au bac. Si ça va jusqu'en troisième ça va jusqu'en troisième. »
Finalement nous ne parlons que très peu de l'entretien et nous nous mettons d'accord pour que je revienne dans deux jours pour le faire. Julien s'engagera alors à faire du chocolat que je pourrai gouter quand je reviendrai. A mon retour pour passer l'entretien nous nous installons directement dans la chambre de Julien.

L'entretien :

Nous avons commencé l'entretien par discuter des activités que Julien a fait pendant ses vacances qui se terminent dans quelques jours mais aussi du collège de manière générale. A chaque fois qu'il évoquera un de ses amis avec qui il a pu avoir des activités, Julien me précisera de lui même s'il s'agit d'un bon ou d'un mauvais élève. Je me rends donc de nouveau compte que l'idée que Julien a de ma recherche oriente son discours. Puisqu'il semble clair que Julien connait précisément le sujet de ma recherche je décide de lui demander directement ce que cela signifie pour lui d'être un bon élève. Il me répond rapidement :
J : « Alors moi je pense qu'un bon élève en fait c'est un élève qui respecte et qui parle normalement à ses professeurs et à ses copains, et c'est pas obligé qu'il ait des supers bonnes notes, mais qu'il soit juste poli et agréable ca suffit pour être un bon élève. »
Pour Julien les notes semblent donc passer au second plan, pourtant, à ce niveau-là il n'est pas en reste. Il a une moyenne générale de 17 sur 20 avec plus de 14 sur 20 dans toutes les matières. Il se qualifie lui-même comme étant un bon élève et quand je lui demande si au vu de ses notes on ne pourrait pas aller jusqu'à dire qu'il est un très bon élève il indique qu'il ne voudrait pas paraitre prétentieux :
J : « Euh si peut être, c'est pas à moi de décider sinon ça serait un peu trop facile et ça voudrait dire aussi que je me vante, que je me surestime. »
On voit donc que le fait d'être un bon élève est pour lui une chose valorisante. Quand je lui pose directement la question pour en avoir la confirmation il m'explique volontiers pourquoi :
J : « Oui, ben moi par exemple, grâce à toute ces qualités que j'ai dit pour être un bon élève, moi les élèves du collège je les connais quasiment tous et ils m'aiment bien parce que je suis

très gentil avec eux. Je leur parle je joue avec eux et dès que je vois qu'il y en a un qui est un peu seul je vais vers lui et je parle. »

On voit donc qu'être un bon élève suppose une attitude envers les autres qui s'étend bien au-delà de la salle de cours. Pour Julien, pour être un bon élève il faut être gentil. C'est d'ailleurs pour cela que selon lui tous ses amis sont de bons élèves. De la même manière il prend soin de rester à l'écart que ce que « font les caïds » et qui ont tendance, malgré certaines exceptions, à être de mauvais élèves.

Tout au long de l'entretien, Julien pourra dire qu'un élève est gentil plutôt que de dire que c'est un bon élève et vice versa. Cette dimension de gentillesse est vraiment pour lui centrale et elle peut même excuser des comportements répréhensibles par les professeurs comme le fait d'oublier son matériel ou d'être en retard :

J : « C'est pas forcément un mauvais élève, si au fond il est gentil et que c'est des heures de colle parce que il était un peu étourdi comme moi, je pense que c'est pas un mauvais élève. »

Lorsque que je lui demande s'il pense que la participation en cours est importante pour être un bon élève il me répond par l'affirmative. Cependant la participation n'est pas au service de sa propre compréhension mais bien plutôt au service des autres élèves. Julien me donne pour cela l'exemple d'un cours de géographie où il a donné au reste de la classe un moyen mémo technique en vue d'une évaluation ayant lieu le lendemain. On retrouve donc encore ici une certaine bienveillance des avis de ses camarades.

Toutefois, bien que la notion de bon élève soit pour lui reliée à un trait de caractère comme la gentillesse, Julien pense qu'il y a un fort impact des fréquentations. Certains élèves pourraient être de « bons élèves au fond » mais devenir de mauvais élève « à cause de leurs fréquentations ». Mais pour sa part, Julien ne pense pas que cela puisse lui arriver ce qui montre une certaine stabilité du statut de bon élève :

C : « Est-ce que tu pourrais devenir un mauvais élève ? »

J : « Non, je pense pas, à moins que je traine vraiment avec des élève pas trop sages mais ça je ne pense pas que ça va arriver »

L'entretien a duré une quarantaine de minutes. Pendant tout ce temps Julien n'a montré aucun signe de déconcentration. Il est resté droit sur sa chaise et prenait à chaque fois le temps de réfléchir avant de répondre clairement à mes questions.

Chiara : **« Pour être un bon élève il faut avoir un petit peu de sagesse »**

Chiara a 10 ans. Elle est en classe de CM2 dans l'école publique d'un village français de basse montagne. Elle a une petite sœur de 5 ans scolarisée dans la même école. Sa mère est assistante de direction chez un promoteur immobilier genevois. Son père est fournisseur horloger et travaille aussi à Genève.

La prise de contact :

Voyant le peu de réponse à mon annonce faite par le biais du club de judo j'ai commencé à parler de mon étude autour de moi. Lors d'une visite chez un ami, alors que je lui fais part de mon besoin de participant.e.s pour mon étude, il m'apprend que sa voisine de palier qu'il connait bien a une fille de 10 ans et qu'elles seraient surement d'accords de participer. Il habite dans une résidence composée de cinq immeubles d'une dizaine d'appartements chacun. Nous allons donc tous les deux sonner chez sa voisine qui nous ouvre et nous invite à entrer pour boire un café. Dans un premier temps nous discutons de diverses choses puis c'est mon ami qui parlera pour moi et qui se chargera de présenter rapidement mon étude. La mère de Chiara dira alors être d'accord de participer. Nous avons donc échangé nos numéros de téléphone afin qu'elle puisse m'appeler une fois qu'elle aura pu en parler avec son mari et surtout avec Chiara. N'ayant alors pas de retour pendant plus de deux semaines et je me décide finalement à me rappeler au bon souvenir de la mère de Chiara par le biais d'un SMS lui demandant des nouvelles et si elle avait eu l'occasion de parler de ma recherche. Elle me répond alors très rapidement qu'elle avait oublié de me rappeler et me propose de venir pour faire l'entretien dans deux jours, ce que j'accepte.
Le jour de l'entretien je suis arrivé à l'heure que nous avions convenue mais Chiara n'était pas là. Elle avait passé l'après-midi chez une amie qui habite dans le même immeuble et n'était toujours pas rentrée. A son retour nous avons pris le temps de faire connaissance avant de commencer l'entretien. C'est sa mère qui nous proposera d'aller sur la terrasse pour que Chiara me montre ses cochons d'inde puis dans sa chambre pour qu'elle me montre les posters qui y sont accrochés. Chiara se plie alors volontiers aux propositions de sa mère et semble contente de me montrer toutes ces choses en revanche elle parle très peu et c'est sa mère qui se chargera de commenter tout ce qui m'est présenté.

Nous nous installons alors dans la cuisine pour faire l'entretien. Avant de commencer réellement j'ai demandé à la mère, qui s'était installée avec nous, si elle était d'accord de nous laisser le temps de l'entretien afin que Chiara puisse s'exprimer librement. Elle a accepté en disant trouver cela naturel. Néanmoins elle reviendra dans la cuisine à plusieurs reprises pendant l'entretien et restera parfois quelques instants pour écouter ostensiblement ce que sa fille était en train de me dire.

L'entretien :

Chiara dit ne pas savoir si elle est ou non une bonne élève. Pourtant les notes qu'elle me rapporte semblent très bonnes et lorsque je lui demande s'il lui arrive de faire des bêtises elle me répond par la négative. Je m'étonne alors qu'elle ne se considère pas comme étant une bonne élève et elle me répond qu'elle a des difficultés en mathématiques :

C : « Ben je fais pas de bêtises, mais euh il y a une matière en particulier ou je ne suis pas vraiment bonne c'est les maths, voilà, mais sinon je ne fais pas de bêtises »

Il semble donc que pour Chiara une bonne élève doit pouvoir assurer de bons résultats dans toutes les matières ou du moins ne pas avoir de difficultés en mathématiques.

Quand je lui demande s'il est possible qu'une mauvaise élève devienne une bonne élève, Chiara souligne qu'un changement de comportement est possible mais elle sera pessimiste quant au fait d'améliorer ses résultats :

C : « Oui je pense qu'on peut le devenir, par exemple au niveau du comportement oui tu peux le devenir. Par contre au niveau des notes je pense que si par exemple tu t'entraines très dur tous les jours mais que tu n'y arrives toujours pas et que ça fait quand même longtemps que tu t'entraines tu peux quand même un peu progresser, après devenir meilleure … je pense pas. »

En revanche l'inverse, c'est à dire qu'une bonne élève devienne une mauvaise élève, lui semble bien plus probable. Selon elle, certains évènements peuvent affecter la vie d'une élève et avoir des impacts négatifs sur les résultats scolaires. Elle donnera notamment l'exemple du décès d'un proche ou encore du harcèlement dont peuvent être victime certaines élèves :

C : « Par exemple il y a beaucoup de personnes qui sont des très bons élèves mais à cause du harcèlement c'est la chute libre. »

Bien qu'elle me dise ne jamais avoir été témoin de harcèlement, cet thématique parait importante pour Chiara qui soulignera la responsabilité que peuvent avoir certain.e.s enseignant.e.s en ne se montrant pas assez encourageant.e.s voir dénigrant.e.s. Elle parlera

notamment de certaines méthodes de sa maitresse qui selon elle n'incite pas à devenir bonne élève.

Le fait de « se renfermer sur soi-même » est donc pour elle le signe d'un mal-être qui amène rait bien souvent à devenir une mauvaise élève alors qu'au contraire être une bonne élève demande une certaine ouverture et une attitude proactive :

C : « Le bon élève il lève la main et il dit « je suis prêt à travailler dans le silence » et après c'est tout le monde qui suit son exemple. Le mauvais élève il ne va pas lever la main comme ça, il va juste suivre l'exemple. »

La bonne élève est donc volontaire et sert d'exemple au reste de la classe pour insuffler une ambiance de travail. Ce volontarisme n'est selon elle pas poussé par l'intérêt pour les matières qui sont travaillées mais bien plutôt par une « envie de bien faire ». D'ailleurs quand je lui demande s'il est possible qu'une bonne élève n'aime pas l'école elle dira clairement que l'intérêt de l'école, qu'on soit bonne ou mauvaise élève, ne réside pas dans ce qui y est travaillé :

C : « Moi je pense que personnes n'aime l'école. En fait non je pense que beaucoup de personnes aiment l'école parce qu'ils se sont rendu compte que ce n'était pas que du travail : il y a la recrée, le midi ou tu es assis à table et tu discutes. Je pense que beaucoup d'élèves aiment aller à l'école mais pas pour travailler mais pour voir leurs amies. »

L'entretien a duré un peu moins d'une trentaine de minutes. Les échanges ont été moins fluides que dans les deux premiers entretiens. Chiara ne semblait pas sûre d'elle et dira à plusieurs reprises qu'elle ne sait pas comment répondre notamment en présence de sa mère. Je serai souvent obligé de relancer la conversation par une nouvelle question sans lien direct avec la précédente ce qui donnera à l'entretien une dimension quelque peu saccadée.

Lana : **« Moi je m'en fiche d'être une bonne élève ou pas, c'est juste que j'aime bien travailler »**

Lana est scolarisée en classe de CM2 dans l'école publique d'un petit village français proche de la frontière suisse. Elle a 10 ans et son frère en a 8. Sa mère est infirmière dans l'hôpital le plus proche et son père est artisan carreleur à son compte dans la région.

<u>La prise de contact :</u>

Comme pour Chiara, c'est en parlant de ma recherche à un ami que j'ai pu avoir le contact de la mère de Lana. Cet ami s'est donc chargé de présenter ma recherche et de lui demander si elle serait d'accord de participer avant de me donner son numéro. Pour cela je lui avais donné une courte présentation de ma recherche légèrement différente de celle qui a qui avait été transmise par le président du club de judo. En effet, j'y avais élevé toutes les mentions du terme de bon élève et je faisais uniquement référence à la thématique générale de la recherche qui est celle des inégalités scolaires.

Il m'a fallu plusieurs tentatives pour réussir à joindre la mère de Lana. Lorsque j'ai finalement pu l'avoir au téléphone je lui ai de nouveau fait une présentation de ma recherche et je lui ai demandé si elle souhaiterait que nous nous rencontrions une première fois pour discuter avant de fixer un autre rendez-vous pour l'entretien. Elle me dira avoir une préférence pour que celui-ci se fasse directement et nous nous mettrons d'accord pour que je vienne à leur domicile un mercredi après-midi. Elle semblait préoccupée par la durée de l'entretien et insistait sur la nécessité que je sois à l'heure.

Le jour de notre rencontre j'arrive avec une quinzaine de minutes d'avance. C'est le père de Lana qui m'ouvre la porte. Il m'explique alors que Lana n'est pas encore arrivée et que c'est sa mère qui devrait bientôt la ramené de son cours de danse. J'en ai profité pour discuter un instant avec le père qui, sur ma demande, m'a fait une visite de leur maison et des nombreux travaux qu'il était en train de réaliser dedans. Quand la mère de Lana arrive elle me propose directement que nous fassions l'entretien sur la terrasse pour ne pas être dérangé.e.s. Nous n'avons pas le temps de discuter car elle doit repartir directement pour amener son fils à l'entrainement de football. J'apprends que nous n'avons pas plus de 45 minutes car à son retour elle devra repartir avec Lana pour se rendre à un rendez-vous chez l'orthodontiste.

Je m'installe dehors en attendant que Lana se change et range ses affaires de danse. Lana ne m'a donc encore jamais vu et pourtant au moment de me rejoindre elle ne semble pas impressionnée.

Quand nous avons terminé l'entretien le père de Lana était parti. Je n'ai le temps d'échanger que quelques mots avec la mère pendant qu'elle se prépare à partir et nous quittons leur domicile en même temps.

<u>L'entretien :</u>

Avant de commencer l'entretien j'ai demandé à Lana si elle savait pourquoi j'étais là et ce que nous allions faire. Elle m'a répondu qu'elle savait que je voulais faire une enquête sur l'école

et qu'elle était contente de participer car elle trouvait que beaucoup de choses n'allaient pas dans son école. Je lui ai donc précisé que je ne m'intéressais pas à son école en particulier ce qui a semblé l'étonner.

