



Master

2024

Open Access

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

---

Elèves sous pression : défiance et résilience face aux regroupements scolaires. La voix des élèves en difficulté d'un cycle d'orientation genevois

---

Margot, Isa Elisa Samantha

#### How to cite

MARGOT, Isa Elisa Samantha. Elèves sous pression : défiance et résilience face aux regroupements scolaires. La voix des élèves en difficulté d'un cycle d'orientation genevois. Master, 2024.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:181836>



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**Elèves sous pression : défiance et résilience face aux regroupements scolaires**

*La voix des élèves en difficulté d'un cycle d'orientation genevois*

**Isa Margot**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE UNIVERSITAIRE**

*Analyse et Intervention dans les systèmes éducatifs (AISE)*

**Direction du mémoire**

Zakaria Serir

**Jury**

Jean-Paul Payet

Diane Rufin

**Genève, Mai 2024**

**Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation**

**Section des sciences de l'éducation**

## **Remerciements**

Mes premiers remerciements vont, sans aucun doute, aux élèves ayant participé à cette enquête. Les échanges que nous avons eus m'ont permis de revivre l'expérience d'un élève et, ainsi, de prendre du recul par rapport à la posture professionnelle que j'ai adoptée au cours de ma formation universitaire. Je remercie également tous les élèves que j'ai rencontrés en tant que professionnelle ; c'est aussi, en partie, grâce à eux que ce travail a pu voir le jour.

Je tiens également à remercier tout particulièrement Zakaria Serir pour son accompagnement tout au long de ce parcours sinueux que représente la rédaction d'un mémoire. Ses encouragements, ses conseils et sa bienveillance m'ont permis de garder la tête hors de l'eau lorsque mes doutes me submergeaient. Son regard critique m'a aidé à approfondir mes réflexions tout en me laissant une grande marge de manœuvre dans la façon dont je souhaitais mener cette enquête.

J'adresse ensuite mes remerciements à Jean-Paul Payet et Diane Rufin, qui ont accepté d'être membres du jury et de consacrer du temps à la lecture de ce travail. Les apports théoriques de leurs cours ont sans doute joué un rôle important dans la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite également remercier mes camarades d'études, et tout particulièrement Alix Vermeulen, mon binôme de prédilection. Nos échanges d'expériences, nos débats, et les heures passées ensemble à refaire le monde ont contribué à donner forme aux idées présentées dans ce travail.

Mes plus sincères remerciements vont à ma famille, et plus particulièrement à mes parents, François et Valérie Margot, qui ont toujours cru en moi malgré un parcours semé d'embûches. Ils n'ont jamais tenu compte de mes nombreux écarts et ont toujours eu une confiance inébranlable en moi, me rappelant que le rôle des parents est avant tout d'offrir soutien et amour inconditionnels à leurs enfants.

Mes remerciements s'étendent naturellement à ma fille Leya Margot et à mon conjoint Ikaro Assis Gomes, qui m'ont rappelé tout au long de cette aventure que les études ne constituaient

qu'une infime partie de la vie, et que j'avais déjà atteint la plus belle des réussites : notre famille. Je tiens à les remercier pour leur patience et pour les sacrifices que nous avons dû faire pour mener à bien ce projet personnel.

Je remercie aussi ma chienne Tinky pour toutes ces heures de promenade, ainsi que la tendresse d'Iris, Perla, et Boréal, qui m'ont apporté du réconfort dans les moments difficiles.

Enfin, de manière un peu paradoxale, je tiens à adresser mes remerciements à tous les enseignants qui n'ont pas cru en moi. Leurs commentaires négatifs et leur pessimisme face à mon avenir m'ont donné la force de surmonter mes difficultés, simplement pour leur prouver qu'ils avaient tort de me juger ainsi.

## **Résumé**

L'institution scolaire genevoise repose sur un système de tri et de sélection précoce des élèves basé sur leurs résultats à l'école primaire. En mettant en place des regroupements par niveau, l'institution scolaire crée une séparation entre les élèves en fonction de leurs performances académiques, contribuant ainsi à la formation de sous-cultures scolaires déviantes. De plus, l'idée d'accorder plus d'importance à la voix des enfants est devenue un idéal à atteindre dans diverses institutions (judiciaire, scolaire, médicale). Cependant, cela peine à se concrétiser, car les enfants sont toujours considérés comme des êtres immatures, pris dans des relations qui les « affaiblissent » et les empêchent d'exercer une réflexion autonome sur leur propre expérience.

Il devient alors intéressant de donner la parole aux élèves orientés vers les regroupements les plus faibles pour comprendre ce qu'ils pensent de ce système et quelles sont les répercussions de cette orientation sur leur construction identitaire. Ce travail de recherche a recueilli les témoignages de neuf élèves genevois scolarisés en 9<sup>ème</sup> année Harmos (1<sup>ère</sup> année du cycle d'orientation) dans un regroupement scolaire dits à « faibles exigences » (R2) ainsi que la conduite d'observation in-situ dans leur établissement scolaire. L'objectif de cette enquête exploratoire est de comprendre le rôle de l'institution scolaire dans la création des identités déviantes des élèves, ainsi que les conséquences de ce processus sur la manière dont les élèves envisagent leur avenir. Pour ce faire, ce travail abordera l'importance des dynamiques relationnelles que les élèves entretiennent avec leurs enseignants et leurs camarades, ainsi que leur relation avec les normes d'ordre, de discipline, et de mérite promu par l'institution scolaire.

## Table des matières

<b>1</b>	<b><i>Introduction</i></b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b><i>Cadre théorique</i></b>	<b>10</b>
2.1	Sociologie de la déviance .....	10
2.1.1	Les carrières de déviances.....	12
2.1.2	L'imposition des normes .....	14
2.2	L'école : scène productrice de déviance .....	16
2.2.1	Processus d'étiquetage à l'école.....	20
2.2.2	Individualisation des enseignements .....	23
2.2.3	Individualisation de l'échec scolaire et regroupement scolaire .....	25
2.3	Construction de l'identité.....	27
2.3.1	Les interactions sociales et l'expérience au cœur du processus .....	27
2.3.2	Les catégories : des outils fondamentaux dans les interactions et la construction de l'identité .....	29
2.3.3	L'école comme lieu de construction identitaire .....	31
<b>3</b>	<b><i>Problématique et questions de recherche.</i></b>	<b>35</b>
<b>4</b>	<b><i>Méthodologie</i></b>	<b>37</b>
4.1	Posture de recherche .....	37
4.1.1	Les fondements méthodologiques.....	37
4.1.2	Relation d'enquête .....	39
4.1.3	Impossible neutralité.....	41
4.1.4	Présentation de soi dans l'enquête .....	44
4.1.5	Conclusion de chapitre.....	45
4.2	Description des outils .....	46
4.2.1	Déroulement et point de départ de l'enquête .....	46
4.2.2	Participants.....	48
4.2.3	Journal de bord.....	51
4.2.4	Entretiens compréhensifs.....	52
4.2.5	Approche analytique .....	53
4.2.6	Difficultés rencontrées .....	55
4.3	Implication personnelle dans l'expérience.....	56
4.4	Conclusion méthodologique .....	57
<b>5</b>	<b><i>Face au jugement scolaire : exploration du vécu et du rapport à l'institution des élèves</i></b>	<b>59</b>
5.1	Face au jugement scolaire : quelles stratégies pour résister .....	60
5.1.1	Conformité à l'étiquette reçue et rationalisation : Henry, Augustin, Joana. ....	61

Conclusion : accepter la situation pour limiter la stigmatisation .....	76
5.1.2 Résister au jugement scolaire à travers la défense de soi : Blerim, Jason et Samy.....	77
Conclusion profil : se défendre pour conserver une dignité et appréhender l'avenir .....	90
5.1.3 Entre conformité et critique de l'institution : Marina, Dylan et Jean .....	91
Conclusion : Un système éducatif à repenser en collaboration avec les élèves .....	99
<b>5.2 Facteurs pouvant influencer la construction identitaire .....</b>	<b>100</b>
5.2.1 Représentation de l'intelligence socialement construite.....	100
5.2.2 Sentiment de justice/injustice.....	105
5.2.3 Besoins d'appartenance .....	106
Conclusion : construire une communauté scolaire inclusive .....	111
<b>5.3 Rapport à l'institution .....</b>	<b>112</b>
5.3.1 La norme méritocratique : moyen de responsabilisation de l'élève. ....	113
5.3.2 Reconnaissance de la singularité des élèves.....	116
5.3.3 L'autorité enseignante : vecteur des interactions négatives avec les élèves. ....	118
Conclusion : réinventer l'autorité et la pédagogie .....	122
<b>6 Conclusion</b>	<b>123</b>
<b>7 Bibliographie</b>	<b>126</b>
<b>8 Annexes</b>	<b>133</b>

## 1 Introduction

Au cours de mon parcours universitaire, l'ensemble du corps professoral s'accordait sur l'importance de placer l'élève au centre du processus d'apprentissage ; pour apprendre, il doit être acteur à part entière de ce processus. Une nouvelle conception de l'enfant apparaît au début du XXe siècle, il n'est plus perçu comme une cire molle que l'enseignant sculpterait avec des savoirs, mais comme un être doté d'une certaine réflexivité et capable de prendre des décisions. Fort de cette représentation de l'enfant comme « acteur social » (Mamede et Netter, 2021), l'école devient le moyen de reproduire une société à petite échelle, offrant ainsi aux élèves la possibilité de se familiariser avec le fonctionnement de la société où ils évoluent. L'apprentissage de la démocratie devient un enjeu central à l'école. Des cours d'éducation à la citoyenneté sont dispensés et de nombreuses pratiques à visées démocratiques comme le conseil de classe, le journal d'école, etc, sont mises en place pour permettre aux élèves de s'exercer à la démocratie. Si au départ « [...] on a regardé avec scepticisme les premiers « illuminés » donner la parole aux enfants » (Freinet, 1967, p. 36), actuellement, les professionnels encadrant l'enfance s'accordent sur l'importance de prendre en compte la parole des enfants. L'idéal théorique souhaiterait que les enfants développent à travers leur instruction un esprit critique, qu'ils comprennent par eux même les enjeux liés à leurs apprentissages et deviennent ainsi les principaux acteurs de leur scolarité. Cependant, cet idéal peine à se concrétiser dans les classes genevoises. En effet, l'organisation scolaire freine cet ambitieux projet, car elle continue de fonctionner selon un modèle relationnel « élèves/enseignants » hiérarchique. Les enseignants demeurent les détenteurs du pouvoir et des connaissances à acquérir, les élèves doivent alors se plier à leurs méthodes et leurs attentes s'ils ne veulent pas être pointés du doigt par leurs enseignants. De plus, les enseignants sollicitent rarement le point de vue des enfants sur leurs pratiques pédagogiques et les connaissances qu'ils sont censés acquérir, bien que l'école favorise la libération de leur parole.

Dès lors, lorsque j'ai dû construire un objet de recherche pour la réalisation du mémoire de fin d'études, il est apparu évident que je souhaitais ouvrir un espace de parole pour recueillir la parole des élèves. Le but initial de ma recherche était avant tout d'appréhender le vécu scolaire des élèves et recueillir leur point de vue sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. En effet, selon Dubet (2008), « la sociologie devrait aussi s'intéresser à ce que l'école fait aux

individus au-delà du seul critère de leurs réussites et de leurs échecs. » (p. 291). Partant de ce constat, j'ai souhaité réaliser une enquête permettant de comprendre l'effet des regroupements scolaires de niveaux sur le sentiment de bien-être des élèves en difficulté scolaire orientés dans les regroupements à faibles exigences d'un cycle d'orientation genevois.

À l'heure de l'écriture de ce mémoire, j'ai longuement cherché à détecter le départ de mon enquête. S'il est clair que ce projet de mémoire était dans un coin de ma tête dès le début de mon master et que chaque cours suivi est venu nourrir une certaine réflexion sur la manière dont je souhaitais le conduire, il m'est beaucoup plus difficile d'identifier le début du recueil de mes données. Était-ce lorsque la CUREG a approuvé ma demande ? Ou plutôt à partir du moment où j'ai mené mon premier entretien exploratoire ?

Je ne pense pas. J'ai davantage l'impression que le début de mon enquête est bien plus lointain. Ma sensibilité au point de vue des élèves n'est sans doute pas sans lien avec mon propre parcours scolaire et ce sentiment d'impuissance qui m'a accompagnée tout au long de ma scolarité. Je me souviens de ces longs entretiens avec ma mère et les enseignants. Entretiens durant lesquels chacun d'entre eux cherchait des solutions pour m'aider à devenir « une bonne élève ». Je n'ai aucun souvenir de questions m'étant adressé si ce n'est pour confirmer ou infirmer une situation vécue. Je me rappelle de rentrer chez moi désespérée et hurler à ma mère « *de toute façon vous ne comprenez rien !* ». Je me remémore également de ces heures passées à écouter des personnes discuter de mon sors, allaient-ils décider de me changer de classe, de me changer d'établissement ? Jamais je n'ai eu l'occasion de m'exprimer, sous prétexte que je ne pouvais pas identifier ce qui serait bénéfique pour moi, que mon seul intérêt était de m'amuser avec mes amis plutôt que de chercher ma place à l'école ou dans la société. Les solutions proposées pour gérer mes « troubles du comportement » ressemblaient toutes à des punitions déguisées. On me disait que ce n'était pas des punitions, mais plutôt pour mon bien. J'étais envoyée dans un établissement à l'autre bout de la ville où je ne connaissais personne, pour être sûre que je ne serais pas influencée par mes amis. On me disait que c'était aussi une chance de repartir à zéro avec les enseignants. J'étais abasourdie, comme si ma conduite n'était pas mon propre choix. On semblait penser que je n'étais pas capable d'être moi-même, que j'étais si fragile que je me laissais influencer par mes camarades. Pourtant, je me voyais différemment. Je me considérais comme quelqu'un de fort, ayant surmonté de nombreuses difficultés. J'avais hâte de découvrir le monde, de trouver un métier qui me passionnerait et de devenir indépendante. Ces paroles me donnaient l'impression de ne pas être appréciée à ma juste valeur. Personne ne semblait

reconnaître tout ce que j'avais déjà accompli jusqu'à présent. On me voyait toujours comme une enfant à protéger, alors que je désirais être perçue comme une future adulte, capable de grandes choses. J'étais ambitieuse. Mais l'école, petit à petit, a étouffé mes ambitions, jusqu'à ce que je me considère comme incapable. Toute projection dans l'avenir devenait impossible, face aux discours des enseignants : « Tu sais, tu n'es pas vraiment faite pour l'école. Il faut juste que tu t'accroches pour finir le cycle, après quoi tu pourras faire un apprentissage. » Comment pouvaient-ils prétendre que je pourrais repartir sur de nouvelles bases avec des enseignants, en arrivant dans un établissement en cours d'année, avec l'étiquette d'« élève renvoyée » ?

Partant de ce parcours de vie quelque peu atypique pour une étudiante en science de l'éducation, au cours de ma formation, j'ai cherché à comprendre comment on traitait la difficulté scolaire quinze ans après ma propre expérience. Accordons-nous aujourd'hui plus d'importance à la parole des enfants ? Si les apports théoriques de l'université ont montré une grande sensibilité au parcours de vie des élèves, j'ai pu me rendre compte, à travers mon stage et mes remplacements, que l'expérience des élèves en difficulté n'était pas réellement et massivement différente de mon propre vécu. Ces derniers continuant de subir passivement leurs difficultés scolaires et les conséquences sur leur parcours de vie. En m'appuyant sur la « childhood sociology » (Delalande, 2010), je suis intimement persuadée que les élèves possèdent les clés de leur réussite scolaire et qu'il faudrait davantage s'intéresser à ce qu'ils ont à dire de leur difficulté afin de pouvoir les accompagner au mieux. J'ai d'abord imaginé un dispositif qui permettrait de redonner la voix aux élèves, de recueillir leur vécu scolaire ainsi que leur sensibilité pédagogique. Une fois arrivée sur le terrain, j'ai malheureusement pu me rendre compte que donner la voix à « des acteurs faibles » (Payet, 2010) n'allait pas de soi. D'une part, car la relation chercheur-élève était inévitablement marquée par nos statuts sociaux distincts. D'autre part, car j'intervenais non plus comme une élève en difficulté, mais comme une « spécialiste » de l'éducation. Si naïvement, je pensais que mon parcours me permettrait d'avoir une certaine proximité de fait avec les élèves. Je me suis rapidement rendu compte qu'il n'en était rien et que j'allais devoir revoir mon dispositif afin de créer une réelle relation d'enquête avec les jeunes interviewés. En effet, lors de mes premiers entretiens « semi-directifs », je n'ai pas réussi à obtenir un discours libéré des élèves qui semblaient chercher les « réponses attendues » aux questions que je leur posais.

Aujourd'hui, avec du recul, je prends conscience progressivement que la réalisation de ce mémoire était avant tout une quête personnelle, un besoin de rendre compte « publiquement »

de l'influence que l'école avait eue sur ma propre construction identitaire et donc sur les élèves avec qui j'ai mené mon enquête. Je me rends compte de la difficulté de mener une enquête sur un sujet qui ravive en moi d'anciennes blessures et du besoin de nécessité méthodologique qu'une enquête émotionnellement impliquée appelle. En effet, au fil des entretiens menés, je me suis aperçue que parfois je cherchais dans les propos des élèves des éléments qui ressemblaient à mon propre vécu scolaire, m'empêchant parfois d'être dans une réelle écoute attentive.

## 2 Cadre théorique

Avant de présenter la problématique, il est nécessaire de mettre en exergue le cadre théorique qui a alimenté la construction des questions de recherche. Les différents auteurs mobilisés ci-dessous permettront d'ancrer ce travail dans une perspective sociologique du « traitement de la déviance » (Becker, 1985) et une perspective interactionniste de la construction identitaire (Kaufmann, 2010). La thématique de ce travail portant sur la déviance scolaire<sup>1</sup> et la construction de l'identité des élèves « étiquetés » comme déviants, les théories seront ensuite mises en regard du contexte scolaire.

### 2.1 Sociologie de la déviance

À partir des années 1950, les sociologues de l'école de Chicago se sont penchés sur le phénomène de la déviance sociale. Les théories élaborées par des sociologues tels que Becker (1985), Goffman (1975) et Huges (1970) se sont concentrées sur la réaction de la société à l'égard des individus commettant des actes considérés comme déviants. Selon le courant de pensée issu des chercheurs de l'école de Chicago, la déviance émerge en réponse aux normes sociales existantes, sans lesquelles les actes transgressifs n'apparaîtraient pas.

Lemert (1951), par ailleurs, a introduit la distinction entre deux niveaux de déviance : la déviance primaire et secondaire. La déviance primaire concerne les transgressions des normes sociales qui n'ont pas d'impact sur le statut social de l'individu. En revanche, la déviance secondaire survient

---

<sup>1</sup> Dans ce travail, la déviance scolaire sera abordée d'un point de vue sociologique et définie comme tout comportement ou action d'un élève qui s'écartent des normes et des attentes établies par l'institution éducative. Par exemple le non-respect des règles, l'absentéisme, le vandalisme, la tricherie, la violence ou tout autres comportements perturbant le fonctionnement ordinaire de l'école et de la classe.

en réponse à la réaction sociale à la déviance primaire. Un individu devient déviant secondaire « [...] lorsque sa vie et son identité sont organisées autour des faits de déviances » (Lemert, 1967, p.63). Si un élève, par exemple, ne respecte pas le tour de parole et que cette transgression est suivie d'une exclusion de la classe, d'une punition ou de moqueries de ses pairs, l'élève internalisera progressivement l'étiquette de « trop bavard », intégrant cette identité à son « moi » (Lemert, 1951).