Dans l'école de Lana, chaque élève a un carnet de conduite qui, en fonction des points donnés ou enlevés par l'enseignante, donne lieu à des « surprises » ou des punitions. Lana dit avoir régulièrement des surprises et aucune punition. En plus de cela elle a de bons résultats et dit aimer travailler. Cependant, dès que j'évoquerai la notion de bonne élève dans l'entretien elle s'en distanciera fortement :

L : « Moi je m'en fiche d'être une bonne élève ou pas, c'est juste que j'aime bien travailler, j'aime bien apprendre des choses. Des fois il y a des choses que je n'aime pas beaucoup. Bonne élève moi ça ne me plait pas trop. Parce qu'après ça veut dire que tu passes toujours devant la classe, que tu te fais chouchouter par la maitresse et moi je n'aime pas ça. Par contre je n'aime pas non plus être une pire élève, j'aime être entre les deux. »

Lana revendique donc de n'être ni une bonne ni une mauvaise élève. Selon elle le statut de bonne élève se caractérise en grande partie par la relation qui est entretenue avec l'enseignante. De la même manière que la bonne élève est celle qui se fait « chouchouter » par la maitresse, la mauvaise élève aura tendance à l'agacer. Peut-être du fait d'être fondamentalement liée à l'appréciation de l'enseignante, pour Lana le statut de bonne élève est très instable. Quand je lui demande s'il est possible qu'une mauvaise élève devienne bonne élève cela lui semblera évident :

L : « Oui ça arrive souvent ça. Ben en fait il y en a, la maitresse trouve qu'ils travaillent bien, donc elle les chouchoute un peu, et ensuite le lendemain ils travaillent mal alors elle va leur dire par exemple « oust, hors de ma vue » un peu méchamment. »

Si bien que, pour elle, il est possible d'être « un jour bon et l'autre jour mauvais ».

Être une bonne élève dépend donc, au-delà du fait d'être à l'aise avec ce qui est abordé en cours, de la volonté de faire l'étalage de ses connaissances :

« Je peux être forte mais c'est juste que je n'ai pas envie d'être une bonne élève parce que ce n'est pas pour le travail. Parce que quand tu travailles tu apprends donc c'est mieux d'apprendre que d'être une bonne élève, faire la meilleure devant toute la classe et tout ça. »

Malgré tout, il reste important selon Lana de travailler régulièrement en cours et à la maison pour être une bonne élève. Pour elle, il n'est pas nécessaire d'avoir des prérequis mais simplement de se donner les moyens pour comprendre ce qui est travaillé ce qui passe principalement par le fait d'écouter en classe :

L : « Ben si tu ne comprends pas c'est que tu n'écoutes pas et que tu n'essayes pas de comprendre »

L'entretien avec Lana sera très fluide et durera une demi-heure. Elle répondra avec beaucoup d'aplomb à toute mes questions et exemplifiera volontiers toutes ses réponses avec des anecdotes sans que j'aie à le lui demander.

Nils : **« Être apprécié des professeurs pour moi c'est important »**

Nils a 11 ans et il est en 6ième dans un collège public dans une petite ville française. Il a une sœur de 22 ans. Sa mère est psychologue et travaille avec des adolescents en situation de handicap dans un institut genevois. Son père est ingénieur dans un centre de recherche français.

La prise de contact :

Après une longue période sans réussir à trouver de nouveaux entretiens c'est grâce à la mère d'un ami que je prendrai contact avec les 4 autres enfants à qui je ferai passer des entretiens. Après que je sois allé à son domicile pour lui parler ma recherche elle acceptera de faire circuler une courte présentation auprès de ses connaissances. C'est donc par le biais de cette personne que la mère de Nils a eu mes coordonnés. Elle m'a contacté directement par téléphone et nous avons convenu d'un rendez-vous à son domicile quelques jours plus tard. Elle ne jugera pas nécessaire de faire une première rencontre mais préférera que j'échange simplement quelques mots avec son fils par téléphone pour lui expliquer comment allait se dérouler l'entretien. Bien que Nils ait accepté, sa mère me précisera que, étant « de naturel inquiet », l'idée de se faire interroger lui faisait légèrement peur.

Le jour de l'entretien je me suis présenté à leur domicile à l'heure que nous avions convenu. C'est la mère de Nils qui est venu m'ouvrir et qui m'a directement proposé de boire un café dans la cuisine. Nous avons donc commencé à discuter et ce n'est qu'une dizaine de minutes plus tard que Nils nous a rejoint sans que sa mère n'ai eu besoin de l'appeler.

La mère de Nils me confiera qu'elle a aussi eu à mener des entretiens dans le cadre de son mémoire en psychologie. Elle me dira que c'est le souvenir de la difficulté qu'elle a pu avoir pour trouver des participants pour sa propre recherche qui lui a donné l'envie de participer à la mienne.

Lors de notre discussion plusieurs éléments m'ont laissé penser que la mère de Nils n'était pas satisfaite du collège de son fils. Lorsque je lui ai demandé si elle et son mari avaient hésité à inscrire Nils dans une école privé elle m'a fait part de leur questionnement à ce sujet. En effet selon elle, et plus particulièrement en période de pandémie, le choix de l'instruction publique est de réduire les inégalités en se concentrant sur les éléments les plus faibles. Bien que cette stratégie lui semble louable, elle la pense en défaveur de son fils. Elle me fera part de son inquiétude que Nils, qui a selon elle de grandes facilités, puissent s'ennuyer en cours et qu'il ne s'habitue à un certain manque d'exigence de la part de ses enseignant.e.s. Nils ne prendra pas part à ces échanges mais semblera les écouter avec attention.
Avant de commencer l'entretien j'ai proposé à Nils de me faire une rapide visite de la maison ce qu'il acceptera volontiers. Sur conseil de sa mère, qui nous suivra pendant la visite, nous décidons de nous installer au salon qui se trouve dans la mezzanine du premier étage. Ce salon étant un point de passage obligé entre le rez-de-chaussée et le deuxième étage, la mère de Nils le traversera plusieurs fois pendant l'entretien. Elle ne s'arrêtera jamais complètement mais fera quelques fois des remarques sur les éléments qui lui parviennent. Elle signifiera notamment à deux reprises que selon elle Nils fait preuve de fausse modestie dans ses réponses.

<u>L'entretien :</u>

Nous avons commencé l'entretien par discuter des vacances qui se terminaient bientôt et de la rentrée qui approchait. Étant donné que j'avais pu constater que la notion de bon élève faisait sens pour tous les enfants que j'ai rencontré avant Nils j'ai décidé de lui demander directement s'il considérait en être un. Il me répond que oui et quand je lui demande ce qui lui fait dire cela il me répond directement sans avoir besoin de réfléchir :
N : « Ben j'ai des bonnes notes, je suis plutôt apprécié par les profs, je sais pas, à mon avis il n'y a que ça. »
Les notes sont pour Nils l'élément le plus important pour être un bon élève. Avoir une moyenne générale au-dessus de 15 sur 20 est pour lui suffisant et il n'est pas nécessaire d'avoir un comportement particulier pour être considérer comme un bon élève. Malgré tout Nils précisera qu'il est tout de même préférable d'adopter tout un ensemble d'attitudes comme montrer de l'attention en classe et « faire ce que le prof demande » :
N : « Oui ça suffit, mais c'est mieux si les profs ils t'apprécient. »
Le fait d'être apprécié des enseignant.e.s a selon lui une importance particulière car ceux-ci peuvent parfois faire preuve d'un favoritisme pouvant aller jusqu'à impacter leur façon de

noter. Quand je lui demande ce qui pourrait faire que les professeurs apprécient certains élèves plus que d'autres Nils évoque la dimension arbitraire et difficilement modifiable de ce jugement :

N : « À mon avis quelques-uns c'est au hasard, et d'autres il regarde un peu au début d'année ceux qui font leur devoir ou non. Ceux qui font leurs devoirs ils sont aimés du prof et les autres pas. Même si ceux qui au début d'année ne faisaient pas leurs devoirs, des fois en fin d'année les profs ne les aiment pas trop. »

Nils fera plusieurs fois de lui-même mention de la nécessité de travailler à la maison bien qu'il souligne qu'il n'a personnellement pas besoin de fournir de gros efforts sur ce point :

N : « Non ça ne me prend pas beaucoup de temps parce que je comprends très vite ce que demande les profs parce que j'écoute donc c'est assez rapide. »

Pour ce qui est du chahut en classe, Nils me confessera qu'il peut lui arriver de faire des bêtises, surtout en fin d'année lorsque l'ambiance n'est plus propice au travail mais il précisera que cela reste très ponctuel. De manière générale, faire des bêtises est selon une conséquence du fait de ne pas comprendre en cours :

N : « À mon avis ceux qui n'y arrivent pas très bien au bout d'un moment ils ne vont faire que des bêtises. »

Pour Nils il n'est donc pas nécessaire de connaitre les notes d'un camarade pour savoir s'il s'agit ou non d'un bon élève :

N : « Je le vois quand on travaille, je vois si ça les intéresse. (...) ils sont concentrés, ils écoutent, ils ne sont pas dissipés quoi »

De plus, il n'est selon lui pas non plus nécessaire d'être dans la même classe pour le savoir :

N : « J'ai des amis qui étaient dans ma classe l'année dernière donc je sais. Et il y en a d'autres ben quand tu leur parles à la recrée, par exemple dans leur vocabulaire tu peux savoir si ce sont de bons ou de mauvais élèves. »

C : « Comment tu fais pour savoir à partir du vocabulaire? »

N : « Ben s'ils ont un vocabulaire recherché on peut penser qu'ils ont une bonne moyenne et sinon on peut penser qu'elle n'est pas très bonne. »

Il y a donc une manière de s'exprimer plus ou moins en adéquation avec l'idée que Nils se fait du bon élève.

Bien que les réponses de Nils aient été très riches il n'y avait pas beaucoup de rythme dans les échanges et l'entretien s'est terminé au bout de 25 minutes. Nils répondait à mes questions de manière précise mais n'a jamais pris la liberté de contextualiser ses propos en me donnant des exemples sans que je lui demande clairement.

Léna : « Ils font ça pour que ça les aide plus tard dans la vie, pour avoir un bon métier »

Léna a 12 ans. Elle est en classe de 6ième dans un collège privé français. Elle vit avec son frère de 20 ans et ses deux parents dans un village de basse montagne. Sa mère est accompagnante d'élève en situation de handicap (AESH) dans une école située dans le village voisin. Son père est électricien et travaille à Genève.

La prise de contact :

La mère de Léna a pris contact avec moi par mail. Elle m'y indiquait être intéressée de participer à ma recherche et me précisait qu'elle et sa fille avaient beaucoup de choses à me dire sur les inégalités scolaires. Je l'ai donc contacté par téléphone et nous avons rapidement convenu d'un rendez-vous à leur domicile pour faire l'entretien directement.
Lorsque j'arrive chez eux, c'est la mère de Léna qui vient m'ouvrir et qui appelle sa fille qui est en train de regarder la télévision avec son frère. Léna avait visiblement oublié que je devais venir aujourd'hui bien que sa mère m'assure le lui avoir rappelé quelques heures plus tôt. Il avait apparemment été convenu qu'elle devait ranger un certain nombre d'affaires avant que je n'arrive. Nous nous installons donc sur la terrasse pour discuter avec la mère pendant que Léna va dans sa chambre pour s'acquitter de sa tâche.
Je profite de de cet instant pour demander les raisons de l'inscription dans Léna dans un collège privé. Elle m'explique alors que sa fille étant dyslexique, et connaissant personnellement le système scolaire français, elle craignait que ses difficultés ne soient pas prises en compte par ses enseignant.e.s. De plus elle se disait séduite par la plus grande discipline qu'elle suppose aux établissements privés. Elle m'explique aussi les démarches administratives qu'elle et son mari sont en train de faire pour que des cars scolaires prennent en charge leurs déplacements quotidiens. Pour le moment c'est elle qui s'occupe de faire les allers-retours entre leur domicile et le collège de Léna qui se trouve à une vingtaine de kilomètres.
Léna ne nous rejoint qu'une quinzaine de minutes plus tard et nous restons sur la terrasse pour faire l'entretien alors que sa mère retourne à l'intérieur.
Une fois l'entretien fini, je demanderai à la mère de Léna si elle a d'autre questions à me poser sur ma recherche. Elle me demandera alors à quoi celle-ci est destinée. Elle déplorera le manque de documentation qui existe sur la dyslexie et me suggèrera d'en faire mention dans mon étude bien que je lui ai signifié que cela sortait du cadre de mes recherches. Elle me questionnera

aussi sur ma rémunération pour ce travail de mémoire et me parlera des manques de moyens financiers de l'éducation nationale. Finalement la mère de Léna me parlera pendant plus d'une heure de différents problèmes en lien avec l'éducation nationale et je serai obligé de mettre fin à l'échange pour aller à un autre rendez-vous.

L'entretien :

Après avoir essayé en vain d'entamer une discussion sur les vacances nous sommes directement passé.e.s à l'entretien à proprement parlé. Voyant que Léna ne semblait pas très motivée par cet entretien, j'ai décidé de lui poser directement des questions plus précises que ce dont j'avais l'habitude avec les autres enfants. Je lui ai donc directement demandé si elle se considérait comme étant une bonne élève :

C : « Bon, je vais te poser une question peut être un peu bizarre. Est-ce que tu penses que tu es une bonne élève ? »

L : « Non pas vraiment. »

C : « Et pourquoi tu dirais plutôt non ? »

L : « Je n'écoute pas en cours. Ça me saoule. Les cours c'est pénible. »

Pour Léna il semble y avoir un lien fort entre l'intérêt porté aux contenus de cours et le fait d'être une bonne élève. Quand je lui demande si elle participe en cours elle m'indique fournir des efforts différenciés en fonction de la matière et de l'intérêt qu'elle peut y porter :

L : « Ça dépend de si ça m'intéresse ou pas en fait. Si ça m'intéresse je participe plus et si ça ne m'intéresse pas je n'écoute pas et je fais ma vie. »

Après avoir passé en revue les disciplines pour lesquels elle a de l'intérêt ou non, il ressort que cet intérêt dépend en partie de la perception de l'utilité des contenus pour sa vie futur. Pour Léna, il y a des matières qui « ne servent à rien » et pour lesquels il est donc très difficile de porter de l'intérêt. Selon elle, le travail fournit par les bonnes élèves ne découlerait pas d'une affinité avec la matière enseignée mais bien plutôt d'une lucidité quant aux apports que celle-ci pourra apporter dans le futur :

L : « Ils font ça pour que ça les aide plus tard dans la vie, pour avoir un bon métier. »

De la même manière, quand je demande à Léna si une mauvaise élève peut devenir une bonne élève elle me répond que cela est possible et que cela découlerait de la réalisation de l'utilité du travail fournit pour les prochaines échéances comme le brevet des collèges :

L : « Parce que tu te rends comptes qu'il faut que tu travailles un peu plus. Parce que là il y a le brevet qui arrive donc tu te dis qu'il faut que tu commences à réviser donc tu écoutes plus les cours et tu travailles plus. »

Bien que ces échéances ponctuelles permettent de remotiver et d'inciter au travail, il faut selon Léna que la bonne élève lutte contre la lassitude et le manque d'intérêt qui ne ferait que grandir tout au long de la scolarité du fait de la redondance de ce qui est abordé en cours.

L : « La sixième c'est une révision du CM2, la cinquième c'est une révision de la sixième. Du coup c'est fatiguant et du coup à force tu écoutes plus et tu révises plus. »

Le statut de bonne élève est donc instable et dépend simplement de l'état d'esprit dans lequel on se trouve face aux contenus de cours. Tantôt lassée, tantôt motivée par une échancre, finalement la bonne élève est celle qui fait de son mieux à un moment donné en trouvant des raisons qui lui parlent pour s'investir :

L : « Ben pour moi un bon élève c'est quelqu'un qui écoute bien en classe et qui participe et qui fais de son mieux. Pas forcément des bonnes notes mais qui essaye d'avoir des bonnes notes. Qui fait de son mieux quoi. »

Pendant l'entretien qui durera 25 minutes, Léna regardera régulièrement son téléphone portable. Elle semblera ennuyée par mes questions auxquelles elle répondra souvent de manière très brève et évasive.

Anna : **« Non, en fait c'est surtout par rapport aux notes »**

Anna a 12 ans et elle vient tout juste de rentrer en classe de 5ième dans un des plus grands collèges de sa région en termes de nombre d'élève. Elle vit à la campagne avec ses parents et sa petite sœur de 8 ans dans une ancienne ferme rénovée. Sa mère travaille au service de protection de l'enfance. Son père est ingénieur hydraulique et travaille à Genève.

<u>Prise de contact :</u>

La prise de contact avec la mère d'Anna se fera exactement de la même manière qu'avec la mère de Nils et celle de Léna. Nous conviendrons ensemble d'un rendez-vous à leur domicile quelques semaines après la rentrée scolaire de septembre.

Quand je suis arrivé à leur domicile, une grande maison de campagne, Anna est avec sa sœur et son père en train de s'occuper de leur potager. C'est elle qui vient m'accueillir et qui sur ma demande me fera une visite de leur jardin. C'est à ce moment-là que je prendrai le temps de lui expliquer la raison de ma venue et la manière dont se déroulera l'entretien.
Une fois rentré dans la maison nous nous installeront dans le salon avec Anna et sa mère. Je remarquerai alors leur bibliothèque et nous parlerons des habitudes des lectures de tous les membres de la familles qui ont chacun.e une place réservée pour disposer leurs livres. Anna restera en retrait et c'est surtout sa mère qui parlera en son nom et qui m'expliquera que sa fille est passionnée de bande dessinée.
Quand nous en viendrons à discuter de ma recherche, la mère d'Anna évoquera spontanément les inquiétudes qu'elle peut avoir des avis du collègue où est scolarisée sa fille. Elle me précisera que celui-ci se situe dans une zone d'éducation prioritaire (ZEP) et qu'il est selon elle surpeuplé. Lorsque que je lui poserai la question elle me dira avoir hésité à mettre ses deux filles en école privée mais avoir renoncé à cause des listes d'attente trop importantes.
Pour faire l'entretien nous nous installerons avec Anna dans le bureau de son père dans lequel elle me dira avoir l'habitude de venir pour lire.

<u>L'entretien :</u>

Après avoir parlé de la rentrée et de toutes les nouveautés qu'elle a pu apporter, j'ai décidé, comme pour les derniers entretiens, de demander directement à Anna si elle estimait être une bonne élève. Elle me dira qu'elle considère être « un peu entre les deux ». Quand je lui demande ce qui lui fait dire ça, elle se base sur ses notes pour s'expliquer :
A : « Ben pour mes notes, j'ai des notes moyennes. Enfin mes notes sont bien mais dans mon école … Enfin ce n'est pas difficile d'avoir des bonnes notes. Je ne sais pas comment expliquer mais c'est facile d'avoir des bonnes notes dans mon école. »
Ici on voit qu'Anna rapporte rapidement des éléments du discours de sa mère sur le collège où elle est scolarisée. Si les notes sont un élément central pour être une bonne élève, celle-ci ont une valeur relative qui dépend du niveau d'exigence. Pour Anna il serait plus ou moins facile d'être une bonne élève en fonction de l'endroit de scolarisation et cela a un impact sur la dimension valorisante de ce statut.
La discussion restera autour des notes d'Anna et des difficultés qu'elle peut rencontrer dans certaines matières, notamment en maths, jusqu'à que j'entreprenne d'introduire d'autres éléments liés au comportement. Il apparaitra alors qu'Anna estime que l'écoute et la

participation en classe sont également importants pour être une bonne élève. Elle fera aussi mention du travail à la maison qui lui ferait défaut pour améliorer ses résultats.

Au vu de ces éléments je ferai part à Anna de mon étonnement qu'elle ne se considère pas comme une bonne élève étant donné qu'elle m'a rapporté écouter en cours et participer de manière active. Elle remettra alors les notes au centre de la discussion en y introduisant cette fois une dimension comparative :

C : « Et donc tout ça ne suffit pas pour que tu sois une bonne élève? »

A : « Non, en fait c'est surtout par rapport aux notes. Mes notes étaient bien l'année dernière mais je n'étais pas la meilleure élève quoi. »

Les notes semblent donc permettre de classer les élèves et de déterminer qui sont les meilleur.e.s. Lorsque que je rebondis sur le propos d'Anna pour savoir si la comparaison aux autres élèves lui semble essentielle, elle relativisera son propos et redonnera les autres éléments que nous avions vu ensemble :

C : « Et il faut vraiment être la meilleure pour être une bonne élève ? »

A : « Non mais il faut bien travailler quoi, bien écouter en classe, bien travailler, avoir des bonnes notes »

Malgré l'importance des notes, Anna dira ne pas avoir besoin de se baser dessus pour deviner qui sont les bonnes et les mauvaises élèves de sa classe. Elle se gardera d'ailleurs de faire des inférences sur les notes de ses camarades et se basera bien plutôt sur le fait de « se faire remarquer » ou non par les professeurs. Bien qu'elle m'ait avoué pouvoir bavarder en cours, les « vraies bêtises » consistent selon elle dans des actes d'insolence. Ces comportements n'échappent selon elle jamais aux enseignant.e.s qui se baseront aussi dessus pour reconnaitre les bonnes des mauvaises élèves.

L'entretien avec Anna ne durera pas plus de trentaine de minutes. Bien qu'elle se soit montrée relativement à l'aise dans son attitude, mangeant des petits gâteaux pendant la discussion, elle semblait se méfier de mes questions et y répondait toujours avec beaucoup de prudence sans jamais s'écarter du sujet.

Louise : **« Je suis une plutôt bonne élève. Pas l'intello de la classe mais quand même. »**

Louise a 10 ans. Elle vient de rentrer en classe de CM2 d'une petite ville de 3 800 habitant.e.s. Elle a deux grandes sœurs de 12 et 14 ans. Sa mère travaille comme infermière dans un hôpital français. Son père est charpentier et il travaille en Suisse dans une entreprise de construction.

La prise de contact :

La mère de Louise a donc été la dernière personne à me contacter. Elle l'a fait directement par téléphone. La communication étant compliquée à cause du manque de réseau, et la maison de Louise étant à 10 minutes en voitures de l'endroit où je me trouvais lors de l'appel, nous convenons rapidement de nous rencontrer dans un parc de jeu situer à coté de leur domicile. C'est donc là-bas que je retrouve une demi-heure plus tard Louise en train de jouer à la balle avec ses amies et sa mère assise sur un banc à les regarder. Je présente donc ma recherche seulement à la mère de Louise dans un premier temps. Elle semblera tout à fait d'accord de participer et appellera sa fille pour se charger de lui apprendre elle-même la raison de ma venue. Elle lui explique alors que je veux lui faire passer un test pour savoir si elle se sent bien à l'école. Je rectifierai son propos en m'adressant directement à Louise et en lui expliquant qu'il ne s'agit en aucun cas d'un test mais que j'aimerais simplement pouvoir discuter avec elle sur l'école. Elle se dira rassurée que ce ne soit pas un test et acceptera de participer. Je prendrai ensuite un moment pour discuter avec Louise et ses amies qui nous avaient rejoint par curiosité. Elles sembleront amusées de m'expliquer les règles de leurs jeux de balles dont je n'avais pas compris le but en les regardant jouer. Avant de partir nous convenons d'un rendez-vous deux jours plus tard pour passer l'entretien à leur domicile.
Quand, le jour que nous avions convenu, j'ai sonné à la porte de leur appartement c'est la grand-mère de Louise qui m'a ouvert la porte. Elle m'a alors indiqué que sa belle-fille avait dû s'absenter pour une urgence professionnelle et qu'elle n'était elle même pas au courant de ma venue ni des motifs de celle-ci. Je lui ai donc expliqué en quoi consistait mon étude et que j'avais rencontré Louise et sa mère deux jours plus tôt. La grand-mère semblera dubitative et appellera alors sa petite fille pour lui demander confirmation. Louise m'ayant reconnu directement lui confirmera que notre rendez-vous était prévu et nous nous installerons dans le salon pour passer l'entretien. Pendant toute la durée de celui-ci la grand-mère de Louise sera dans la cuisine attenante et, bien qu'elle ne soit jamais intervenue, écoutera tous nos échanges.

L’entretien :

Lorsque je lui pose la question, Louise me dit qu’elle pense être une « plutôt bonne élève ». Pour justifier cette réponse elle m’explique avoir une certaine facilité en cours :

L : "Ben je sais pas en fait, j'arrive facilement les exercices que le maitre nous donne."

En revanche, et à la différence de son ami Lucien, elle ne se considère pas comme étant une « intello ». J’ai donc tâché de cerner la différence entre une bonne élève et une intello et il semblerait que, pour Louise, celle-ci réside dans le comportement en classe :

L : "Ben en fait un bon élève c'est que tu parles pas trop, que tu travailles, que tu es à fond et tout ça. Et que tu ne fais pas de bêtises. Mais il y a des intellos, ils sont intelligents dans toutes les matières quasiment mais en fait ils font des bêtises aussi, ils jouent en classe, ils parlent et tout ça, mais ils ont des bonnes notes"

Il semblerait qu’il y est pour Louise une dimension valorisante dans le fait d’être une intello car cela supposerait d’arriver aux mêmes résultats, en termes de notes, tout en fournissant un moins grand effort en termes de comportement.

Pour ce qui est de la participation en cours, Louise estime qu’elle est importante pour être une bonne élève dans la mesure où elle permettrait de le devenir. Selon elle le fait de participer permettrait de se confronter à ses erreurs pour pouvoir les corriger.

L : "C'est important de participer parce que si tu ne participes pas quand tu seras grand tu n'auras pas appris à avoir faux. Quand par exemple on te demande un calcul et tu ne lèves jamais la main, un jour tu fais des calculs, tu mets pleins de réponses parce que tu penses que c'est juste mais en fait ben t’as faux. Tu n’auras jamais levé la main et tu n'auras pas appris à reconnaitre tes erreurs. "

Louise insistera d’ailleurs à plusieurs reprises sur l’importance de l’erreur pour l’apprentissage et elle explicitera le fait de pouvoir trouver un certain plaisir à se tromper.

Si un comportement proactif est au service d’une meilleure compréhension, le manque d’investissement pourrait, d’après Louise, être le symptôme d’un manque de compréhension. On peut notamment le voir quand elle parle de son ami Milan qui en plus de ne pas participer rechignerait à faire le travail qui lui est demandé :

L : « En fait je pense qu’au fond c'est peut-être parce qu’il y a certains exercices avec lesquels il a de la difficulté ou un truc du genre. C'est pas forcement ça, mais en tous cas il y en a qui disent qu'ils ne font pas parce qu’ils n'aiment pas mais en fait c'est juste parce qu’ils ont de la difficulté dans cette matière. »

Selon Louise, les mauvaises élèves pourraient éprouver une certaine honte à ne pas réussir certains exercices ce qui expliquerait en grande partie la manière dont elles se comportent en classe. Cependant elle ne considèrera jamais cette honte comme étant légitime :

L : "Ben peut être que pour eux c'est un peu ridicule, ils ont peur qu'on se moque. Mais en fait on va l'accepter, au lieu de rigoler on va l'aider."

Pour Louise l'attribue principal d'une bonne élève est donc la compréhension et celle-ci se manifestera foncement par des bonnes notes qui seraient objectives. Le fait d'être apprécier de l'enseignant.e. ne constituerait donc en aucun cas une garantit d'être une bonne élève :

L : « Si tu es la chouchoute c'est que le maitre t'aime bien, donc qu'il ne te gronde pas, mais ça ne veut pas dire que tu auras des bonnes notes. »

Après une trentaine de minutes, j'ai terminé l'entretien avec Louise de la même manière qu'avec tous les autres enfants en lui demandant si certaines de mes questions avaient pu lui sembler étranges. Elle me répondra en riant que le fait que je lui demande si une école avec que des bonnes élèves pouvait exister lui avait paru légèrement bizarre. Elle m'avait malgré tout indiqué que selon elle cela pouvait dépendre en partie de niveau des enseignant.e.s.

Louise aura été la seule à ne pas répondre à cette dernière question par la négative.

IV. Analyse des entretiens

Dans la partie précédente je me suis attaché à rendre compte de chacun des entretiens menés de manière individuelle dans l'optique de montrer leur singularité et leur diversité. Je vais maintenant tâcher de voir ce qui relie tous ces entretiens en tentant de les analyser de manière globale. Pour cela je montrerai les régularités que l'on peut observer tout en relevant les éventuelles exceptions et en tentant, quand cela est possible, de leur donner du sens. Dans cette partie il s'agira donc de faire une sorte de synthèse de ce qui a pu être relevé dans les entretiens qui ont été menés avant de discuter ces résultats à l'aune de certains éléments théoriques. Pour ce faire, je m'intéresserai d'abord à ce que nous pouvons retenir de l'influence du contexte sur les discours produits par les enfants. Je me centrerai ensuite sur les éléments relatifs à la représentation du/de la bon.ne élève puis, dans un troisième temps, je tenterai de distinguer deux conceptions du/de la bon.ne élève qui semblent se dégager de l'ensemble des entretiens.

IV.1 Influence du contexte :

En dehors du contenu des entretiens à proprement parlé, j'ai pu faire tout un ensemble d'observations relatives à des éléments extérieurs qui ont, il me semble, pu avoir un impact sur les discours qui ont été tenus par les enfants. Je rends compte d'un certain nombre de ces observations lorsque je décris les prises de contact dans les portraits des élèves mais je vais tenter ici de voir les conclusions que nous pouvons en tirer relativement au fait de mener des entretiens semi directifs avec de jeunes enfants.

En choisissant de mener des entretiens semi directifs, mon but était de pouvoir discuter avec les enfants de la manière la plus fluide possible. Il me semblait important qu'ils/elles puissent exprimer librement ce qui leur été évoqué par mes questions ou simplement par l'utilisation de certains termes. Par la prise en compte de leur réaction je comptais sur le fait de pouvoir, au fur et à mesure des entretiens, étoffer mon guide ou au contraire abandonner certaines questions lorsque celle-ci ne semblait pas faire de sens pour les élèves.