Ainsi, dans la continuité des travaux de Lemert (1967), Becker, dans son ouvrage « Outsiders » (1985), affirme que la déviance ne doit pas être vue comme une caractéristique individuelle ou comme un trait de personnalité qui serait le résultat d'une mauvaise éducation. Mais, elle est le produit d'un processus social qui implique des interactions. Les individus ne naissent pas déviants, mais ils suivent ce que Becker appelle une « carrière de déviance ». Pour le dire rapidement, la société et les autorités par les normes établissent quelles conduites sont catégorisées comme déviantes et quelles sont les conduites acceptables. Cependant, ces actes déviants varient selon le contexte et l'époque, ceci même au sein de chaque sous-groupe ou sous-culture de la société.

Lorsqu'un individu commet un acte déviant reconnu par tous, il est considéré comme « pleinement déviant » selon la catégorisation de Becker. En revanche, s'il transgresse les normes, mais que son acte n'est pas révélé au grand public, il est considéré comme « secrètement déviant » Becker suggère même qu'un individu puisse être étiqueté comme déviant sans avoir commis de transgression, devenant ainsi un « accusé à tort ».

Dans ce travail, l'attention est portée sur les élèves étiquetés comme déviants en raison de leurs résultats scolaires ou de leur comportement. À travers cette recherche, mon objectif est d'analyser la mise en place du processus d'étiquetage au sein des institutions scolaires, ainsi que les bases sur lesquelles il repose. Je m'intéresserai également aux répercussions de ce processus sur le bien-être des élèves, sur l'intériorisation identitaire de l'étiquette que les institutions leur impose et sur la manière dont ils envisagent leur avenir. En interrogeant les élèves sur leur parcours scolaire, leurs représentations de l'institution en tant qu'élèves et leurs aspirations futures, je cherche à comprendre comment la compétition et la sélection instaurées par l'institution scolaire contribuent à la formation de « sous-cultures déviantes » scolaires et annihilent les aspirations de carrière scolaire chez les élèves rencontrant des difficultés.

### 2.1.1 Les carrières de déviations

Selon Becker (1985), la « carrière de déviance » commence lorsque les individus transgressent les normes et sont étiquetés comme déviants. Le processus débute par l'étiquetage initial, où la transgression, qu'elle soit intentionnelle ou non, est dénoncée et révélée publiquement. La seconde étape implique l'acceptation de l'étiquette, où l'individu intègre l'identité de déviant. Une fois l'étiquette acceptée, l'individu est plus susceptible de continuer à s'engager dans la déviance, se sentant exclu de la société en raison de ses actes déviant. Cette exclusion le pousse à commettre davantage de transgressions. Il est également attiré par d'autres individus étiquetés comme déviants, ce qui peut conduire à la formation de groupes ou de sous-cultures déviantes. Ainsi la déviance devient une partie intégrante de l'identité de l'individu. En m'intéressant au processus de construction de la déviance en contexte scolaire, je peux supposer qu'un élève se sentant exclu de l'institution scolaire sera plus enclin à développer des comportements déviantes et se rapprocher des élèves qui, comme lui, se sentent méprisés par l'institution scolaire. En effet, selon la théorie de l'étiquetage, l'individu étiqueté de déviant peut adopter les comportements conformes à cette étiquette, justifiant ses actes transgressifs comme une réaction légitime à des injustices ou à des difficultés vécues. Ce processus d'autojustification est le moyen de défense des individus considérés comme « déviants ». Becker souligne ainsi l'importance du processus social dans la création de la déviance, car les réactions de la société aux comportements déviantes contribuent à sa perpétuation. Dans mon enquête, les élèves rencontrant des difficultés scolaires entretiennent des relations négatives avec leurs enseignants et l'institution. Ceci favorise l'émergence des comportements inappropriés, car les élèves se sentent méprisés par leur environnement et justifient leurs actes transgressifs en invoquant ce sentiment de rejet. Toutefois, tous les élèves subissant une forme d'exclusion de la part de l'institution ne développent pas de ressentiment envers les institutions. Il est alors question de s'interroger sur les éléments conduisant à adopter l'une ou l'autre de ces attitudes.

Pour comprendre comment les individus en viennent à commettre des actes déviantes, Becker (1985) souligne l'importance du processus d'engagement vis-à-vis des institutions et des comportements conventionnels. Lorsqu'un individu s'engage dans la société conventionnelle, il adopte les comportements acceptés pour éviter d'être exclu. Cependant, un individu non engagé dans la société conventionnelle, sans rôle social sur la scène publique et sans incitation à respecter les normes, est plus susceptible de succomber à ses « pulsions transgressives ». Dans

un contexte scolaire, il est pertinent d'examiner l'engagement des élèves étiquetés comme « déviants » vis-à-vis de l'institution scolaire et de la société en général, ainsi que le processus d'autojustification des élèves étiquetés comme tels.

Dans le cadre de mon étude, en analysant les témoignages recueillis auprès d'élèves en difficulté, mon objectif est de démêler le processus d'étiquetage qui se déploie au sein des établissements scolaires genevois, en particulier au niveau du secondaire I, lors de la formation de classes regroupant des élèves selon leur niveau. En explorant ce processus institutionnel d'étiquetage, je cherche à mettre en évidence comment les catégorisations imposées par les institutions contribuent à forger une « carrière de déviance scolaire ».

Par ailleurs, cette recherche vise à examiner de quelle manière les regroupements scolaires par niveau peuvent instaurer une distance entre les élèves et l'institution éducative. Mon hypothèse de départ repose sur l'idée que l'insertion des élèves dans des groupes aux exigences moins élevées les éloigne de l'institution scolaire. Cette hypothèse découle des travaux de Foucault (1975). Dans « Surveiller et punir », l'auteur développe le concept du « pouvoir disciplinaire », qui s'intéresse à la surveillance constante et à la normalisation des individus par la hiérarchisation, la répartition spatiale, les examens, etc. Ces mécanismes disciplinaires permettent de façonner les comportements et les identités des individus afin qu'ils se conforment aux normes sociales établies. Les regroupements scolaires par niveau, bien que tous les professionnels de l'éducation ne s'accordent pas sur ce sujet, peuvent être considérés comme un moyen de surveiller et de normaliser les élèves qui sont plus réfractaires aux normes scolaires. Tout d'abord, ils répartissent et hiérarchisent les élèves selon leur niveau scolaire, favorisant ainsi une distinction et le sentiment d'infériorité pour les élèves « déclassés ». De plus, dans chaque regroupement, l'emploi du temps des élèves est strictement établi par l'institution scolaire et ne tient pas compte des besoins individuels de chaque élève. Selon Foucault (1975), l'horaire est un excellent moyen de normaliser les individus, les contraignant à adopter un rythme de vie conforme aux besoins de la société. Lors de mon immersion dans le terrain de l'enquête, j'ai constaté l'importance de la ponctualité pour les élèves regroupés dans les niveaux inférieurs. Ainsi, un enseignant m'a confié que l'un des problèmes avec les élèves issus des filières moins prestigieuses était leur incapacité à respecter les horaires imposés par l'école : *« non, mais tu te rends compte que même ça, juste arriver à l'heure quoi ce n'est pas possible pour eux... alors imagine quand tu leur demandes de faire des devoirs (rire) t'es sûr qu'ils seront pas faits. »*

À travers les propos de cet enseignant, je peux entrevoir le phénomène de normalisation décrit par Foucault (1975). Pour l'enseignant, sa mission auprès des élèves moins performants n'est pas de leur faire acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour avancer dans leur scolarité, mais de leur inculquer les valeurs du travail (ordre et discipline) en vue de normaliser leurs attitudes. De plus, la séparation physique qui s'opère par le biais des regroupements de niveaux peut aussi avoir d'importants effets sur la perception de soi de l'élève. Mes observations dans différents cycles d'orientations genevois démontrent que les classes les plus faibles scolairement se situent généralement à un étage bien distinct des autres regroupements scolaires, accentuant ainsi davantage la scission entre les bons et les mauvais élèves. De plus, dans les classes à exigences scolaires moins élevées, il y a souvent quelques élèves porteurs d'un handicap visible. Si, en tant que professionnelle, je peux voir cette inclusion d'un bon œil, il est pertinent de se questionner sur l'effet que cela a sur la manière dont l'élève « tout venant » se positionne face à cette cohabitation. Pense-t-il qu'il est orienté dans ce regroupement parce qu'il est porteur d'une anomalie ? Ainsi, tout comme Foucault souligne que les institutions disciplinaires façonnent les identités, les systèmes éducatifs peuvent fortement influencer la subjectivité des élèves sur leur propre identité. En croisant les théories de Becker (1985) et Foucault (1975), je peux supposer que les regroupements scolaires de niveaux participent à la création de « sous-cultures déviantes ». En effet, cela renvoie l'idée aux élèves de ces filières, qu'il leur manque quelque chose pour réussir et qu'ils n'ont pas réellement leur place dans le système scolaire, puisque leur orientation ne leur offre que très peu de possibilités de carrière scolaire. Par conséquent, cette étude vise à comprendre le niveau d'engagement des élèves envers l'institution scolaire et de manière plus générale envers la société.

### 2.1.2 L'imposition des normes

L'imposition des normes joue un rôle essentiel dans la création de la déviance. Becker (1985) aborde la manière dont les normes sociales sont établies et imposées, ce qui conduit à l'attribution de l'étiquette « déviant » à ceux qui enfreignent ces normes de manière visible. Selon Becker, les normes sociales sont des constructions sociales en constante évolution. Il est important de noter que ce n'est pas la société elle-même qui réagit à chaque transgression, mais plutôt des individus qui agissent en tant qu'« entrepreneurs de morale » pour faire respecter ces normes. Pour l'auteur, les entrepreneurs de morale sont les individus qui agissent afin de faire

adopter ou maintenir les normes sociales et les lois. Les entrepreneurs de morale s'attellent à l'édification de nouvelles règles, lois, normes, alors que les « approvisionneurs de morale » (Serir,2022) n'en créent pas de nouvelles, mais pérennisent les normes et valeurs déjà établies.