Je me suis rapidement rendu compte que cette fluidité qui me paraissait si importante n'était pas toujours au rendez-vous et que cela avait un impact plus ou moins fort sur ce qui ressortait du discours des enfants. Ainsi quand par exemple Nils se contentait de répondre à mes questions de manière précise mais sans jamais s'en écarter, Alistair prenait la liberté de donner plusieurs

exemples et de me raconter certaines anecdotes sur lui ou sur ses amis qui m'ont permises de mieux cerner ce qu'il voulait dire. Mon rôle dans les entretiens était donc bien différent d'un enfant à l'autre. Alors qu'il me fallait parfois simplement orienter la discussion en abordant une thématique ou en reprenant un terme utilisé pour demander de l'expliquer, je devais parfois au contraire formuler absolument toutes les questions sans réussir à les lier naturellement. Ces différences ont eu un impact sur la quantité d'information et cela peut se voir notamment en comparant la durée des entretiens qui ont pu durer entre 25 min et une heure.

Ces différences dans la fluidité des interactions étaient d'autant plus saillantes quand le sujet portait sur des thématiques plus personnelles. En effet, quelle que soit la durée de l'entretien, tou.te.s les enfants interrogé.e.s ont pu développer de manière abstraite ce qui leur semblait nécessaire pour être bon.ne élève. En revanche, lorsqu'il s'agissait de se caractériser eux/elles même, leurs ami.e.s ou encore de valoriser ou non le statut de bon.ne élève alors il pouvait être bien plus difficile d'avoir des informations d'un enfant à un autre. Pour ce qui était de l'ordre de l'opinion il semblait donc d'avantage nécessaire que l'élève soit vraiment à l'aise pour pouvoir parler librement.

Au vu des entretiens qui ont été menés, il semble clair qu'il existe un lien fort entre la décontraction des enfants – et donc leur propension à parler librement - et le temps que j'ai pu passer avec eux/elles. Sur ce point il y avait en effet de grandes différences. Alors que Alistair et Julien m'ont eu comme enseignant pendant plusieurs heures dans le cadre de cours de judo, d'autres, comme Léna, ne me voyaient pour la première fois que quelques minutes avant que je ne commence à leur poser des questions. Cet effet de proximité lié aux interactions passées doit bien sûr être relativisé par le caractère plus ou moins réservé de chaque enfant. Malgré tout, il ressort qu'une première rencontre en amont des entretiens semble permettre de fluidifier la discussion avec les enfants. Dans l'optique de standardiser un maximum les contextes d'entretien mais aussi de rendre les discours le plus riche possible, il apparait donc souhaitable de pouvoir rencontrer tous les enfants avant de passer l'entretien. Cependant cela n'a pas été fait à chaque fois essentiellement à cause du surcroit de coordination nécessaire avec les parents qui pouvaient percevoir cela comme superflu.

Les parents ont d'ailleurs pu exercer une influence de plusieurs manières. Premièrement par le fait de parler ou non de ma recherche avec leur enfant. C'est pour cela qu'après quelques entretiens j'ai finalement décidé de donner des précisions plus larges sur mon objet d'étude en indiquant simplement m'intéresser aux inégalités scolaires. Deuxièmement par leur présence qui pouvait avoir pour effet d'inhiber la parole de leur enfant notamment lorsqu'il s'agissait des notes ou encore des bêtises.

IV.2 Qu'est-ce qu'un.e bon.ne élève ?

Je vais ici m'intéresser aux composantes qui, pour les enfants interrogé.e.s, constituent les caractéristiques essentielles du/de la bon.ne élève. Bien que de nombreux éléments se soient retrouver dans certains entretiens et non dans d'autres, je vais ici me concentrer sur un nombre limité de points pour tenter de donner une vision globale.

Deux dimensions principales se retrouvent dans tous les entretiens : les notes et le comportement. Nous retrouvons donc les deux éléments figurants dans les bulletins scolaires qui se composent en général des moyennes obtenues dans chaque matière ainsi que des appréciations que les enseignant.e.s peuvent faire relativement à l'attitude de l'élève. Nous pouvons ici déjà noter que chacune de ces dimensions visibles est à mettre en lien avec d'autres éléments qui le sont moins. Nous verrons donc que pour les élèves les notes sont fortement reliées à la compréhension des contenus abordés en classe alors que le comportement est quant à lui plus en lien avec l'intérêt porté aux cours. Après avoir regardé chacune de ces deux dimensions séparément je m'intéresserai aux liens qu'elles entretiennent, c'est-à-dire l'influence plus ou moins grande selon les points de vue de l'une sur l'autre.

Ces deux dimensions étant plus ou moins visibles, je regarderai ensuite comment les élèves font pour discerner le/la bon.ne du/de la mauvais.e élève. Je questionnerai ensuite le rôle que les élèves attribuent aux enseignant.e.s dans l'assignation du statut de bon.ne élève avant de finalement me focaliser sur la valorisation de ce statut.

Les notes :

Le premier constat que nous pouvons faire, et auquel nous pouvions raisonnablement nous attendre, est que les notes obtenues sont un élément qui a été mentionné par tou.te.s les enfants qui ont été intérrogé.e.s. C'est même bien souvent une des premières choses qui est invoquée pour justifier le fait de pouvoir se considérer soi-même comme étant un.e bon.ne élève. Nous pouvons même noter que bien que Julien fasse figure d'exception en indiquant qu'avoir des bonnes notes n'est pas nécessaire pour être un bon élève, c'est tout de même lui qui a spontanément évoqué cette notion sans que je n'aie eu à le faire. Même si nous verrons que les notes n'ont pas la même importance pour tous les enfants nous pouvons nous avancer à dire qu'elles restent un attribut fortement associé à la représentation du/de la bon.ne élève.

Cependant, il est possible de faire une distinction entre les élèves étant encore en école primaire et celles et ceux étant déjà au collège. En effet, étant donné que les systèmes de notation ne sont

pas standardisés d'une école à une autre, les enfants de CM2 ont eu moins tendance à évoquer spontanément leurs résultats qui peuvent prendre la forme d'annotation (allant par exemple de TB pour « Très Bien » à NS pour « Non Suffisant ») ou encore de point de couleur (allant de vert à rouge). Elles ont parlé plus volontiers du fait de « bien réussir les évaluation » ou encore « d'être bonne » dans une certaine matière. Dans ces cas-là ce n'est qu'après un questionnement explicite de ma part qu'elles ont développé comment se manifestait concrètement cette « réussite » dans la notation. Pour ce qui est des élèves étant déjà rentré.e.s au collège, et pour qui la notation sur 20 est devenue la norme, il était plus naturel de directement évoquer leur propres notes pour appuyer leurs propos. De plus, le fait de pouvoir faire des moyennes semble rendre cet élément beaucoup plus concret. La conversation pouvait alors se porter sur des chiffres précis plutôt que sur des approximations allant de « souvent » à « presque jamais » pour parler de l'occurrence de « bonnes » ou « mauvaises » annotations. Il est ressorti que les enfants avaient une idée plus ou moins précise de ce qui était une bonne moyenne. Celles-ci pouvaient commencer à partir de 12 ou alors de 15 sur 20. En revanche il semblait y avoir un consensus beaucoup plus fort pour affirmer qu'en dessous de 9 sur 20 il s'agissait d'une mauvaise moyenne.

Bien que les notes se retrouvent dans tous les discours, nous pouvons nous demander si elles sont en elles-mêmes un élément constitutif du/de la bon.ne élève ou si elles représentent plutôt un indice fiable pour discerner un autre élément plus pertinent pour distinguer les bon.ne.s des mauvais.es élèves. Cet autre élément pourrait bien être la compréhension des contenus scolaires ou encore le fait d'« avoir des facilités ». En effet, il ressort chez certain.e.s élèves, notamment chez Alistair ou encore Anna, que l'élément centrale pour être un.ne bon.ne élève est de comprendre les cours. Les notes ne viendraient alors que dans un second temps pour, d'une certaine manière, certifier cette compréhension. Elles seraient donc un marqueur visible d'un état de fait invisible.

De plus, il semblerait que les notes soient perçues comme un marqueur plutôt fiable de la compréhension. En effet, lorsque je leur posais la question, les enfants estimaient peu probable de réussir à avoir de bonnes notes tout au long de l'année sans avoir une compréhension globale de la matière enseignée. D'autre part, bien qu'il soit possible de tricher lors des évaluations, tous les enfants s'accordent à dire que cela ne constitue pas une stratégie viable sur le long terme pour être un.e bon.ne élève.

Bien que la compréhension apparaissent comme étant fortement liée aux bons résultats dans l'esprit des enfants, certains n'hésiteront pas à dire qu'elle est plus importante que ces derniers.

Ainsi il ne serait alors pas forcément grave d'avoir une mauvaise note si cela relève d'une erreur d'inattention mais que d'autre part le sujet est maitrisé.

Le comportement :

Le deuxième élément qui se retrouve dans tous les entretiens a des contours moins bien délimités que le premier. Il s'agit du comportement général de l'élève en classe mais aussi dans la cour de récréation ainsi qu'en dehors de l'école pour ce qui est du travail à la maison.
Le critère de comportement principale qui ressort est la participation en classe. Cela consiste essentiellement dans le fait de lever la main de manière spontanée pour interagir avec l'enseignant.e lors des leçons. Nous pouvons néanmoins distinguer différentes conceptions de la participation en fonction de la finalité perçue de cette dernière. Celle-ci peut avoir une utilité purement individuelle en permettant de mettre à l'épreuve ses connaissances comme l'a très bien expliqué Louise ou encore de s'exercer à expliciter ses réponses comme l'a souligné Alistair. Cependant la participation peut aussi être vu comme un geste altruiste à l'égard des autres élèves qui ne sont pas en mesure de donner les réponses. On peut ici penser à Julien qui lève la main pour donner des moyens mémo-techniques à ses camarades en vue d'une évaluation prochaine ou encore de Nils pour qui l'important est bien plutôt de donner la réplique à son professeur pour dynamiser l'ensemble du cours. Nous pouvons aussi noter que pour Léna et Lana la participation de certain.e.s élèves n'a pas d'autre vocation que de « montrer que l'on sait » et donc de tenter de se faire bien voir par l'enseignant.e.
Dans tous les cas la participation demande une attitude pro active en classe ce qui n'est pas forcément le cas du deuxième élément comportemental qui semble important pour être un.e bon.ne élève et qui consisterait à « être sage » ou encore à ne « pas faire de bêtises ». De manière générale, tout ce qui pourrait venir à perturber le cours est considéré comme une bêtise. Sur ce point précis tou.te.s semblent s'accorder pour dire qu'il en existe des graves et des moins graves. Ainsi les bavardages, lorsqu'ils ne sont pas répétés constitueraient des bêtises de moindre importance tandis que le fait de répondre à l'enseignant.e ne serait pas admissible pour prétendre au statut de bon.ne élève. Nous avons donc ici une dimension plus passive au niveau du comportement qui consisterait simplement à adopter une attitude d'écoute et à respecter la parole de l'enseignant.e en gardant le silence. De la même manière que pour la participation nous pouvons remarquer que plusieurs explications sont données pour justifier la nécessité « d'être sage » pour être un.e bon.ne élève. D'un point de vue plutôt individuel cela permettrait de se mettre personnellement dans de bonnes dispositions pour écouter le cours. C'est sur cette

dimension qu'insiste Alistair quand il nous dit être un meilleur élève depuis qu'il n'est plus assis à côté de son ami et qu'il peut donc mieux se concentrer sur le cours au lieu de discuter. Sur un plan plus collectif, la discrétion serait aussi profitable au reste de la classe qui ne serait alors pas interrompue pendant les leçons pour des rappels à l'ordre individuels.

La notion d'intérêt qui se retrouve elle aussi dans tous les entretiens a toujours été reliée au comportement et ce, de manière étonnante, bien plus directement qu'avec les notes. Se comporter, en tous cas en classe, comme un.e bon.ne élève serait donc le pendant visible d'un intérêt marqué pour ce qui se discute en cours. On peut ici noter que pour les enfants l'intérêt peut fortement varier d'une discipline à une autre et que cela peut avoir un impact sur leur comportement. En effet, tou.te.s admettent pouvoir être plus enclin.e.s à bavarder dans certaines matières en fonction de leur intérêt pour celles-ci. Pour justifier l'intérêt plus ou moins grand porté d'une branche à une autre, Léna sera la seule à évoquer l'utilité pour le futur de ce qui est étudié. Ainsi elle dira avoir beaucoup de mal à s'intéresser à des matières qui selon elle « ne servent à rien pour après » comme le sport ou encore l'histoire. Pour les autres enfants il s'agit donc plutôt d'un intérêt que l'on pourrait qualifier de désintéressé dans le sens où il n'est pas en lien direct avec l'idée qu'ils/elles peuvent se faire du caractère utile ou non de la matière.

En dehors de ce qui concerne directement la relation avec l'enseignant.e, on peut voir que le comportement entre élèves est aussi un élément qui peut rentrer en ligne de compte pour définir qui est un.e bon.ne ou un.e mauvais.e élève. Cela se remarque particulièrement chez Julien pour qui le/la bon.ne élève se caractérise, au-delà de tout critère purement scolaire, par une attitude d'ouverture vis-à-vis des autres élèves. Bien que l'on retrouve une sympathie plus grande pour les bon.ne.s élèves qui ne « font pas les intéressant.e.s » chez tou.te.s les enfants intérogé.e.s, seul Julien en tirera un trait nécessaire pour être un.e bon.ne élève.

Pour ce qui est du travail à la maison, bien qu'il s'agisse aussi d'un comportement cela ne semble pas être une composante fondamentale du/de la bon.ne élève. Cela serait plutôt relié à la première dimension, à savoir la compréhension. Bien qu'il soit perçu comme nécessaire de faire les exercices demandés d'une séance à une autre, le travail en vue d'une évaluation ne devrait pas être forcément conséquent. Ainsi Nils semble mettre tout le monde d'accord quand il dit qu'il n'est pas obligatoire de travailler longuement chez soi si l'on a été attentif lors de la leçon. Les enfants interrogé.e.s s'éloignent donc de ce qu'ils/elles considèrent presque de manière unanime comme étant un cliché et qui voudrais que le/la bon.ne élève passe un temps démesuré à repasser ses leçons.

Le dernier élément qui pouvant être évoqué en lien avec le comportement ne concerne que les enfants étant déjà entré.e.s au collège et est relatif aux retards. On observe qu'une moins grande

importance est accordée à ce point car la plupart du temps les retards serait une conséquence d'un élément extérieur qui ne relèverait pas de la responsabilité des élèves.

Du comportement aux résultats et vice versa :

Bien qu'il soit possible de discuter des deux éléments précédents de manière séparée, on observe qu'ils sont fortement liés entre eux dans le discours des enfants. De plus, nous pouvons voir que leur lien n'est pas forcément pensé de la même façon par tous les enfants. En effet, suivant le point de vue nous pouvons nous concentrer sur l'influence du comportement sur les notes ou plutôt des notes sur le comportement.