Afin que les normes sociales soient appliquées, un individu doit prendre l'initiative de signaler une transgression et de la rendre visible. En d'autres termes, quelqu'un doit « crier au voleur » (Becker, 1985) pour attirer l'attention sur l'acte déviant. De plus, l'individu criant au voleur doit avoir un intérêt personnel à le faire. Becker décrit les individus qui établissent et font respecter les normes comme des « entrepreneurs de morale ». Certains d'entre eux entreprennent des « croisades pour la réforme des mœurs » agissant au nom du bien-être des autres en considérant que les comportements conformes aux normes amélioreraient la vie de ces individus. Dans un contexte scolaire, il est possible que les entrepreneurs de morale établissent des normes non pas pour imposer leurs propres valeurs, mais parce qu'ils estiment que ces normes sont essentielles pour permettre aux élèves de s'insérer dans la société et de mener une vie digne.

Dans sa thèse, Serir (2022) met en évidence la manière dont les enseignants en formation établissent une distance entre leurs valeurs personnelles et leurs préférences individuelles afin de se conformer aux attentes de l'institution éducative. Tout au long de leur parcours de formation, les étudiants entament ce que l'auteur qualifie de « carrière normale » caractérisée elle-même par trois étapes distinctes. La première étape consiste à se conformer aux normes institutionnelles en respectant les lignes directrices explicitement ou implicitement prescrites par « l'institution normative ». La deuxième étape vise à obtenir la reconnaissance des pairs enseignants en formation. En se conformant aux normes établies, ces enseignants recherchent la validation de leurs pairs pour confirmer leur propre « normalité » et obtenir la reconnaissance de leurs actions jugées « normales » pour un enseignant. Cela peut inclure des actions telles que punir un élève dans une autre classe, même si l'enseignant en formation a des convictions intimes selon lesquelles la punition est peu efficace. La troisième étape de la « carrière normale » vise à intégrer un « groupe normal organisé ». L'adhésion à un tel groupe influence la perception que l'enseignant en formation a de lui-même et suscite en lui un fort sentiment d'appartenance. Ainsi, il construit une identité d'enseignant considérée comme « normale ». Cet exemple met en lumière le processus par lequel les acteurs institutionnels s'ajustent progressivement aux normes de l'institution, même lorsqu'elles entrent en conflit avec leurs propres valeurs.

Les croisades de morale peuvent réussir et aboutir à la création de nouvelles lois et de mécanismes législatifs pour les faire respecter. Une fois cet objectif atteint, les entrepreneurs de morale peuvent chercher de nouvelles injustices à réparer, créant ainsi de nouvelles normes et de nouvelles lois. Lorsqu'une nouvelle législation est instaurée, un dispositif institutionnel et des agents chargés de faire respecter ces lois sont mis en place. Ces agents sont responsables de faire respecter les normes, sans nécessairement évaluer leur légitimité. Ils doivent montrer que le problème persiste malgré les nouvelles lois et que leurs efforts sont efficaces. Becker (1985) souligne que les entrepreneurs de morale ont une vision pessimiste de la nature humaine, renforcée par leur expérience quotidienne de la récidive, car, comme il le souligne, « si la nature humaine était perfectible et si les individus pouvaient être définitivement amendés, leur propre travail tirerait à sa fin » (p.181). Afin de garantir la possibilité d'exercer leur profession et conserver un sentiment de sécurité au travail, les entrepreneurs de morale supposent qu'une part importante de leur travail consiste à « contraindre les gens dont ils s'occupent à les respecter eux-mêmes. » (p.182). Enfin, les agents institutionnels ont le pouvoir discrétionnaire de décider quand appliquer les normes et quels individus ou actes doivent être qualifiés de déviants.

Dans un contexte scolaire, les enseignants peuvent être considérés comme les « *approvisionnementneurs de morale* » (Serir, 2022) de l'institution scolaire. Ils sont chargés de faire respecter les normes, d'appliquer les réformes et de transmettre le programme d'enseignement. Cependant, leur capacité à rendre visibles les transgressions des élèves dépend de plusieurs facteurs, notamment la connaissance que les élèves ont du système scolaire et leur capacité à dissimuler leurs transgressions ou à contourner les sanctions. Dans le cadre de la recherche menée pour ce travail de mémoire, je cherche à comprendre comment les élèves se représentent les normes de l'institution scolaire. Pour ce faire, à travers le discours des élèves sur leur expérience scolaire, je cherche à comprendre comment les élèves perçoivent la méritocratie qui repose sur la récompense de leur implication dans les différentes tâches qui leur sont demandées. J'aborderai également les questions autour de l'autorité des enseignantes et l'effet de l'asymétrie des rôles « enseignants/élèves » et la manière dont cette différence influence les apprentissages des élèves.

## 2.2 L'école : scène productrice de déviance

L'école est considérée par les sociologues comme un « lieu de socialisation » (Durut-Bellat & Van Zanten, 2006). C'est en fréquentant cette institution que les enfants vont pouvoir intégrer les normes et les valeurs de la société, mais aussi les règles plus impersonnelles (Rayou, 2017). L'école, par la formation morale qu'elle offre à l'enfant, apparaît alors comme un bon moyen de « forger l'esprit disciplinaire, l'attachement aux groupes sociaux et l'autonomie de la volonté » (Rayou, 2017, p.6). Elle est également perçue comme un lieu de « normativité contraignante » (Becker, 1985) où les élèves n'ont pas d'autre choix que de réaliser ce qui est demandé au moment et à la manière, dont l'enseignant, l'exige. L'école influence et structure la manière dont les individus interagissent entre eux, mais aussi la perception et la construction qu'ils se font de la réalité sociale qui les entoure. L'institution scolaire construit, par le jugement et l'appréciation qu'elle porte sur leurs capacités, le rapport aux normes des élèves. C'est en fonction de ce jugement que les élèves vont se positionner comme étant plus ou moins éloigné d'un « individu normal » selon les attentes scolaires. Comme le souligne Depoilly (2013), « l'école est bien plutôt désignée comme prenant une part active, de par ses modes de fonctionnement et d'organisation porteurs de ségrégation et de disqualification, à la production de sous-cultures déviantes » (p.3).

Dans ce travail, il est question de comprendre comment ce processus de disqualification et de ségrégation participe à l'anéantissement de toute perspective de carrière scolaire pour les élèves étiquetés comme déviants. En partant des travaux de sociologie interactionniste, comme ceux de Goffman (1973a), qui postulent que les individus agissent selon les rôles qu'ils occupent au sein de l'institution qu'ils fréquentent, je m'intéresserai à l'expérience vécue des élèves dits en difficulté. Ainsi, je suppose que, sur la scène scolaire, « l'identité d'élève » des enfants se construit dans les interactions qu'ils ont avec leurs enseignants, leurs pairs, et plus généralement, l'environnement institutionnel qui les prend en charge.

Afin de faire respecter les normes et les valeurs de l'institution scolaire, les enseignants sont considérés comme des agents (Hughes, 1996) dont la mission est d'assurer la « propagande normalisatrice » (Chomsky et Herman, 2008) de l'institution scolaire. Dans sa thèse de doctorat, Serir (2022) met en avant ce mécanisme en étudiant la manière dont l'institut de formation, par divers mécanismes, normalise la pensée des enseignants en formation. En m'appuyant sur les propos de l'auteur et en reprenant les deux premiers mécanismes de normalisation de la pensée mis en avant dans son travail, je vais essayer de comprendre comment ces mécanismes s'opèrent également auprès du jeune public de l'école, que je considère comme une « institution normale » (Serir, 2022).

Le premier mécanisme relevé par Serir concerne la « fabrication de la vérité » qui s'opère au sein de l'institution de formation. Ainsi, l'auteur souligne que la formation ne vise pas à développer un sens critique. La notion de vérité est liée au pouvoir de l'institution, qui définit le savoir comme un objet consommable pour le plus grand nombre (Illich, 2003), mais cela peut conduire à la servitude et à la dépendance. Illich soutient que la valeur économique se construit sur la dévastation de la culture, et l'institution normale, à travers son monopole sur les savoirs, produit un système d'exclusion, enseignant non seulement les valeurs scolaires, mais aussi le conformisme (Serir, 2022). Dans le cas de l'école obligatoire, les élèves sont eux aussi soumis à l'idée que leur rôle est d'emmagasiner les savoirs et les normes nécessaires à leur future insertion sociale. Ainsi le seul moyen d'y arriver serait de se conformer aux attendus scolaires. Dès lors, le rôle des enseignants est, en partie, de transmettre les valeurs scolaires et le conformisme. Tout élève démontrant une forme de résistance à ce conformisme risquera d'être étiqueté comme « déviant » par les enseignants et l'institution.

Le second mécanisme relevé s'intéresse à « l'invalidation et l'autocensure méthodique » (Serir, 2022,). L'auteur met en lumière la manière dont l'autocensure méthodique<sup>2</sup> devient une stratégie adoptée par les étudiants pour s'adapter au système éducatif qui favorise la conformité. En conséquence, les étudiants perdent progressivement leur autonomie intellectuelle en se conformant aux attentes du personnel formateur. Cela soulève des questions sur la complexité des dynamiques éducatives et sociales, mettant en évidence la tension entre la nécessité de s'adapter à l'institution et le risque de perdre sa capacité à penser de manière indépendante. Dans le cas des jeunes élèves, ce même mécanisme semble s'opérer, les élèves sont progressivement invités à mettre de côté leur propre manière de raisonner au profit de l'idéologie dominante.