Le premier lien qui est fait par les enfants et qui semble le plus évident est que le bon comportement amène les bonnes notes. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, le comportement du/de la bon.ne élève peut se justifier par le fait qu'il soit nécessaire pour pouvoir écouter le cours dans les meilleures dispositions et pour s'approprier ce qui est discuté. Nous voyons donc que la participation et l'écoute sont des prérequis qui amènent la compréhension. C'est d'ailleurs ce que nous dit explicitement Anna quand elle remarque que sa compréhension dépend directement de son écoute et de sa participation.

Le deuxième lien que font les enfants peut sembler légèrement moins intuitif. En effet ce serait aussi le fait d'avoir de bons résultats, et donc en réalité de comprendre les contenues, qui amènerait à avoir un certain type de comportement. Cela viendrait aussi du fait qu'il leur semble très difficile de s'intéresser à une chose sans la comprendre en amont. De plus, pour pouvoir participer de manière adéquate il serait nécessaire d'avoir une certaine maitrise du sujet discuté en cours. Par ailleurs, il serait possible qu'un mauvais comportement soit la conséquence d'une mauvaise compréhension. Du fait qu'il serait dur de porter de l'intérêt mais aussi que le mauvais comportement serait un moyen de camoufler ses difficultés comme le pense Louise qui nous dit que la désinvolture de certain.e.s élèves serait selon elle un moyen de masquer des difficultés.

Finalement on voit que les notes peuvent même être une excuse pour avoir des comportements moins adéquats. C'est ce que nous dit Nils selon qui il est possible de se permettre certains bavardages à condition d'avoir compris les enjeux de la leçon en cours et d'être à l'aise avec.

Comment reconnaitre le/la bon.ne élève :

Durant les entretiens, la plupart des questions portaient sur l'auto-évaluation des enfants pour leur permettre d'ancrer plus avant les notions qui étaient discutées. Il en est ressorti que même si certaines, comme Lana ou Chiara, étaient plus réticentes à s'auto catégoriser comme bonne ou mauvaise élève, la plupart trouvaient ces termes pertinents pour se décrire eux/elles même. Cependant le fait de parler des camarades de classe s'est souvent avéré être une bonne porte d'entrée pour parler des caractéristiques du/de la bon.ne élève. Bien que certain.e.s enfants à l'instar de Léna émettent plus de réserves, il ressort que le/la bon.ne élève serait facilement identifiable.

Pour ce qui est du comportement en classe il semble clair que les bêtises, lorsqu'elles font l'objet de réprimandes de la part de l'enseignant.e, sont des éléments sur lesquels il est facile de se baser. Les camarades qui se font souvent gronder serait donc à priori de mauvais.es élèves. Pour ce qui est des notes, il apparait qu'elles sont rapidement connues de tou.te.s malgré qu'elles ne soient en générale pas annoncées à toute la classe par l'enseignant.e. Pour Alistair et Julien les notes constituent un sujet de discussions entre amis et il n'est pas nécessaire d'être très proche d'un.e autre élève pour être au courant d'une très mauvaise ou au contraire très bonne note reçue récemment. Même si comme nous l'avons vu ces notes sont considérées comme un moyen d'estimer la compréhension ou encore la facilité qu'un autre élève peut avoir dans une matière, ce n'est pas le seul. La participation en cours, au-delà d'être un critère montrant l'investissement, peut être analysée pour se faire une idée du niveau de maitrise du sujet traité. Cette analyse va au-delà de simplement remarquer si les réponses données sont correctes ou non. D'ailleurs Louise insiste sur l'importance de la prise de risque et donc de donner de mauvaises réponses de temps à autres. Pour Alistair il s'agit bien plutôt de s'intéresser à la manière dont l'autre élève prend la parole et s'il/elle est ou non capable de « s'exprimer clairement ». Cela rejoint le propos de Nils qui nous dit pouvoir reconnaitre un.e bon.ne élève à partir de l'étendue de son vocabulaire.

En dehors de ce qui vient d'être mentionné, il est aussi possible de reconnaitre un.e bon.ne élève sans être dans la même classe. En effet, le comportement dans la cour de récréation, bien qu'il ne semble pas pertinent pour s'auto-catégoriser comme bon au mauvais élève, se révèlerai être un indicateur fiable pour ce qui est des autres élèves. Ainsi un élève plutôt turbulent et grossier pourra être suspecté de ne pas avoir une très bonne moyenne. D'autre part, les fréquentations, considérées comme pouvant avoir un impact sur le comportement, sont des indices potentiels.

Certains enfants auraient d'une année à l'autre la réputation d'être de mauvais.es élèves et cette réputation pourrait donc déteindre sur leurs camarades de jeu.

Le/la bon.ne élève et l'enseignant.e :

Étant donné que ce sont les enseignant.e.s qui en dernier ressort attribuent les notes, marquent les appréciations dans le bulletin scolaire et vont donc d'une certaine manière officialiser le statut de bon.ne ou de mauvais.e élève, j'ai voulu savoir quel rôle leur supposaient les enfants dans la construction de ce statut. Une question qui m'intéressait particulièrement était de savoir si selon eux/elles un.e enseignant.e pouvait se tromper dans l'évaluation général d'un.e élève. Une réponse négative pourrait supposer une certaine lucidité des enseignant.e.s ou encore une grande difficulté à feindre certains comportements qui comme nous l'avons vu peuvent être complexes. En revanche, le fait d'affirmer qu'un.e enseignant.e peut se tromper signifierait bien que le statut de bon.ne élève serait, d'une certaine manière, indépendant de la reconnaissance du corps enseignant. Sur ce point les enfants interogé.e.s étaient partagé.e.s et leurs réponses dépendaient en partie de leur niveau de scolarisation. Pour celles et ceux qui étaient déjà au collège il semblait probable que d'une matière à une autre les enseignant.e.s n'aient pas la même vision d'un.e élève. En effet, il est possible pour les collégien.ne.s de changer radicalement de comportement d'un cours à un autre pouvant ainsi cacher leurs potentiels mauvais comportements ou difficultés dans d'autres matières. Un.e enseignant.e pourrait alors « se tromper » sur le compte d'un.e élève simplement par manque d'information ce qui ne serait pas le cas en école primaire. Il serait donc possible d'être un bon.ne élève en soi sans en avoir la reconnaissance des enseignant.e.s et inversement être pris à tort pour un.e bon.ne élève. Sur ce point Lana se démarque fortement des autres enfants en affirmant le rôle central de la reconnaissance de sa maitresse pour être une bonne élève. Selon elle la bonne élève se caractérise en grande partie par la volonté de chercher les faveurs de l'enseignante. C'est en partie pour cela qu'elle dira ne pas être intéressée par le statut de bonne élève et préférer « travailler pour elle ».

En dehors de la question de la reconnaissance nécessaire de l'enseignant.e pour se considérer comme bon.ne élève je voulais aussi savoir si les bon.ne.s élèves entretiennent une relation particulière avec l'enseignant.e, si cela fait partie de leurs attributs. Cela semble être en partie le cas, notamment pour Nils qui indique spontanément que le fait « d'être apprécié des professeurs » serait un élément important pour être un bon élève. Cependant quand Nils nous

dit qu'il faut être apprécié pour être un bon élève, Alistair semble plutôt penser que le lien viendrait simplement du fait que les enseignant.e.s apprécient les bon.ne.s élèves.
Lors des entretiens, parler de l'affinité que les enfants peuvent avoir avec les enseignant.e.s des différentes matières à souvent pu s'avérer utile pour lancer et fluidifier la conversation. Étant donné que sept enfants sur les huit interrogé.e.s se considèrent comme étant bon.ne élève cela a été un moyen de s'intéresser à l'appréciation que les bon.ne.s élèves peuvent avoir des enseignant.e.s. Il en ressort que celle-ci semble fortement corrélée avec l'intérêt porté à la matière enseignée.
Finalement nous pouvons noter que pour Chiara la relation entretenue avec sa maitresse n'est pas un facteur déterminant pour repérer ou caractériser une bonne élève. Selon elle les « chouchous de la prof » sont bien plus souvent des élèves en difficultés et demandant donc une plus grande attention que des bonnes élèves.

Être un.e bon.ne élève et le rester :

Finalement par la manière dont les enfants décrivaient le/la bon.ne élève je voulais tenter de savoir si cela représentait pour eux/elles un statut enviable ou non et pourquoi. Sur ce point précis Lana se démarque encore une fois des autres enfants en étant la seule à annoncer ne pas vouloir être une bonne élève. Dans son cas cela semble découler du lien qu'elle entrevoit entre les bon.ne.s élèves et les enseignant.e.s. Pour elle, être un.e bon.ne élève serait avant tout une affaire de vantardise. Pour les autres, être un.e bon.ne élève semblerait être enviable pour plusieurs raisons. Sur le long terme, tou.te.s s'accordent à dire que cela apporte plus de chances de trouver un meilleur travail. Cependant on peut noter que cela ne représente pas une motivation suffisante à part pour Léna qui a même fait référence à des échéances plus proches que l'entrée dans le monde professionnelle comme la passation du brevet. D'autre part, la valorisation du statut de bon.ne élève semble venir de sa comparaison avec celui de mauvais.e élève. Ainsi même si certain.e.s enfants peuvent se montrer réticent.e.s à affirmer vouloir être soi-même un.e bon.ne élève, cela semble leur poser moins de problème de dire ne pas vouloir devenir mauvais.e élève. Les raisons évoquées sont le travail supplémentaire nécessaire pour rattraper un défaut de compréhension ou les punitions engrangées par un mauvais comportement.
Malgré tout, la valorisation du statut est à pondérer avec la possibilité de harcèlement. En effet, bien que personne ne m'ait dit avoir été directement témoin de harcèlement c'est une thématique qui revenu dans plusieurs entretiens sans que je n'aie jamais eu besoin de l'évoquer.

Dans l'imaginaire de ces enfants le/la bon.ne élève pourrait donc faire l'objet de moqueries même si cela ne s'est jamais vu. Sur ce point Julien a une position radicalement différente des autres enfants car il est le seul à mettre un critère de sociabilité dans sa définition du bon.ne élève. Ainsi pour lui être un.e bon.ne élève impliquerait nécessairement d'avoir de bons rapports avec les autres élèves ce qui semble prémunir de toute forme de harcèlement.

Pour ce qui est de la valorisation nous pouvons encore noter que celle-ci n'est pas forcement liée au fait d'être premier.e de classe. Bien que les enfants aient souvent évoqué une dimension comparative en parlant de leurs camarades, notamment en précisant si c'étaient de meilleur.e.s élèves qu'eux/elles-mêmes ou non, cela ne semblait pas nécessaire pour tirer une valorisation d'être bon.ne élève.

A travers plusieurs questions j'ai aussi tenté de voir la stabilité du statut de bon.ne élève. Je voulais savoir si, selon les enfants interogé.e.s, il pouvait s'agir d'un statut éphémère et relatif à des contingences internes comme externes ou s'il s'agissait plutôt de quelque chose qui se rapprocherait d'un trait de caractère quasiment fixe, voué à durer dans le temps et pouvant résister aux fluctuations de motivation. Ici nous avons encore une fois des divergences relativement importantes qui peuvent s'expliquer de différentes manières. L'impression stabilité du statut de bon.ne élève semble tout d'abord être impactée par la perception de la relation qu'entretien le/la bon.ne élève avec les enseignant.e.s. Nous pouvons ici faire mention de Lana pour qui le /la bon.ne élève se caractérise par le fait de chercher l'attention de la maitresse ce qui a pour effet de rendre le statut très instable car potentiellement dépendant de l'humeur de celle-ci. En revanche une indépendance du statut de bon.ne élève des avis du jugement de l'enseignant.e qui peut se tromper semble amener une plus grande stabilité.

La perception du travail à fournir qui serait nécessaire pour être un.e bon.ne élève est aussi un facteur impactant l'impression de stabilité du statut. Nous pouvons ici opposer Alistair pour qui il n'est pas nécessaire de travailler beaucoup à condition de comprendre et Léna pour qui le statut de bon.ne élève est en lien direct avec l'effort fourni tout au long de l'année. Cet effort étant dépendant de la motivation, il pourra largement fluctuer et donc le statut aussi.

Nous pouvons aussi évaluer l'impression de stabilité du statut de bon.ne élève chez les enfants en nous intéressant à ce qui est considéré comme pouvant venir le modifier, que ce soit en passant de bon.ne à mauvais.e élève ou l'inverse. Alors que pour Chiara il existe une multitude d'événements de la vie courante pouvant amener à devenir une mauvaise élève, pour Julien cela ne pourra passer que par le fait d'avoir de mauvaises fréquentations. Notons ici que de manière générale il est jugé par les enfants plus probable qu'un.e bon.ne élève devienne mauvais.e élève plutôt que l'inverse.

Finalement nous pouvons voir qu'il semble y avoir un lien entre la perception de stabilité du statut de bon.ne élève et sa potentielle valorisation. Les enfants semblent donc plus enclin.e.s à valoriser le statut de bon.ne élève quand celui-ci est considéré comme stable plutôt que soumis à de nombreux éléments contingents.

IV.2 Différentes conceptions du/de la bon.ne élève :

Nous avons donc vu plusieurs éléments permettant de se faire une idée et de comprendre ce que recouvre la notion de bon.ne élève pour les enfants qui ont été interrogé.e.s. Il en est ressorti différentes dimensions liées entre elles de diverses manières. En fonction du poids accordé à chacune d'elles mais aussi de la nature de leurs liens il semble se dégager différentes conceptions du/de la bon.ne élève. Dans cette partie je vais donc tenter d'en distinguer deux à partir des entretiens qui ont été menés. Pour cela je brosserai deux portraits différents du/de la bon.ne élève qui me permettront de faire la distinction entre ce que j'appellerai l'élève compétent.e et l'élève sérieux/sérieuse.

Nous avons donc vu que les deux principales caractéristiques du/de la bon.ne élève, c'est-à-dire celles sur lesquelles tous les enfants sont d'accord, sont les notes et le comportement. La principale distinction entre les deux portraits que je vais tenter d'esquisser consiste essentiellement dans l'importance relative qui est donnée à l'une ou l'autre de ces deux dimensions.

Ainsi dans la conception du/ de la bon.ne élève comme d'un.e élève compétent.e l'élément principal sera la compréhension des cours devant être certifiée par l'obtention de bonnes notes dans à peu près toutes les matières. Dans cette conception le/la bon.ne élève pourrait, s'il/elle a de grandes facilités, se permettre de ne pas avoir un comportement exemplaire sans que cela ne remette en cause son statut de bon.ne élève. En effet, ce n'est pas son comportement qui le définit et celui-ci n'est qu'au service de sa compréhension. On peut donc devenir un.e bon.ne élève par la participation et par l'écoute mais ce ne sera que le résultat de celles-ci qui feront de nous un.e bon.ne élève. Le comportement est donc un moyen et non une fin en soi.

Dans la conception du/de la bon.ne élève comme d'un.e élève sérieux/sérieuse en revanche le comportement est nécessaire car c'est lui qui en dernier lieu caractérise le/la bon.ne élève. Dans cette conception le/la bon.ne élève peut donc se permettre de rencontrer des difficultés et même d'avoir de mauvaises notes sans que cela ne remette en cause son statut pourvu que par ailleurs il/elle observe un comportement qui aille dans le sens d'améliorer ses résultats. Dans une grande majorité des cas l'écoute et la participation s'avèrent payantes et l'élève sérieux/sérieuse se voie récompensé.e par de bonnes notes.

Pour l'élève compétent.e le comportement est donc souvent nécessaire mais jamais suffisant alors que pour l'élève sérieux/sérieuse le comportement est toujours nécessaire et suffisant.

L'élève sérieux/sérieuse sera donc plus facile à reconnaitre d'un point de vue extérieur puisque l'observation de son comportement, qui est un élément visible pour toute personne étant dans la même classe, sera suffisante pour savoir s'il s'agit d'un.e bon.ne ou d'un.e mauvais.e élève. En revanche, pour reconnaitre l'élève compétent.e le moyen le plus sûr serait d'avoir accès à ses notes ce qui ne pose en générale pas de problème. Quand cela n'est pas possible la participation en classe ne pourra constituer un indice que si elle est analysée à l'aune de la clarté et de la pertinence des interventions. Cela est un élément moins évident à discerner car il demande d'être soi-même au clair sur ce qui est discuté pour pouvoir évaluer la pertinence d'une intervention. Les enseignant.e.s sont en générale bien placé.e.s pour faire cette évaluation et ce sera même eux/elles qui en dernier lieu certifieront par des notes la compréhension des contenues et donc le statut de bon.ne élève. Dans la conception de l'élève sérieux/sérieuse le rôle la certification de l'enseignant.e aura lieu en amont de la notation car un simple rappel à l'ordre lors d'un cours pourra constituer une remise en question du statut de bon.ne élève. En effet en se faisant remarquer et sanctionner pour un de ses comportement, l'élève sérieux/sérieuse pourra être remis en cause sans qu'il n'y est eu de recours à une évaluation de ses connaissances. Étant donné que la notation est jugée par les élèves comme étant plus objective que l'appréciation du comportement, il en découle que l'élève sérieux/sérieuse semble plus dépendant.e de l'enseignant.e. De ce fait la conception du/de la bon.ne élève comme d'un.e élève sérieux/sérieuse est jugée moins valorisante car plus instable. À l'opposé, être un.e élève compétent.e plutôt qu'un.e élève sérieux/sérieuse serait plus valorisant car ce statut ne serait dû qu'à ses propres facilités scolaires qui ne dépendraient que dans une moindre mesure de l'appréciation des enseignant.e.s et permettrait donc une plus grande liberté d'action.

Finalement de manière schématique nous avons une opposition sur les différents points qui viennent d'être discutés :

	Élève compétent.e	**Élève sérieux/sérieuse**
Caractéristique principale	Pour être un.e bon.ne élève plus important est d'avoir des bonnes notes. Faire des bêtises n'est pas grave si cela ne nuit pas à la compréhension des cours.	Pour être un.e bon.ne élève le plus important est d'avoir un comportement sérieux en cours. Avoir de mauvais résultats n'est pas grave si par ailleurs l'attitude en cours est exemplaire.
Comment le reconnaitre	Le/la bon.ne élève se reconnait par ses notes et par la qualité de ses interventions en cours.	Le/la bon.ne élève se reconnait par son écoute silencieuse et sa participation en classe.
Rôle de l'enseignant.e	L'enseignant.e reconnait le statut de bon.ne élève lors de la notation.	L'enseignant.e reconnait le statut de bon.ne élève lors des interactions en cours.
Stabilité	Le statut de bon.ne élève est stable car il dépend d'une notation objective.	Le statut de bon.ne élève est peu stable car il dépend de l'appréciation de l'enseignant.e.
Valorisation	Être bon.ne élève est valorisant car cela montre certaines aptitudes scolaires.	Être bon.ne élève est valorisant car cela montre une certaine attitude face au travail.

À ce niveau de l'analyse il me semble opportun de citer encore une fois Louise qui en faisant la distinction entre les intellos et les bons élèves avait déjà esquissé les bases de la distinction que je viens de faire entre les deux conceptions du/de la bon.ne élève :

Louise : "Ben en fait un bon élève c'est que tu parles pas trop, que tu travailles, que tu es à fond et tout ça. Et que tu ne fais pas de bêtises. Mais il y a des intellos, ils sont intelligents dans toutes les matières quasiment mais en fait ils font des bêtises aussi, ils jouent en classe, ils parlent et tout ça, mais ils ont des bonnes notes"

Nous voyons que pour elle le/la bon.ne élève serait plutôt un.e élève sérieux/sérieuse, à cheval sur le comportement, alors que ceux qu'elle désigne comme étant des intellos répondent aux caractéristiques de l'élève compétent.e.

Les deux conceptions qui viennent d'être décrites ne sont évidemment pas complètement distinctes l'une de l'autre et ne rendent pas compte de toute la subtilité des discours tenu par les

enfants intérrogé.e.s qui ne se retrouveront donc jamais totalement dans une de ces deux conceptions. Aussi, malgré le fait que les notes et le comportement soient jugés plus ou moins essentiels d'un enfant à un autre, ces deux éléments sont retrouvés dans tous les discours. Toutefois, il reste possible de rapprocher plus ou moins fortement les représentations du/de la bon.ne élève à l'image de l'élève compétent.e ou de l'élève sérieux/sérieuse.

Pour ce qui est de la conception du/de la bon.ne élève comme d'un.e élève compétent.e, Alistair semble être celui qui s'en rapproche le plus. Chez lui, comme d'ailleurs chez Anna et Nils, on peut voir la centralité qui est accordée à la compréhension pour être considéré comme un.e bon.ne élève. Il nous dit clairement que le/la bon.ne élève peut se permettre de faire un certain nombre de bêtises si par ailleurs il réussit à avoir de bons résultats. Pour cela il prend l'exemple du bavardage avec ses amis qui ne doivent être arrêtés qu'à partir du moment où il commence à avoir des difficultés et que l'écoute attentive de l'enseignant.e devient nécessaire pour s'assurer de bons résultats. Ce sera aussi lui qui explicitera le plus clairement le fait que le/la bon.ne élève ne se reconnait pas simplement au fait de participer mais bien plutôt à la qualité de ses interventions pendant le cours.

Lana et Julien seront quant à eux bien plus proches de la conception du/de la bon.ne élève comme d'un.e élève sérieux/sérieuse. Ils s'accordent en effet pour dire que la compréhension et les notes ne sont que secondaires et que l'attribut principal du/de la bon.ne élève réside dans son comportement. Cependant, alors que pour Lana cette attitude a pour but de s'attirer les faveurs de l'enseignant.e, pour Julien elle relève plutôt d'un trait de caractère. Cela a pour conséquence des différences dans la valorisation et la perception de stabilité du statut.

Finalement il convient de noter que cette distinction entre ces deux conceptions n'ayant été faite qu'à posteriori, sur la base de l'étude de l'ensemble des entretiens menés, il n'a pas été possible sur le moment d'avoir une attention particulière pour ne pas orienter par mes questions les enfants dans l'une ou l'autre de ces deux conceptions.

V. Discussion

Dans cette dernière partie il s'agira de reprendre ce qui ressort de l'analyse des entretiens en le reliant aux éléments théoriques qui m'ont amenés à mon questionnement.
Pour cela, je commencerai par voir comment la diversité des réponses obtenues peut être considérée comme l'indice d'un potentiel malentendu sur les attentes scolaires. Je reviendrai ensuite sur les deux conceptions du/de la bon.ne élève qui ont été dégagées pour les mettre en lien avec certains types de rapports au savoir. Finalement, je relierai ces éléments à la thématique des inégalités scolaires en formulant deux hypothèses.

V.1 Malentendu sur les attentes scolaires :

A partir de ce qui est ressorti des entretiens je vais donc tenter de voir en quoi la notion de bon.ne élève peut être sujet au malentendu scolaire tel que définie dans le la partie de cadrage théorique.
Le premier constat que nous pouvons faire après analyse du discours des enfants est que les réponses qui ont été données, bien qu'il soit possible d'y trouver des points de convergence, sont en réalité contrastées. Bien qu'il semble tout à fait normal que les enfants interrogé.e.s aient développé des représentations différentes, nous pouvons tout de même souligner que celles-ci concernent des attentes qui devrait être les même pour tou.te.s. Partant de là, la diversité observée semble être propice à un certain nombre de malentendus dont nous savons qu'ils prennent en générale racine dans la dimension implicite des consignes et recommandations des enseignant.e.s (Bautier, 2009). En effet, plusieurs éléments dans le discours des enfants, relèvent d'une interprétation d'attentes qui ne seront jamais formulées par les enseignant.e.s de manière aussi explicite. Pour prendre un exemple précis, il semble peu probable que dans le cas de Nils, l'importance « d'être apprécié des professeurs » ait fait l'objet d'une explicitation de la part de ces derniers. De la même manière, lorsque Julien nous dit qu'« être poli et agréable ça suffit pour être un bon élève » nous avons du mal à imaginer que cela ait été dit aussi clairement par un.e enseignant.e. Pour toutes ces attentes qui ne peuvent clairement pas faire l'objet de discours explicites de la part des enseignant.e.s nous voyons donc que les élèves sont obligé.e.s de faire des inférences pour connaitre l'attitude la plus souhaitable.

Quand certain.e.s élèves feront des interprétation adéquates, d'autres seront immanquablement plus en décalage avec les attentes réelles.

De plus, l'implicite des attentes scolaires ne consiste pas simplement dans ce qui est tu mais bien plutôt dans ce qui n'est pas expliqué. Ainsi nous avons vu que, pour plusieurs des enfants interogé.e.s, la compréhension des contenus abordés était tout à fait centrale pour prétendre au statut de bon.ne élève. Or, bien que l'on puisse imaginer un.e enseignant.e enjoindre des élèves à se focaliser sur la compréhension de ce qui est travaillé, cela n'explique en aucun cas ce qui est entendu derrière ce terme de compréhension. La « connivence » de certain.e.s élèves viendra donc du fait de connaitre les modalités de travail qui permettent une assimilation adéquate par rapport à ce qui leur sera demandé par la suite notamment lors d'évaluations formelles. Il est ici important de souligner que la façon dont les attentes sont décryptées aura une incidence directe sur la manière d'aborder les tâches à effectuer en fonction de ce qui est perçu comme étant important aux yeux de l'enseignant.e.

Finalement, nous pouvons nous étonner que la notion de « travail » n'ait pas été plus présente dans les entretiens. Ici par travail j'entends l'ensemble des opérations (cognitive ou non) que les élèves doivent accomplir lors des activités qui leur sont proposées. En effet, à l'issue de l'analyse il n'y a que peu d'éléments faisant référence à la manière de travailler du/de la bon.ne élève. Est-ce à dire qu'il ne s'agit que peu de travail à l'école ? Nous pouvons ici noter que, mise à part ce qui était relatif au travail à fournir à la maison, mon guide d'entretien n'incluait pas de questions faisant explicitement référence aux méthodes de travail employées par les bon.ne.s élèves. Il n'en reste pas moins que, même lors des entretiens où les enfants semblaient le plus à l'aise, il est rare qu'ils/elles aient évoqué spontanément le sujet. Le seul à avoir eu un discours explicite sur sa méthode de travail fut Alistair qui en indiquant l'intérêt de faire des exercices du « même genre pour s'entraîner » montrait son intuition d'un potentiel savoir qui transcende la segmentation organisée en exercices. Ce manque de matière autour des méthodes ne nous permet pas de rentrer dans des analyses autour de tâches spécifiques. Il aurait en effet pu être intéressant de confronter les enfants à des exemples précis pour leur demander d'indiquer le comportement du/de la bon.ne élève dans ces situations. Bien qu'il semble pouvoir y avoir un malentendu autour de la notion de bon.ne élève, nous n'avons pas les éléments pour caractériser ce malentendu d'un point de vue didactique. Je m'attacherai donc à rester dans une optique plus générale en lien avec le rapport au savoir.

V.2 Différents rapports au savoir :

Je vais ici tenter de mettre en lien les deux conceptions du/de la bon.ne élève qui ont été décrites dans l'analyse des entretiens avec différents types de rapport au savoir. Pour cela je m'appuierai sur la distinction entre logique de cheminement et logique d'apprentissage (Bautier et Rochex,1997) qui a été évoquée dans le cadrage théorique.

Tout d'abord nous pouvons souligner que, pour les auteur.e.s, ces deux logiques sont fortement liées au fait que les élèves aient ou non des difficultés sur le plan scolaire ce qui colle avec notre échantillon aussi maigre soit-il. En effet, selon eux/elles les élèves en difficulté auraient plus tendance à se retrouver dans une logique de cheminement qui se caractérise en partie par le fait de réduire l'institution scolaire à sa fonction certifiante et ce « au détriment de la reconnaissance (dans les deux sens du terme) de la scolarisation comme matrice possible d'apprentissages et de développement culturel. » (Bautier & Rochex, 1997, p.107) Dans notre cas, Léna qui était la seule à rencontrer des difficultés a aussi été la seule à mentionner de manière explicite des éléments de certifications comme le Brevet des collèges. De plus, elle est aussi la seule à avoir caractérisé le/la bon.ne élève par son désir d'« avoir un bon métier ».

Toutefois, bien que les autres enfants interrogé.e.s se reconnaissent tou.te.s comme étant de bon.ne.s élèves, ils/elles ne se retrouvent pas de la même manière dans une logique d'apprentissage. En effet, en fonction de leur conception du/de la bon.ne élève, les enfants semblent s'inscrire dans des logiques différentes. Ainsi, alors que l'élève compétent.e se retrouve davantage dans un travail d'apprenant.e, il serait plutôt question pour l'élève sérieux/sérieuse de répondre au métier d'élève et donc d'être dans une logique de cheminement.

Pour appuyer ce propos nous pouvons tout d'abord nous intéresser à ce qui est considéré comme étant la caractéristique principale du/de la bon.ne élève. En désignant la compréhension comme étant l'élément le plus important pour être considéré comme un.e bon.ne élève les enfants font la distinction entre les consignes et exercices et les objets d'apprentissages. Pour cela « ils s'interrogent sur le sens des disciplines et le but des exercices et activités scolaires, cherchent à comprendre les principes qui les sous-tendent, et peuvent donner à leurs activités un sens cognitif qui transcende la nécessité de s'acquitter de tâches morcelées, de routines ou d'exigences comportementales. » (Bautier et Rochex, 1997, p.109) Cela va dans le sens de leur discours qui consiste à dire qu'il n'est pas nécessairement grave de faire des bêtises si celles-ci ne viennent pas perturber les apprentissages.

En revanche, en considérant que le/la bon.ne élève est avant tout l'élève sérieux/sérieuse et en se focalisant sur la nécessité d'avoir un comportement exemplaire, le travail d'apprenant.e est réduit au fait de répondre à des exigences explicites : ne pas parler avec ses camarades en cours, être à l'heure, avoir son matériel… C'est donc la conformité à certains rituels de classe qui est mise au premier plan et cela au détriment des savoirs sous-jacents.