---

<sup>2</sup> « L'autocensure méthodique se comprend comme la mise en œuvre préalable d'une censure réfléchie et préventive que s'applique un individu sur lui-même. Il anticipe ainsi ce qui pourrait être perçu comme une menace, des représailles, une perte d'avantage ou une situation incertaine (réelle ou supposée) de censure par une autorité ; qui se matérialise dans le cas de mon étude par le travail du personnel formateur ou plus largement par ce que les théories de l'autocensure appellent l'"opinion publique" (Lippmann, 2008 ; Schütz, 1953 ; Schütz et Luckmann, 1973). (Serir, 2022, p.427) »

Ainsi, les élèves présentant certaines « anormalités » physiques ou comportementales peuvent apparaître comme un frein à cette mission de normalisation. Leur prise en charge peut être considérée comme une partie du « sale boulot » (Hughes, 1996) du métier d'enseignant (Morel, 2014). En effet, faire intégrer les normes et valeurs dominantes à l'élève le plus éloigné de la forme scolaire peut s'avérer être un travail de longue haleine pour l'enseignant qui devra se confronter aux résistances cognitives, physiques ou comportementales de l'élève « atypique ». L'enseignant aura alors l'impression de devoir faire plus que son travail et, selon les travaux d'Hughes (1970), cherchera à déléguer la prise en charge de l'élève résistant à ses méthodes habituelles.

Cependant, dans une école qui se veut inclusive et moins ségrégative, les enseignants sont désormais invités à prendre en charge l'élève, quelles que soient ses difficultés. Les enseignants sont alors davantage confrontés à la pluralité des profils et adoptent un ensemble de comportements et d'attentes vis-à-vis des élèves, pouvant fortement varier selon le genre, l'origine sociale ou ethnique de l'élève (Bourdieu & Passeron, 1973). Ces attitudes différenciées résultent des préjugés implicites que possèdent les enseignants sur les catégories dans lesquelles ils assignent les élèves. Ces catégories peuvent aussi être porteuses d'« anormalité » dans le sens où elles supposent des caractéristiques générales aux élèves ne correspondant pas aux normes scolaires (ibid.). Ainsi, le jugement des enseignants ne se porte pas seulement sur ce que les élèves leur « donnent à voir » durant les leçons. Selon Houssaye (2008), les « mauvais élèves » sont avant tout désignés pour ce qu'ils sont en dehors de l'école. Dès lors, les enseignants, en plus d'évaluer les apprentissages réalisés en classe, s'intéressent aux activités extrascolaires et au mode de vie des élèves. Hatchuel (2021) relève, par ailleurs, dans ses enquêtes « que l'enseignant(e) se sent en accord avec les élèves qui sont du même milieu social que lui » (p.4). Le favoritisme des enseignants envers ceux qui leur ressemblent contribue à stigmatiser les élèves les plus éloignés de la culture scolaire<sup>3</sup>. Par exemple, un élève qui ne remet pas ses devoirs en raison de ses engagements dans la pratique intensive d'un instrument de musique sera moins susceptible d'être étiqueté comme déviant que celui qui néglige ses devoirs pour jouer au football tous les jours. Ainsi, comme le soulignent Serir et Gremion (2023), « La non-conformité et les écarts à la norme de l'enfant restent d'abord appréciés en fonction du

---

<sup>3</sup> La culture scolaire se rapporte à l'ensemble des normes, des valeurs, des croyances et des pratiques qui caractérisent l'environnement scolaire.

jugement subjectif de l'enseignant [...] » (p. 229). En disqualifiant les élèves les plus éloignés de leurs propres milieux, les agents scolaires ne remplissent pas la mission inclusive promue par l'institution scolaire, dont l'objectif officiel affiché sur le site internet du canton de Genève est d'« Offrir une éducation de qualité en respectant la diversité, les besoins et les capacités de chaque élève » (Ecole inclusive, 2023).

Partant de ce constat, il est intéressant de se questionner sur le processus et les différentes étapes de la construction et l'assignation des élèves à ces sous-cultures déviantes ainsi que les répercussions sur la carrière scolaire des élèves. Afin de comprendre la manière dont ce processus de normativité prend forme au sein de l'institution scolaire et les mécanismes institutionnels qui favorisent l'assignation d'étiquettes aux élèves, la partie suivante s'attache à rendre compte du processus d'étiquetage au sein de l'institution scolaire.

### 2.2.1 Processus d'étiquetage à l'école

L'école est un lieu où le processus d'étiquetage est omniprésent. En effet, que ce soit en fonction de leur résultat scolaire, de leur comportement, de leur tenue vestimentaire, de leur genre, de leur origine sociale ou ethnique, les élèves sont étiquetés à la fois par leurs enseignants et leurs camarades (Dubet et Martucelli, 1996). L'enseignant agit en tant qu'« entrepreneur de morale » (Becker, 1985) et possède une représentation de « l'élève idéal », c'est-à-dire celui qui respecterait les conduites conventionnelles de l'institution. En somme, les enseignants évaluent la capacité des élèves à endosser « le métier d'élève », défini par Sirota (1993), comme étant

(..) l'apprentissage des règles du jeu. Être un bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu », à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence (p.89).

Les règles du jeu ne sont pas toujours transmises de manière explicite par les enseignants et nécessitent certains prérequis que tous les élèves ne possèdent pas à leur entrée à l'école. Cela peut entraîner, selon la théorie de l'étiquetage, certains élèves à commettre des actes déviant de manière non intentionnelle simplement en raison de l'absence de connaissance des attentes scolaires.

Un « bon élève », d'après Perrenoud (1994), est celui qui sait écouter et attendre son tour pour prendre la parole, qui participe activement aux activités proposées et qui interagit de manière adéquate avec ses camarades. C'est sur cet archétype de l'élève que l'enseignant va construire le jugement qu'il porte sur ses élèves. Lorsque l'enseignant est confronté à un élève non conforme à cette image ou qui commet des transgressions aux attentes scolaires, il peut rendre publique cette transgression. Pour ce faire, il dispose d'un ensemble d'outils permettant la signalisation de l'acte déviant. Par exemple, le carnet de l'élève permet de signifier aux parents l'acte transgressif. Ainsi, les parents sont invités à prendre les dispositions pour que cette transgression ne se reproduise plus. De plus, cet outil permet de conserver des traces de tous les incidents survenus avec l'élève afin de pouvoir y revenir par la suite en cas de problème majeur ou au moment de l'orientation de l'enfant.

Par ailleurs, l'étiquetage des élèves ne se fait pas uniquement par le biais des outils « bureaucratiques ». En effet, le rôle de la salle des maîtres dans le milieu éducatif est un aspect intéressant à explorer. Cet espace informel de discussion entre enseignants revêt une grande importance dans la vie scolaire. Les conversations qui s'y déroulent peuvent influencer la manière dont les élèves sont perçus et traités.

Tout d'abord, il est important de noter que la salle des maîtres représente les lieux « [...] dans lesquels les acteurs scolaires interagissent hors du temps d'enseignement » (L & F. Gremion & Granger, 2020, p.172). D'une part, ces échanges permettent aux enseignants de partager leurs préoccupations et leurs difficultés, ce qui peut être un moyen de chercher des solutions et de confirmer leurs impressions sur des situations spécifiques. D'autre part, ces discussions peuvent aussi donner lieu à des préjugés et des stéréotypes à l'égard des élèves. En effet, Kherroubi (2003) déclare qu'une des activités principales dans la salle des maîtres vise « à construire l'autorité pédagogique en classe en faisant circuler des informations sur les élèves » (p.31). Pour l'auteur, les informations échangées sur les élèves dans la salle des maîtres permettent, par exemple, aux nouveaux enseignants de se familiariser avec le public accueilli dans l'établissement scolaire. Particulièrement lorsque les enseignants sont issus des couches les plus favorisées de la société et qu'ils intègrent un établissement des réseaux d'éducation prioritaire. Ces discussions ont le potentiel de façonner la perception des élèves au sein de l'équipe enseignante. En particulier, les « petits ragots » sur les élèves peuvent contribuer à étiqueter les élèves comme déviants scolaires, même avant que les enseignants ne les rencontrent. Cela peut influencer leur traitement en classe et les empêcher de bénéficier de pratiques éducatives équitables.

Dans leur enquête sur la salle des maîtres, Gremion et Granger (2020) observent comment les nouveaux enseignants peuvent se sentir particulièrement vulnérables dans cet environnement, car ils peuvent être confrontés à la pression de se conformer aux normes établies par les enseignants plus anciens. Cette pression peut les amener à abandonner leurs propres convictions pédagogiques et à adopter des pratiques qui ne correspondent pas nécessairement à leurs convictions. Cela peut inhiber l'innovation pédagogique et le changement dans les écoles, d'autant plus lorsque la direction semble elle aussi réfractaire aux innovations. Si je ramène cette idée à l'échelle d'un élève en particulier, je comprends qu'il sera difficile pour un enseignant de proposer une vision différente d'un élève rencontrant des difficultés. De son côté, Kherroubi (2003) observe que les enseignants provenant de milieux sociaux favorisés et rejoignant des écoles en réseaux d'éducation prioritaire peuvent également être affectés par les discussions dans la salle des maîtres, car cela peut influencer leur perception des élèves issus de milieux moins favorisés. Les préjugés et les étiquetages peuvent jouer un rôle significatif dans les interactions avec les élèves. En effet, l'étiquetage d'un élève comme étant « à risque de transgression » peut entraîner une hypervigilance des acteurs de l'éducation, les faits et gestes de l'élève seront scrutés afin d'y déceler tout comportements jugés comme inappropriés.

Dans l'ensemble, la salle des maîtres est un espace où les enseignants peuvent discuter de leur travail et des élèves, mais il est important de reconnaître que ces discussions ont un impact sur la façon dont les élèves sont perçus et traités. Dès lors, la salle des maîtres contribue à la normalisation des élèves car c'est un lieu où les enseignants échangent leurs opinions sur les élèves, définissent les comportements acceptables et alignent leurs méthodes d'enseignements. Ainsi la salle des maîtres, bien qu'essentielle pour le travail collaboratif et le partage d'idées parmi les enseignants, peut également être un lieu où se forment des perceptions et des normes qui influencent la manière dont les élèves sont traités et perçus. Cette dynamique peut contribuer à la normalisation des élèves, en encourageant des attentes homogènes et des comportements conformistes. La sensibilisation à ces dynamiques peut contribuer à promouvoir une éducation plus équitable et inclusive. Dans ce travail, j'essaie de rendre compte de l'influence de la perception de l'élève par l'enseignant dans le processus de construction identitaire des élèves rencontrant des difficultés scolaires. Afin de comprendre comment les étiquettes se construisent, il m'apparaît pertinent de relever les phénomènes qui entrent en jeu dans ce processus : la médicalisation et l'individualisation de l'échec scolaire.