Finalement à partir de cette focalisation différenciée sur la compréhension ou sur le comportement nous voyons que c'est bien le rapport au savoir scolaire qui diffère. Lorsque les enfants disent que la compréhension est l'élément essentiel pour être un.e bon.ne élève cela revient à placer la transmission de certains savoirs au cœur l'entreprise scolaire. Ces savoirs semblent donc avoir un sens en eux même et le/la bon.ne élève sera celui/celle qui arrivera à se les approprier. En revanche si c'est le comportement qui est jugé comme déterminant pour être ou non un.e bon.ne élève on voit que l'appropriation des savoirs devient secondaire voir même facultative à condition de s'acquitter de tout ce qui est demandé. Les savoirs ne tirent alors le sens que dans le fait de venir « récompenser » une bonne conduite.

Ces différences de rapport au savoir se manifestent aussi, selon Bautier et Rochex (1997), par des différences dans le rapport aux professionnel.le.s scolaires et notamment à l'enseignant.e qui pourra être considéré.e comme celui/celle « qui nous apprend » ou qui « nous dit ce qu'il faut faire » (p.109) Cela rejoint l'analyse qui a été faite sur le rôle que peut jouer l'enseignant,e dans la reconnaissance du statut de bon.ne élève en fonction de la conception de celui/celle-ci. Nous avons en effet vu que l'enseignant.e pouvait certifier du statut de bon.ne élève soit en donnant de bonnes notes soit en reconnaissant le caractère exemplaire du comportement de l'élève. Or si l'enseignant.e est celui /celle qui a la charge de transmettre des savoirs alors il/elle ne pourra certifier du statut de bon.ne élève qu'en attestant de la bonne compréhension de ce qui devait être transmis, ce qui passe en partie par l'attribution de bonnes notes lors des évaluations. En revanche si l'enseignant.e est celui/celle qui dit quoi faire alors il/elle ne pourra certifier du statut de bon.ne élève qu'en observant le respect de ses consignes. Nous pouvons cependant noter ici que bien que ce rapprochement soit fait, il n'a pas été demandé clairement au enfants interrogé.e.s quel est selon eux/elles le rôle de l'enseignant.e. C'est seulement en analysant que la manière dont ils/elles se représentent le lien entre l'enseignant.e et le/la bon.ne élève qu'il est possible d'en déduire ce qu'ils/elles pensent être le rôle de l'enseignant.e.

Nous pouvons donc reprendre une partie du tableau qui a été fait dans l'analyse en nous intéressant cette fois au sens qui est conféré au fait d'être un.e bon.ne élève et d'être enseignant.e en fonction de la conception du/de la bon.ne élève comme d'un.e élève compétent.e ou d'un.e élève sérieux/sérieuse :

	Élève compétent.e	**Élève sérieux/sérieuse**
Caractéristique principale	Pour être un.e bon.ne élève il faut s'approprier les savoirs qui sont discutés en cours.	Pour être un.e bon.e élève il faut respecter les règles qui sont mise en place et faire les tâches qui sont demandées.
Rôle de l'enseignant.e	L'enseignant.e est celui/celle qui permet d'apprendre, il/elle reconnait le statut de bon.ne élève lors de la notation.	L'enseignant.e est celui/celle qui dit quoi et comment faire, il/elle reconnait le statut de bon.ne élève lors des interactions en cours.

Encore une fois il convient de relativiser cette catégorisation et de rappeler que cela indique simplement des tendances qui ne sont pas exclusives. Ainsi on peut voir que même lorsque dans le discours des enfants c'est la compréhension, et donc le savoir, est mis au centre cela n'empêche pas de faire mention du comportement pour caractériser le/la bon.ne élève. De la même manière, même si le rôle de l'enseignant.e est avant tout de transmettre des savoirs, des réprimandes à répétition de sa part sur des aspects comportementaux constituent pour les enfants intérogé.e.s un indice du fait que nous ne sommes pas en présence d'un.e bon.ne élève. Finalement, il convient de préciser qu'il ne s'agit ici en aucun cas de désigner un « bon » et un « mauvais » rapport au savoir mais bien plutôt de montrer qu'il est possible d'appréhender, et d'une certaine manière de caractériser, le rapport au savoir des élèves en s'intéressant à leur conception du/de la bon.ne élève. Nous pouvons malgré tout nous interroger sur les facteurs qui influencent ces différences de conception ainsi que sur les impacts qu'elles peuvent avoir sur la scolarité des élèves.

V.3 Hypothèses :

Avant de commencer les entretiens je n'avais pas de grandes hypothèses mise à part celle de la diversité des discours à laquelle je m'apprêtais à accéder. Cette étude n'ayant finalement qu'une vocation exploratoire elle me permet de formuler deux hypothèses que je décrirai ici en évoquant à chaque fois des procédés qui permettraient de les vérifier et qui constitueraient une continuation de ma recherche. Ces hypothèses mobilisent la notion de bon.ne élève et permettent de la relier de manière plus évidente à la thématique des inégalités scolaires.

Hypothèse 1 :

La conception du/de la bon.ne élève est liée à la manière d'appréhender le travail scolaire.

Cela signifie que l'on pourrait voir des différences dans la manière d'appréhender le travail scolaire en fonction de si le/la bon.ne élève est pensé.e comme un.e élève compétent.e ou comme un.e élève sérieux/sérieuse. De plus, par appréhension du travail scolaire il est entendu le décryptage des objectifs de diverses consignes et exercices ainsi que les méthodes qui sont mises en place pour y répondre. Cette hypothèse découle directement du fait d'avoir mis en lien différentes conceptions du/de la bon.ne élève avec différents rapports au savoir. Toutefois, bien que le rapport au savoir des élèves caractérise en partie le sens donné aux apprentissages, les éléments qui précèdent ne nous permettent pas de conclure. En effet, et comme nous l'avons vu plus haut, les entretiens n'ont permis d'avoir que peu d'éléments en lien avec la réalisation de tâches spécifiques et avec les méthodes de travail employées par les enfants. Pour vérifier cette hypothèse il faudrait donc, comme cela a été évoqué, introduire dans les entretiens des questions portant sur des tâches précises pour que les enfants puissent s'exprimer sur la manière dont, selon elles/eux, un.e bon.ne élève aborderait ce travail et sur le sens qu'il/elle lui donnerait. Cela serait intéressant dans la mesure où en questionnant les enfants sur ce que ferait selon elles/eux un.e bon.ne élève nous serions en fait en train de les questionner concrètement, et non plus simplement de manière abstraite, sur ce qu'ils/elles estiment pertinent à mettre en place pour réussir à l'école. Ces éléments pourraient alors être mis en comparaison avec le discours officiel des enseignant.e.s, et plus généralement des représentant.e.s de l'institution scolaire, pour en évaluer les décalage et ainsi caractériser plus avant de potentiels malentendus.

Hypothèse 2 :

Il existe un lien entre la conception du/de la bon.ne élève et l'origine sociale des élèves.

En lien avec la distinction de conception qui a été faite dans la partie précédente, cette hypothèse suppose donc que les élèves issu.e.s de milieux populaires auraient plus tendance à se retrouver dans une conception du/de la bon.ne élève comme d'un.e élève sérieux/sérieuse et inversement, les élèves issu.e.s de milieux plus favorisés se retrouveraient plus dans une conception du/de la bon.ne élève comme d'un.e élève compétent.e.

Étant donné que nous avons fait un lien entre la conception du/de la bon élève et le rapport au savoir, cette hypothèse va dans le sens des théories qui tendent à caractériser les différences de rapport au savoir qui existe en fonction de l'origine sociale des élèves (Develay, 2012). Ces différences viendraient du fait que le rapport au savoir des enfants est en grande partie déterminé par les pratiques culturelles de la familles (médias écrits et sonores, incitation ou non à la lecture, fréquentation de musée, lieux de vacances …) et que celles-ci sont fortement liées à l'origine sociale (Bourdieu, 1985). En me rendant au domicile des enfants et en rencontrant leurs parents j'ai en effet pu faire tout un ensemble d'observations allant dans ce sens. Ainsi j'ai par exemple pu noter des différences dans le rapport à la lecture que pouvait avoir la famille de Anna, dans laquelle tous les membres sont des lecteurs et lectrices assidu.e.s, et la mère de Julien selon qui il était très exagéré de la part de l'enseignante de demander à son fils de lire un livre entier pendant les vacances scolaires. Toutefois il ne s'agit pas d'essentialiser le rapport au savoir des élèves à partir de leur origine sociale car cela serait trop réducteur. Les travaux de l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) ont notamment pu montrer que des élèves ayant des appartenances sociales très proches et fréquentant la même classe pouvaient toujours avoir des interprétations contrastées des consignes et exercices proposés.

Bien que la différence de rapport au savoir en fonction du milieu sociale soit largement documentée dans la littérature, pour ce qui est de la conception du/de la bon.ne élève l'analyse de mes huit entretiens ne permet absolument pas de confirmer ou d'infirmer cette deuxième hypothèse. Pour la vérifier il serait nécessaire de faire encore un certain nombre d'entretiens supplémentaires afin de stabiliser et de préciser la caractérisation des deux conceptions du/de la bon.ne élève et éventuellement d'en introduire d'autre. Il serait ensuite possible de créer un questionnaire permettant d'évaluer dans laquelle des conceptions du/de la bon.ne élève les questionné.e.s se retrouvent le plus. Un certain nombre de questions devront aussi être dévolues

à la récolte d'informations personnelles destinées à évaluer un indice sociaux économique comme cela et fait dans les études PISA par exemple. Le fait d'avoir un questionnaire permettrait, contrairement aux entretiens qui prennent beaucoup plus de temps pour la réalisation et l'analyse, d'avoir un échantillon bien plus conséquent ce qui assurerait des résultats analysables statistiquement.

Finalement, mises ensemble ces deux hypothèses en forment une troisième qui consiste à dire qu'il serait possible, en se focalisant sur la représentation du/de la bon.ne élève, d'expliquer les inégalités scolaires à partir des différences dans l'interprétations des attentes scolaires en fonction du milieu sociale d'origine. Ainsi cela revient à émettre l'hypothèse que les enfants issu.e.s de milieu populaire aurait plus tendance à concevoir le/la bon.ne élève comme un.e élève sérieux/sérieuse et que cela aurait un impact négatif sur leur manière d'appréhender le travail scolaire. En mettant au second plan la compréhension au bénéfice du bon comportement, il serait possible qu'ils/elles passent à côté des objectifs d'apprentissage visés par les enseignant.e.s.

Conclusion :

A travers cette recherche, j'ai donc tenté de questionner la notion de bon.ne élève en m'intéressant pour cela aux représentations de jeunes enfants agé.e.s entre 10 et 12 ans. Lors des huit entretiens semi-directifs que j'ai pu mener, j'ai essayé de faire parler les enfants pour comprendre ce qu'est, selon eux/elles, un.e bon.ne élève. Il en est ressorti des discours contrastés à plusieurs égards. Chaque rencontre a donc été l'occasion d'affiner la représentation naïve de laquelle je suis parti pour effectuer ce travail. Bien qu'il ait été possible de voir des similitudes et des points de convergence dans les discours des enfants, l'importance attribuée aux différents éléments évoqués pouvait varier fortement. Partant de ce constat il m'a été possible de dégager deux conceptions du/de la bonne élève. J'ai donc fait la distinction entre ce que j'ai appelé l'élève compétent.e et l'élève sérieux/sérieuse en fonction de si les enfants interrogé.e.s se focalisaient davantage sur la compréhension ou sur le comportement pour caractérisée le/la bon.ne élève. J'ai ensuite tenté de montrer que ces différences dans la façon de concevoir le/la bon.ne élève pouvaient être l'indice d'un malentendu sur les attentes scolaires. Ne pouvant pas caractériser ce malentendu d'un point de vue didactique, j'ai essayé de voir en quoi ces conceptions du/de la bon.ne élève sont révélatrices du rapport au savoir des enfants interrogé.e.s. Pour cela je me suis appuyé sur la distinction de Bautier et Rochex (1997) pour montrer que la conception du/de la bon.ne comme d'un.e élève compétent.e est plus en adéquation avec une logique d'apprentissage tandis que l'élève sérieux/sérieuse se retrouve plus dans une logique de cheminement. Finalement, je termine ce travail de mémoire en formulant deux hypothèses qui, mises ensembles, font un lien entre l'origine sociale des enfants et leur manière d'appréhender le travail scolaire en se basant pour cela sur les différentes conceptions du/de la bon.ne élève. Si ces hypothèses venaient à être vérifiées, cela ajouterait à la compréhension des inégalités scolaires en montrant comment celles-ci se traduisent dans certaines représentations des enfants.

Bibliographie :

Bautier, É., Bonnéry, S. & Clément, P. (2017). L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique. Enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 16,* 73-93.

Bautier, É. et Rochex, J-Y. (1997). Ces malentendus qui font la différence. In J-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris : La dispute

Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires.* Paris : Presses Universitaires de France.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social.* Paris : Éditions de Minuit.

Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission scolaire. *Pensée plurielle, 1*(11), 75-82.

Boudesseul, G. Caro, P., Grelet, Y. & Vivent, C. (2014). *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : exemple du décrochage.* Marseille : Centre d'étude et de recherche sur les qualifications.

Bouko, C., Robin, F. & Van Lint, S. (2017). Analyse de l'interaction entre le rapport au savoir de l'élève et celui de l'enseignant à l'école primaire. In G. Therriault, B. Baillet, M-F. Carnus & V. Vincent (Eds.), *Rapports au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre* (pp. 33-46). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie, 3,* 325-347.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris : Éditions de Minuit.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Paris : Anthropos.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire.* Paris : Anthropos.

Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Charmillot, M. & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. In : Madelon Saada-Robert éd., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-203). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Cherkaoui, M. (2010). *Sociologie de l'éducation.* Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M (2009). Universelles, les inégalités à l'école ? In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Eds.), *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires* (pp. 35-52). Paris : Presses Universitaires de France.

Felouzis, G., B. Fouquet-Chauprade, S. Charmillot, & L. Imperiale-Arfaine, (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport du Cnesco *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle.* Paris : Cnesco.

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires.* Paris : Presses Universitaires de France.

Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. Cybergeo : European Journal of Geography [en ligne] (http://www.cybergeo.eu/index3426.html)

Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

OCDE (2014b). Résultat du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des éleve. Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences. *1*.

Philoppot, T. & Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. *Recherche et formation, 60, 63-74.* doi : 10.4000/ rechercheformation.598.

Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales 24*, 50–61.

Annexes :

Annexe 1 : Formulaire de consentement

RECHERCHE : ÉTUDE SUR LES REPRÉSENTATIONS DU « BON ÉLÈVE » CHEZ LES ENFANTS	
Responsables du projet de recherche :	Camil Schneider Étudiant FPSE- Université de Genève Camil.Schneider@etu.unige.ch Georges Felouzis Professeur Ordinaire FPSE - Université de Genève Président du collège des docteurs en sciences de l'éducation Georges.Felouzis@unige.ch

INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participant.e.s

Cette recherche est effectuée dans le cadre d'un mémoire de maitrise universitaire en sciences de l'éducation.