### 2.2.2 Individualisation des enseignements

La médicalisation d'un problème, en l'occurrence l'échec scolaire, est une construction sociale résultant de l'étiquetage par un groupe social ayant certains intérêts à institutionnaliser la dimension médicale de ce problème (Morel, 2014). Dans le cas de la médicalisation de l'échec scolaire, les raisons de cette institutionnalisation peuvent être multiples. Tout d'abord, Morel (2014) souligne que l'intérêt croissant pour les diagnostics et la prise en charge médicale des difficultés scolaires découle de l'émergence de la notion de l'échec scolaire en tant que problème sociétal. D'autre part, avec la création des centres médico-pédagogiques (CMP), l'État a mis en place une offre importante de prises en charge thérapeutiques diverses, à laquelle il a fallu répondre par une demande. En reprenant l'idée du « sale boulot » d'Hughes (1996), on peut supposer que cette offre est apparue comme une solution pour les enseignants afin de déléguer la prise en charge des difficultés scolaires auxquelles ils ne trouvaient pas de solutions satisfaisantes en classe. En étant déchargés de ce problème, les enseignants n'ont pas nécessairement besoin de remettre en question leurs pratiques, ce qui leur assure un certain confort professionnel.

La médicalisation de l'échec scolaire est à mettre en lien avec l'individualisation des enseignements. Selon l'auteur, la médicalisation de l'échec scolaire a contribué à l'invisibilisation des facteurs sociaux en cas d'échec scolaire. En effet, si les enseignants proposent des enseignements censés être adaptés à chacun des élèves, celui qui échoue sera perçu comme l'unique responsable de cette situation. Comme le souligne Muel-Dreyfus (1975), « le classement des spécialistes du médico-pédagogique rejoint ici celui de l'école, renforçant, par l'apport d'un appareil de mesure scientifique, l'idéologie du don naturel » (p. 74). Dans son livre « la médicalisation de l'échec scolaire », Morel (2014) lie la théorie de la reproduction des inégalités aux travaux de Foucault. La médicalisation est présentée comme un dispositif où des « savoirs-pouvoirs » permettent de contrôler le corps et l'esprit des élèves récalcitrants à l'ordre scolaire. Les savoirs médico-pédagogiques agissent alors comme des moyens de contrôle social et de normalisation, conduisant à un rapport de domination sur les élèves et leurs familles.

Si l'on peut percevoir un certain bénéfice dans cette inversion des pouvoirs, en offrant aux parents un nouveau levier d'action sur le parcours scolaire de leur enfant, le recours aux explications médico-psychologiques de la difficulté scolaire entraîne quelques « effets pervers ».

L'article de Diet (2013) en souligne certains. D'une part, la médicalisation de l'échec scolaire transforme les difficultés en maladies et, de ce fait, déresponsabilise l'institution et les pratiques enseignantes, tout en légitimant la sélection sociale. D'autre part, la sur sollicitation de la psychologie scolaire tend à réduire leur rôle à une évaluation en vue d'une orientation vers une prise en charge pédopsychiatrique des élèves en difficulté pour s'adapter à l'école et aux apprentissages. Je comprends, par cet exemple emprunté à Morel (2014), que la difficulté scolaire continue d'être appréhendée sous le prisme déficitaire de l'élève, laissant peu de place à l'interrogation sur les pratiques pédagogiques des enseignants ou sur la relation personnelle de l'élève avec l'institution scolaire. Egalement, « La médecine prédictive, totalitaire par nature, efface toute possibilité d'évolution et de résilience » (Diet, 2013, p.76). L'accent mis sur le dépistage précoce offre ainsi peu de chances aux élèves « à risque » de construire un rapport positif à l'école, car leur parcours est semé d'embûches avant même qu'il ne commence.

Dans ma recherche, je souhaite comprendre comment le regard des professionnels sur les élèves participe à leur construction identitaire et dans quelle mesure ce regard place les élèves en difficulté dans une carrière de déviance scolaire. En médicalisant l'échec scolaire, les professionnels renvoient l'idée que la difficulté de l'élève est bien due à une (in) - disposition personnelle et cognitive de l'élève face aux apprentissages. Dans le cadre de ce travail, je cherche donc à comprendre comment la multiplication des diagnostics médico-pédagogique augmente considérablement le nombre de catégories d'étiquetage des élèves. La difficulté rencontrée ne peut plus être examinée uniquement sous le prisme du goût de l'effort de l'élève, mais bien selon des dispositions physiques, psychiques ou cognitives spécifiques.

En effet, dans un projet institutionnel visant à lutter contre les inégalités sociales et à promouvoir l'inclusion scolaire, l'école met en avant l'importance de l'individualisation de l'enseignement afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Bien que ce projet puisse être une solution efficace pour permettre à chaque élève de développer son plein potentiel. L'individualisation de l'enseignement soulève inévitablement de nombreuses questions. En effet, afin de proposer une prise en charge adaptée aux besoins de l'élève, il est nécessaire d'identifier ces besoins. C'est pourquoi les enseignants, ainsi que la société dans son ensemble, s'intéressent de plus en plus aux styles d'apprentissage et aux types d'intelligences, bien que des études récentes aient montré qu'il s'agissait en grande partie de neuro-mythes (Sander, Gros & Gvozdic, 2020). En se penchant sur l'individu dans sa globalité et sur les modes

de fonctionnement qui lui sont propres, l'école s'engage dans une nouvelle forme d'étiquetage, où les élèves ne sont plus simplement classés en réussite ou en échec, mais où l'objectif est désormais de comprendre cette situation. Pour cela, les enseignants font de plus en plus appel à l'expertise du personnel médico-pédagogique, dont la mission est d'identifier les troubles à l'origine de l'échec scolaire de l'élève, afin de proposer des pistes d'intervention adaptées à ses besoins. Par conséquent, comme le démontrent les travaux de Morel (2014), en parallèle de l'individualisation de l'enseignement, un processus de médicalisation de l'échec scolaire se met en place, entraînant ainsi un processus d'étiquetage des élèves rencontrant des difficultés.

### 2.2.3 Individualisation de l'échec scolaire et regroupement scolaire

Les explications médico-pédagogiques de la difficulté scolaire ne couvrent pas l'ensemble des situations d'élèves en difficulté. Certains élèves ne reçoivent pas de diagnostic spécifique, mais se trouvent malgré tout dans une situation où leur échec est expliqué par des dispositions individuelles ou perçu comme le résultat d'un manque d'engagement dans le travail scolaire. Selon Cayouette-Remblière (2016), l'individualisation des parcours d'enseignement s'accompagne d'une responsabilisation de l'élève. L'école tente de convaincre les élèves qu'ils sont des individus libres et autonomes et que leur réussite scolaire ne dépend pas de leur origine sociale, mais de leur engagement dans les apprentissages. Les acteurs de l'éducation mettent en place divers dispositifs pour mettre en avant la responsabilité des élèves dans leurs apprentissages. Comme l'auteurice de « L'école qui classe » (2016) le souligne, les commentaires figurant sur les bulletins scolaires, les évaluations et les conseils de classe ont pour objectif de rappeler aux élèves que « seuls le travail et l'attention conduisent à la réussite » (Cayouette-Remblière, 2016, p. 8). Par conséquent, lorsque les élèves rencontrent des difficultés, les commentaires des enseignants mettent l'accent sur le manque d'attention en classe, les bavardages incessants ou le manque de sérieux, mais rarement sur les contextes et les interactions qui ont conduit à de mauvais résultats scolaires. En effet, un élève évoluant dans une classe où les interventions de l'enseignant pour maintenir l'ordre sont fréquentes peut être fréquemment interrompu dans ses apprentissages, mais aucun commentaire dans le bulletin scolaire ne semble en tenir compte. L'institution scolaire repose encore sur l'idéologie du « mérite individuel », où chaque élève est responsable de son parcours scolaire et de ses résultats, où l'implication des enseignants n'est quasiment

jamais remis en question. Les mauvais résultats scolaires sont donc attribués soit à une anomalie cognitive soit à un manque d'engagement et de sérieux dans les apprentissages scolaires.

Enfin, que ce soit dans le cas du recours à un diagnostic médico-pédagogique ou à un manque d'engagement de l'élève dans les apprentissages, les enseignants se trouvent confrontés à des situations où ils n'ont pas la possibilité d'agir pour résoudre le problème. Par conséquent, la prise en charge de la difficulté scolaire est externalisée vers des experts chargés de trouver des pistes d'intervention pour remédier à la situation, que ce soit en proposant des remédiations cognitives dans des espaces thérapeutiques ou en encourageant les parents à accroître leur implication dans la scolarité de leur enfant, en leur rappelant que la réussite scolaire découle du travail sérieux tant en classe qu'à la maison.

Dans une enquête portant sur la construction de l'identité des élèves en difficulté, il est pertinent de s'interroger sur l'influence de l'individualisation de l'échec scolaire sur la perception que les élèves ont de leurs compétences. Les élèves peuvent-ils développer une image positive d'eux-mêmes lorsque l'institution leur rappelle constamment que les difficultés qu'ils rencontrent sont le fruit d'une incompétence personnelle, soit en raison du manque de sérieux, soit d'une anomalie dont ils sont porteurs ?