La thématique générale de la recherche est celle des inégalités scolaires. Pour la traiter je voudrais m'intéresser à l'expérience subjective que les jeunes enfants font de leur passage à l'école. Pour cela il serait possible de travailler sur leurs représentations et en particulier je voudrais tenter de voir quelles sont les représentations du « bon élève ».

La méthode de la recherche consiste à mener des entretiens semi-directifs avec des enfants âgés entre 8 et 12 ans. Lors de ces entretiens le but sera de faire parler les enfants pour analyser quelle est leur représentation du « bon élève ». Les entretiens se dérouleront au domicile de l'enfant dans une pièce ouverte avec toujours la présence d'au moins un des parents dans le domicile. Chaque enfant ne fera qu'un seul entretien dont la durée dépendra de l'envie de ce dernier mais n'excèdera pas une heure et demie.

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, le-la soussigné-e consent à ce que son enfant :

……

participe à la recherche "Étude sur les représentations du « bon élève » chez les enfants" et autorise :

- L'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; ☐ OUI ☐ NON

- L'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). ☐ OUI ☐ NON
- Que l'entretien avec mon enfant soit enregistré sur support audio ☐ OUI ☐ NON

J'ai choisi volontairement d'autoriser mon enfant à participer à cette recherche. J'ai été informé.e du fait qu'il pourra se retirer en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données le concernant.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom .....

Signature .....

Date .....

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participant.e.s humain.e.s, en application du Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et des Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom .....

Signature .....

Date .....

Annexe 2 : Retranscriptions entretien Louise

C : « Maintenant ça enregistre mais avant de commencer à te poser mes questions je vais te redire deux mots. Comme tu as compris pour mes études à l'université je m'intéresse à comment marche l'école. Moi ce qui m'intéresse c'est vraiment de savoir ce que les enfants pensent de l'école. C'est pour ça que je fais ces entretiens. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. S'il y a des questions que tu trouves bizarres tu peux le dire. Si ça te fait penser à d'autres choses tu peux aussi le raconter. Si à un moment tu n'as pas envie de répondre ce n'est pas grave. Si à un moment tu veux arrêter l'entretien parce ça t'embête ou autre chose alors on arrête, ce n'est pas grave non plus. Ça va pour toi ? »

Louise : « Oui ça va. »

C : « Alors comment ça se passe la rentrée ? »

Louise : « Bien »

C : « Tu es contente de retrouver tes amies ? »

Louise : « Ben en fait depuis deux ans je n'étais plus avec mon amie et maintenant je suis de nouveau avec donc je suis contente oui. »

C : « Comment ça se fait ? Elle était partie ? »

Louise : « Non c'est juste qu'on n'était pas dans la même classe. »

C : « Mais elle était quand même dans la même école ? »

Louise : « Oui c'est parce que en fait dans notre école les classes c'est mélangé. Moi je suis en CM2 mais avant j'étais en CM1 et elle elle était en CE2 alors on était pas dans la même classe. »

C : « A d'accord, donc les CM2 et CM1 sont dans une classe et les CE2 et CE1 dans une autre classe c'est ça ? »

Louise : « Oui voilà c’est ça ? »

C : « Mais à la récréation vous pouviez toujours vous voir alors pourquoi c’est mieux d’être dans la même classe ? »

Louise : « Ben parce que comme ça on se voit plus et donc c’est mieux »

C : « Et ça ne t’empêche pas de travailler que ta meilleure amie soit dans la même classe ? »

Louise : « Non pas trop. On peut pas trop discuter pendant les cours parce que de toute façon on est jamais assis à côté avec les CM1 »

C : « Et donc toi tu travailles bien ? »

Louise : « Ben oui »

C : « Je vais te poser une question qui va te sembler peut-être un peu bizarre, tu me diras. Est-ce que tu es une bonne élève ? »

Louise : « Ben je pense quand même oui. Je suis une plutôt bonne élève. Pas l'intello de la classe ça c'est sûr mais quand même. »

C : « Qu'est ce qui te faire dire ça ? »

Louise : « Ben je sais pas en fait, j'arrive facilement les exercices que le maitre nous donne. »

C : « Et c'est quoi l'intello de la classe ? »

Louise : « C'est Lucien. »

C : « Qu'est-ce qu'il fait de différent Lucien ? »

Louise : « Son écriture elle est trop bien, il n'y a jamais de fautes, il n'y a jamais de problème en fait. En plus il a sauté une classe. »

C : « Et toi tu n'es pas une intello ? »

Louise : « Non quand même pas, parce que des fois quand même j’arrive pas tout »

C : « Mais tu n’es pas une mauvaise élève non plus ? »

Louise : « Non, non plus. »

C : « Qu’est ce qui te fait dire ça ? »

Louise : « J'arrive bien les exercices, il n'y a pas vraiment de truc, mais je trouve que c'est facile pour moi. »

C : « Et vous avez des notes des fois ? »

Louise : « Ben des fois on a des évaluations. »

C : « Et vous avez des notes ? »

Louise : « Ben en fait c'est pas des notes, il y a A+, A, CA+, CA- et NA, en fait c'est du mieux au moins bien. »

C : « Et toi tu as souvent des A et des A+ ? »

Louise : « En histoire je suis pas top, mais sinon je pense que j'ai souvent A+, en fait j'ai jamais CA- et NA. »

C : « Et en classe ça se passe comment ? »

Louise : « Bien, le maitre ne me gronde pas trop, des fois je parle quand même mais pas énormément. Il y en a qui parlent beaucoup plus que moi et ils font des bêtises et tout … »

C : « Toi tu fais des bêtises ? »

Louise : « Non. »

C : « Jamais ? »

Louise : « Jamais. »

C : « Et parler en cours ce n'est pas une bêtise ? »

Louise : « Si mais… une petite quoi (rires). Pour moi une bêtise c'est par exemple jouer en classe, casser des trucs et tout. »

C : « Et dans ta classe il y en a qui font des bêtises ? »

Louise : « Oui par exemple Marco et Luca, souvent ils attendent que le maitre soit occupé avec d'autres choses et ils profitent pour jouer ensemble et faire des bêtises. Une fois ils ont lancé le taille crayon de Émilie pour « faire des passes » et il est tombé par terre et il s'est cassé. »

C : « Ah oui ça c'est des bêtises je suis d'accord. »

Louise : « Oui. »

C : « Et donc toi en classe tu ne fais pas de « vraies bêtises », tu écoutes le cours ? »

Louise : « Oui j'écoute. »

C : « Et ce que vous faites en classe ça t'intéresse ? »

Louise : « Ben ça dépend un peu des choses, par exemple je pense que tout le monde aime mais l'art plastique j'adore. Pour moi c'est pas un travail mais si s'en est un. C'est un travail qui est cool a faire quoi... »

C : « C'est ta matière préférée ? »

Louise : « Oui. Et puis sinon il y a des choses qui m'intéressent moins que d'autres. »

C : « Et est-ce que tu participes en classe ? »

Louise : « Oui, par contre pour certaines choses pas trop, parce que je ne connais pas ou que ça ne m'intéresse pas trop. Mais souvent je parle et tout ça. »

C : « Et tu penses que c'est important de faire ça ? »

Louise : « Oui. »

C : « Pourquoi ? »

Louise : « C'est important de participer parce que si tu ne participes pas quand tu seras grand tu n'auras pas appris à avoir faux. Quand par exemple on te demande un calcul et tu ne lèves jamais la main, un jour tu fais des calculs, tu mets pleins de réponses parce que tu penses que c'est juste mais en fait ben ta faux. Tu n'auras jamais levé la main et tu n'auras pas appris à reconnaitre tes erreurs. »

C : « Ah d'accord, c'est à ça que ça sert de participer ? »

Louise : « Voilà, c'est pour s'améliorer. »

C : « Et tu es obligée de faire ça pour t'améliorer ? »

Louise : « Ben pas tout le temps. Quand je comprends pas je lève la main pour demander. Mais souvent je connais la réponse. Ou alors si je me trompe je le reconnais. J'ai eu faux je passe à l'autre calcul. Il n'y a pas que des calculs hein (rires). »

C : « Et les intellos ils participent beaucoup ? »

Louise : « Oui, Lucien il lève tout le temps la main. »

C : « C'est la même chose être un bon élève et être un intello ? »

Louise : « Un intello tu vois il peut avoir des très bonnes notes mais faire des bêtises. »

C : « A bon ? »

Louise : « Ben oui. C'est pas parce qu'on t'appelle l'intello et que tu et fort dans toutes les matière que (en chuchotant) tu ne peux pas faire des bêtises. »

C : « Et les bonnes élèves peuvent faire des bêtises ? »

Louise : « Ben en fait tout le monde peut faire des bêtises. Si tu es un bon élève tu fais pas trop de bêtises sinon après tu comprends plus.»

C : « Et si tu ne participes pas tu peux quand même être une bonne élève ? »

Louise : « Oui. »

C : « Alors il faut juste réussir à faire les exercices pour être une bonne élève ? »

Louise : « Ben en fait un bon élève c'est que tu ne parles pas trop, que tu travailles, que tu es à fond et tout ça. Et que tu ne fais pas de bêtises. Mais il y a des intellos ils sont intelligents dans toutes les matières quasiment mais en fait ils font des bêtises aussi, ils jouent en classe, ils parlent et tout ça mais ils ont des bonnes notes. »

C : « Et une mauvaise élève c'est juste quelqu'un qui n'arrive pas à faire les exercices ? »

Louise : « Ben pas forcément, il peut ne pas réussir à faire les exercices, mais il peut aussi faire n'importe quoi en classe, taper et tout ça. C'est aussi que tu fais rien en fait. Par exemple j'avais un élève qui était dans ma classe, il ne faisait jamais les exercices, il s'appelait Milan, c'est mon ami mais il ne faisait jamais les exercices ou alors que ce qu'il aimait, du coup il faisait les exercices à la récré. En fait je pense que au fond c'est peut-être parce que il y a certains exercices avec lesquels il a des la difficultés ou un truc du genre. C'est pas forcement ça, mais en tous cas il y en a qui disent qu'il ne font pas parce qu’il n'aiment pas mais en fait c'est juste parce qu’ils ont de la difficulté dans cette matière. »

C : « Et ils font exprès de dire qu'ils n'aiment pas ? Ou ils ne savent juste pas qu'ils ont des difficultés ? »

Louise : « Je ne sais pas. Peut-être qu'ils disent ça pour qu'on ne sache pas qu'ils ont de la difficulté ? »

C : « Pourquoi ils ne veulent pas qu'on sache ? »

Louise : « Ben peut être que pour eux c'est un peu ridicule, ils ont peur qu'on se moque. Mais en fait on va l'accepter, au lieu de rigoler on va l'aider. »

C : « Et est ce qu'on est content quand on réussit ? »

Louise : « Ben moi je suis contente. T'es pas très contente que tu n'as pas réussi. Mais oui quand j'ai réussi je suis contente parce que c'est cool. »

C : « Et est-ce que tu aimerais être une intello ? »

Louise : « Non. »

C : « Pourquoi ? »

Louise : « J'aime bien des fois perdre. Je ne sais pas pourquoi mais des fois j'aime bien perdre, ou ne pas réussir, ou avoir une mauvaise note. »

C : « Et ça n'arrive jamais quand on est un intello ? »

Louise : « Pas jamais. Des fois on a des fautes mais souvent on a juste quoi. Moi je n'aime pas trop quand j'ai toujours tout juste »

C : « Et tes amis, c'est plutôt des bons ou des mauvais élèves ? »

Louise : « J'ai un ami dans ma classe qui s'appelle Evans, souvent il fait des exercices et il n'aime pas du coup il ne fait pas. Mais je pense qu'il a des assez bonnes notes »

C : « Tu ne sais pas ? »

Louise : « Je ne sais pas trop parce que je ne suis pas à sa place. Je ne vois pas son cahier mais je pense qu'il a des assez bonnes notes comme Fleure. »

C : « On ne connait pas les notes des autres ? »

Louise : « Il y a un autre ami, Mehdi, il est moins fort que Lucien mais il est quand même fort. Il y en a certains, par exemple avant j'étais à coté de Fleure, maintenant je suis à côté d'Evans, je voyais un peu ses notes et elle travaille bien quoi. Elle a souvent des bonnes je dirais. »

C : « Tu penses que c'est le maitre qui décide qui sont les bons et les mauvais élèves ? »

Louise : « Non. C'est comment tu comprends les choses. Si par exemple tu ne comprends pas les choses, que tu penses qu'il faut faire autre chose, c'est comme ça que tu as faux et que tu ne vas pas réussir parce que tu vas avoir de mauvaises notes. Et tu verras qu'après que tu avais pas la bonne technique. »

C : « Et est-ce que les professeurs ils ont des chouchous. »

Louise : « Ben il y en a certains oui. Par exemple avec Fleure on a l'impression que Maya c'est la chouchoute. »

C : « Pourquoi ? »

Louise : « Ben il ne la gronde jamais. »

C : « Et est ce que si tu es la chouchoute du prof tu es forcément une bonne élève ? »

Louise : « Non. Si tu es la chouchoute c'est que le maitre t'aime bien, donc qu'il ne te gronde pas, mais ça ne veut pas dire que tu auras des bonnes notes. »

C : « A ton avis, est ce que ça peut exister une école avec que des bons élèves ? »

Louise : « Je sais pas. Peut-être si le niveau des profs est bien. Il y en aura peut-être certain non, mais ça peut exister une école ou il y en a beaucoup. »

C : « Et ça peut exister une école avec que des mauvais élèves ? »

Louise : « Si le niveau n'est pas très bien alors peut être oui. »

C : « Est-ce qu'un bon élève peut devenir un mauvais élève ? »

Louise : « Je ne sais pas, je n'en ai jamais vu mais peut être que oui. »

C : « Ah j'ai oublié de parler des devoirs, vous en avez beaucoup ? »

Louise : « Dans certaine classe que j'ai eue oui. Mais en ce moment on en a pas beaucoup. On a les mots à réviser mais c'est tout. Ma mère du coup, puisqu'on a que les mots à réviser, elle me fait une dictée entière avec tous les mots dedans. »

C : « Tu fais toujours tout tes devoirs ? »

Louise : « Oui »

C : « Et Lucien est ce que tu penses qu'il fait tous ses devoirs ? »

Louise : « Oui je pense (rires) »

C : « Est-ce qu'il y a des questions que je t'ai posé qui t'ont semblées un peu bizarres ? »

Louise : « Non, pas vraiment. A part la question pour savoir si il n'y a que des intello (rires) »

C : « Ah d'accord, ça c'était un peu bizarre ? »

Louise : « Oui (rires) »

C : « C'était pour savoir si quand il y a des bons élèves, il y a aussi forcément des mauvais élèves. »

Louise : « Ben pas forcément en fait, ça peut pas … Tout le monde n'est pas pareil quoi. Tout le monde à son niveau »