Lors de mes temps d'observations sur le terrain ainsi que durant ma pratique professionnelle j'ai pu constater la manière dont les enseignants rappelaient fréquemment aux élèves les raisons de leurs orientations dans ce regroupement en insistant sur leur manque d'implication personnelle dans le travail et sur le poids de leur diagnostic dans les difficultés qu'ils rencontrent. Par exemple, lors d'une période d'enseignement, un élève dérange la leçon en discutant avec un de ses camarades. L'enseignant lui prie de cesser son bavardage puis il ajoute « *il est vraiment temps que tu prennes le travail au sérieux, c'est dommage tu as la capacité, mais tu ne fais rien pour réussir* » (extrait journal de bord). Cette situation, qui peut paraître ordinaire dans une classe, pose tout de même la question de la responsabilité que ce genre de discours renvoie à l'élève. Au premier regard, les propos de l'enseignant ne sont pas particulièrement choquants puisqu'il valorise l'élève en lui stipulant qu'il a les capacités pour réussir s'il prend plus au sérieux le travail scolaire. Cependant, si je cherche un peu plus loin, je peux me questionner sur l'effet que cela a sur cet élève. Que fait-il de ce commentaire ? Peut-il réellement agir sur ses difficultés d'implications ? En a-t-il réellement l'envie ? Il apparaîtrait plus pertinent de s'interroger sur les éléments qui empêchent cet élève de s'impliquer plutôt que de le pointer du

doigt pour son manque de sérieux. En effet, en responsabilisant l'enfant de ses difficultés scolaires, l'enseignant fait « porter » à l'élève toute la responsabilité de son manque d'implication. Or, l'apprentissage est aussi une question d'interaction et de relation avec l'enseignant (Espinosa, 2023). Les élèves interviewés sont bien conscients de l'importance de l'aspect relationnel avec leurs enseignants dans leurs apprentissages. Lorsque je l'interroge pour savoir ce qui est important pour lui pour mieux apprendre Samy me répond « *bah moi par exemple je trouve qu'avec un prof comme monsieur X on a plu envie d'apprendre (...) parce qu'il s'intéresse un peu à nous, on peut discuter d'autres choses que de l'école alors après toi t'as plus envie de faire le travail qu'il demande....* ».

Il ne suffit pas d'être discipliné et concentré pour apprendre, il faut aussi pouvoir être disponible émotionnellement, comprendre les tenants et les aboutissements de l'apprentissage visé. Au fil de mes observations, je me suis aperçue que les enseignants ne tenaient pas réellement compte de l'aspect relationnel dans le processus d'apprentissage au profit d'une attention accrue aux attitudes des élèves. Ainsi en individualisant l'enseignement, on prétend mieux répondre aux besoins de l'élève, mais on ne voit pas le risque de culpabiliser l'élève s'il rencontre des difficultés. En effet, si l'enseignant affirme avoir tout mis en œuvre pour que l'élève puisse réussir les exercices, s'il n'y parvient pas, il n'aura pas d'autre choix que de se sentir responsable de son échec.

## 2.3 Construction de l'identité

### 2.3.1 Les interactions sociales et l'expérience au cœur du processus

Blumer (1969 : 2012) soutient que les individus attribuent des significations aux symboles dans leurs interactions sociales, ajustent leur comportement en retour et façonnent ainsi la société dans laquelle ils s'insèrent. Goffman (1973a), dans son ouvrage « la mise en scène de la vie quotidienne », l'auteur propose l'idée que la vie quotidienne est comparable à une performance théâtrale où les individus jouent des rôles en fonction de la situation. Ces rôles reposent sur les normes sociales, les attentes culturelles et les contextes spécifiques, induisant des comportements dans les interactions sociales. La mise en scène de soi permet aux individus de « garder la face » (Goffman, 1973a) dans des situations où ils pourraient être discrédités et d'essayer de conserver une image de soi positive. Ainsi, les individus engagés dans des

interactions menaçantes cherchent à gérer les impressions en manipulant les signaux sociaux (comportement, expressions corporelles, etc.) pour éviter de perdre la face. Le Goff (2013) explique qu'un individu « gardera la face si la ligne d'action qu'il suit fait ressortir une image de lui-même consistante, confirmée par les éléments matériels d'une situation, mais aussi validée par les jugements des autres. » (P.380)

Lors de l'interaction, les individus peuvent être porteurs de certains stigmates les engageant dans une gestion continue de leur identité afin de minimiser les réactions négatives de la société (Goffman, 1975). En effet, l'auteur souligne qu'en cas de non-respects des rites d'interactions, un individu peut être disqualifié, entraînant alors son rejet, sa stigmatisation supplémentaire ainsi que son isolement. Dans les cas « extrêmes », l'individu stigmatisé peut être relayé dans des institutions totalitaires comme l'asile psychiatrique ou la prison.

Dans son enquête ethnographique sur les malades mentaux, Goffman (1968) démontre comment ces institutions procèdent à un dépouillement de l'identité du patient, entraînant une dégradation de l'image de soi. Toutefois, l'interné peut conserver certaines marges de manœuvre afin de « [...] s'absenter du personnage qui lui est "prescrit" » (Le Goff, 2013, p.385). Ici, je souhaite faire un parallèle avec l'institution scolaire, qui, dans le cadre de ce travail, sera considérée comme une institution normale selon la définition proposée par Serir (2022) :

*Je définis l'institution normale comme un lieu de travail, de formation et d'éducation, où un grand nombre d'individus sont placés dans de mêmes situations. Ces situations sont agencées et organisées harmonieusement pour des périodes relativement longues, mais entrecoupées. Les individus y mènent ensemble une vie dépendante des structures, des programmes, du projet, de la temporalité, des contraintes, des valeurs, de la morale et des normes de l'institution, à l'intérieur et à l'extérieur de celle-ci ; dont certaines modalités sont explicitement et minutieusement agencées, d'autres vaguement et sommairement réglées. (p. 316)*

L'institution scolaire apparaît dès lors aussi comme un lieu de normalisation idéologique, morale ou technique. Cette normalisation ne s'effectue plus par le biais d'un enseignement moral imposé aux individus (dans mon cas les élèves), mais davantage comme « l'édification d'une morale en chacun d'eux. » (Serir, 2022, p.317). Les travaux de Durkheim (1922) démontrent bien le rôle de l'institution dans le développement moral des individus. Pour le

sociologue, l'école joue un rôle crucial à la cohésion sociale en préparant les élèves à la vie en société par la transmission des valeurs et normes dominantes : « *Tout le système de représentation qui entretient en nous l'idée et le sentiment de la règle, de la discipline, tant interne qu'externe, c'est la société qui l'a institué dans nos consciences* » (p.56). En effet, à l'école, les élèves sont invités à prendre une certaine distance avec leur propre culture, valeurs et morale au profit de celles de l'institution scolaire. Ainsi, les élèves sont encouragés à adopter un comportement conforme aux attendus scolaires et ainsi masquer leur véritable personnalité et individualité. Dans les classes, les élèves peuvent être porteurs de stigmates, car leur comportement ou leurs résultats scolaires ne correspondent pas aux attentes institutionnelles, ainsi, les interactions avec les enseignants seront marquées par ces stigmates entraînant alors une perte de confiance et une certaine dépersonnalisation. Dès lors, dans ce le cadre de ce travail, il s'agira de chercher à comprendre comment les élèves en difficulté « gardent la face » dans les interactions au sein de cette institution qui essaie tant bien que mal de les dépersonnaliser en leur imposant une idéologie. Comme le souligne Goffman (1968) :

*Le sentiment du moi apparaît à travers les mille et une manières par lesquelles nous résistons à cet entraînement : notre statut est étayé par les solides constructions du monde, alors que le sentiment de notre identité prend souvent racine dans ses failles.*  
(p.374)

### 2.3.2 Les catégories : des outils fondamentaux dans les interactions et la construction de l'identité

Afin de structurer les interactions sociales et limiter les incertitudes qui y sont liées, les individus ont besoin de catégoriser, classifier et étiqueter leur environnement. Ces catégories jouent un rôle primordial dans la construction de la réalité sociale et possèdent plusieurs fonctions. Elles permettent d'organiser l'expérience et facilitent la communication en servant de langage commun lors des interactions. Les catégories permettent de donner du sens au monde qui nous entoure et d'attribuer des significations à nos expériences, même si celles-ci peuvent varier sensiblement d'un « contexte/culture » à l'autre. Ces catégories participent à l'élaboration des normes et des rôles sociaux en associant aux catégories des attentes et des comportements spécifiques (Goffman, 1973a).

Dans le processus de construction de l'identité individuelle et sociale, les catégories servent de base à la manière dont l'individu se définit. Selon Goffman (1973a), lorsque nous rencontrons une personne, les signaux qu'elle donne à voir nous permettent de supposer sa « catégorie » d'appartenance et les attributs qu'elle possède, façonnant ainsi de manière inconsciente nos attentes. Pour le sociologue, cette catégorisation « en puissance » compose « l'identité sociale virtuelle » de l'individu, et lorsque nous pouvons prouver qu'il possède les attributs ou appartient effectivement à la catégorie supposée, il s'agit de « l'identité réelle. » Lors des interactions, certains signes peuvent suggérer que l'individu possède un attribut qui le rend différent des membres de sa catégorie. Ainsi, pour Goffman, l'écart entre l'identité virtuelle et l'identité réelle peut représenter un stigmat entraînant un discrédit plus ou moins grand de l'individu. Le stigmat n'est pas un attribut figé, peu importe la situation, mais bien une relation entre l'attribut et le stéréotype dans une situation donnée.

Dans le contexte éducatif, une interrogation pertinente émerge quant à la manière dont les catégories présumées d'appartenance influent sur la perception que les enseignants ont de leurs élèves. En effet, bien avant que l'élève ne franchisse le seuil de la salle de classe, l'enseignant dispose déjà d'un certain nombre d'informations le conduisant à se forger une représentation préliminaire de l'élève, basée sur des suppositions d'appartenance à une catégorie donnée. Par exemple, le prénom et le nom de famille peuvent suggérer une origine sociale, évoquant des associations qui, selon l'imaginaire collectif, le situent à divers degrés d'éloignement de la culture scolaire.

Il est à noter qu'on n'attribuera pas nécessairement les mêmes compétences linguistiques, attentionnelles et relationnelles à un élève nommé Françoise ou Louis qu'à un élève portant le prénom de Mohamed ou Aissatou. Ainsi, avant même le premier contact direct, l'enseignant construit une « identité sociale virtuelle » (Goffman, 1973a) pour chaque élève, influençant leur accueil en classe, la disposition de leurs pupitres et l'attention qui leur sera accordée.

Lors de la première journée d'école, les interactions entre l'enseignant et les élèves seront teintées par les suppositions faites sur leur catégorie d'appartenance. L'attention de l'enseignant peut se concentrer sur la manière de s'exprimer du petit Mohamed, tandis que les espiègleries du petit Louis peuvent passer inaperçues. Conformément à la théorie de Goffman mentionnée précédemment, l'enseignant cherche des attributs et des signes pour transformer « l'identité sociale virtuelle » en « identité réelle ».

Ce phénomène s'intensifie chaque année lorsque les catégories supposées d'appartenance des élèves sont transmises d'un professionnel à un autre. Il n'est pas rare d'entendre les professionnels qualifier un élève de très intelligent, lent, fainéant, indiscipliné, attributs qui contribuent à façonner la perception des futurs enseignants. Ainsi, un cercle vicieux s'installe, où l'enseignant suppose l'appartenance d'un élève à une catégorie avant même d'avoir eu une expérience directe avec lui dans sa classe. Il est donc essentiel de se questionner sur les conséquences de cette (pré)categorisation sur l'identité que l'élève construit au cours de son parcours scolaire et sur les effets potentiels de cette categorisation en puissance sur son développement. À travers cette enquête, je cherche à comprendre de quelles manières ces catégories d'appartenances supposées et les attentes stéréotypées qui y sont associées influencent la construction identitaire des élèves.

### 2.3.3 L'école comme lieu de construction identitaire

Pilote (2003) met l'accent sur l'importance du sentiment d'appartenance dans le processus de construction identitaire. D'après l'autrice, le sentiment d'appartenance peut être compris comme « l'identification à des groupes ou à des communautés », faisant ainsi ressortir des similitudes entre l'identité et les caractéristiques de l'individu et celles d'un groupe ou d'une collectivité. Ainsi, l'individu, selon l'image qu'il se construit de lui-même à travers ses interactions, va se sentir plus ou moins appartenir à un groupe et ajuster ses comportements en conséquence. Toutefois, il ne s'agit pas de concevoir l'identité et le sentiment d'appartenance à un groupe comme quelque chose d'immuable, mais plutôt de « reconnaître le caractère mouvant et multiple des identifications au sein de sociétés diversifiées. »

Kaufmann (2004), fait le lien entre l'individualisation croissante et la société moderne. D'après l'auteur, les normes sociales et les rôles traditionnels sont moins contraignants pour l'individu qui est désormais plus libre d'explorer et de créer son identité. Cependant, les normes sociales continuent d'influencer le regard que les individus portent sur eux-mêmes, créant une sorte de tension entre la volonté de se conformer aux attentes de la société tout en se démarquant de la masse. Dans ce travail, il s'agit alors de comprendre comment les élèves en difficulté jonglent-ils entre l'injonction à développer leur propre individualité alors que la société leur envoie le message que tout ce qu'ils incarnent n'est pas valorisé socialement. Effectivement que cela soit par dans les références cinématographique ou littéraire façonnant l'imaginaire

collectif, l'élève en difficulté est souvent représenté de manière caricaturale comme un enfant d'immigré défavorisé, écoutant du rap et traînant en bande. En somme, des élèves dont les difficultés résulteraient d'une acculturation insuffisante ou d'une défaillance parentale et qu'il serait préférable qu'ils intègrent les valeurs dominantes de la société s'ils souhaitent s'intégrer à la société.

La recherche menée par Annie Pilote (2003) a identifié plusieurs catégories d'appartenance, telles que la famille, les amis, l'école, les activités extrascolaires et les communautés culturelles et politiques. Cela traduit la complexité de la construction identitaire et démontre que ce processus peut s'exprimer de différentes manières selon le domaine d'activité observé. Dans ce projet de recherche, l'accent est mis sur la construction identitaire des jeunes dans le cadre scolaire uniquement. Dans son article traitant du rôle de l'école dans la construction identitaire des individus, Gérin-Lajoie (2006) souligne qu'avec l'avènement de la mondialisation, la relation à l'identité devient de plus en plus complexe, allant même jusqu'à évoquer des identités « éclatées, fragmentées » (p.1). Toutefois, l'auteur constate que le mandat de l'école n'a pas réellement évolué et ne tient pas compte de l'hétérogénéité du public accueilli. Ainsi, l'école continue d'agir comme si elle recevait un public homogène, supposé bénéficier des mêmes bases pour assimiler les normes de l'institution. Ainsi elle ne différencie et n'individualise que pour favoriser davantage les processus de normalisation.

Selon les enquêtes de Dubet et Martucelli (1996), « les relations scolaires sont d'abord des relations de rôles dans lesquelles se coule et se dévoile la personnalité des individus. » (P.48) Cependant, à l'école, ce n'est pas l'individualité même des élèves qui est accueillie, mais leur capacité à intérioriser les principes essentiels de l'institution tout en se détachant progressivement de la forme scolaire. Les élèves sont pris dans des tensions entre le conformisme aux attentes scolaires, les besoins d'appartenance et la subjectivation personnelle (Dubet et Martucelli, 1996). Afin de gérer ces tiraillements, les élèves se dotent d'une « face » leur permettant de gérer les contradictions qu'ils rencontrent dans ce processus. Les auteurs soulignent que « la face n'est pas un "masque" mensonger, une image de soi instrumentalisée pour autrui. » (P.164) Le but n'est pas de tromper les autres, mais de « préserver une subjectivité menacée. ». Ainsi, le souci de la « face » permet, d'une part, de conserver l'image d'une certaine autonomie et de l'autre, d'affronter des événements difficiles. Les catégories d'appartenance sont le socle de la construction identitaire de l'individu. Dès lors, l'inscription dans tel ou tel regroupement scolaire vient nourrir l'évaluation que les élèves font de leur performance actuelle

ou à venir (Cherkaoui, 1979). Il apparaît important de relever que la question de « la face » n'est pas à considérer comme un processus conscient mis en place par l'élève pour conserver et présenter une image positive de lui-même, mais comme découlant d'une « stratégie » inconsciente lui permettant d'affronter le jugement scolaire qu'il reçoit par le biais de ses résultats scolaires, de son orientation et des commentaires de ses enseignants. Effectivement, tout au long de son parcours scolaire, l'élève est soumis aux appréciations des enseignants qui le situent plus ou moins éloigné de « l'élève normal ».

Cette certaine normalité est établie par l'institution qui institue une trajectoire ordinaire que tous les élèves devraient pouvoir suivre. Par ailleurs, afin de « favoriser » la progression de tous les élèves, l'institution scolaire regroupe, au niveau du secondaire I, les élèves selon leur niveau initial. L'organisation scolaire par regroupement de niveaux induit une certaine « dérive du curriculum » (Grisay, 1993), les enseignants abaissant leurs attentes et le niveau des activités proposées. Il semble alors intéressant de se questionner sur l'effet de cet abaissement d'attentes sur la construction identitaire des élèves. En effet, comment interprètent-ils le fait de ne pas apprendre les mêmes notions que leurs camarades de regroupement supérieurs ? Quels sont les effets sur leur construction identitaire ?

Dans leur enquête, Durut-Bellat et Mingat (1997), se sont intéressés aux effets des regroupements par niveau sur les acquis scolaires des élèves et des répercussions sur leur orientation après le secondaire I. Les résultats de leur enquête convergent avec les études menées dans les pays anglo-saxons suggérant que la manière dont les élèves sont regroupés dans les classes affecte les acquis scolaires et les attitudes des élèves. Ainsi, ils déclarent que « l'assignation à un groupe de niveau participe donc au processus de construction identitaire. » (P.764)

Dans ce travail, l'objectif est de comprendre comment l'assignation à un regroupement scolaire dit à faibles exigences contribue à la construction identitaire de l'élève dit en difficulté. Par exemple, l'Effet Pygmalion issu des recherches de Rosenthal et Jacobson (1968) montre que les croyances et les attentes que nous avons envers les autres influencent leurs comportements et leurs performances. Ainsi, le traitement différencié et les catégories assignées aux élèves par les enseignants peuvent agir comme une prophétie autoréalisatrice en influençant leur perception d'eux-mêmes. En effet, les interactions que les enseignants ont avec les élèves ont souvent pour objectif que l'élève puisse se situer dans ses apprentissages vis-à-vis de la « normalité » et ainsi, l'assigner dans telle ou telle catégories d'élèves (bon élève, rêveur,

fainéant, perturbateur, etc.). Dans le cas des élèves en difficulté, cela peut venir entraver le développement d'une image de soi positive, car l'élève pourrait interpréter ce signal comme la preuve de son incompetence dans une matière donnée. Hatchuel (2021) déclare que « le cercle, vicieux ou vertueux selon les cas, s'installe donc, réassurant les uns et démoralisant les autres qui se sentent de moins en moins concernés par ce qui se passe en cours. » (p.3) Dans ce travail, il s'agit d'explorer comment ce cercle vicieux se met en place dans les interactions de l'élève et l'institution scolaire.

### 3 Problématique et questions de recherche.

« L'école, par ses structures et les interactions de ses acteurs, opère comme un système de sélection, de tri et d'étiquetage au travers duquel des identités sont conférées aux élèves soit comme "retardés mentaux", "doués", "hyper agressifs" ou "passifs". » (Gremion, 2012, p.72)

Au cours de leur parcours scolaire, les élèves sont soumis au jugement de leurs enseignants et de leurs camarades. Ils sont en permanence évalués sur les apprentissages réalisés, leur capacité attentionnelle, leurs compétences relationnelles et leur autonomie. Ainsi, c'est à travers ce regard qu'ils construisent leur image d'eux-mêmes en tant qu'élèves et qu'ils se positionnent dans l'échiquier scolaire. Malgré certaines critiques sur la reproduction des inégalités sociales au sein du système éducatif, l'école continue de fonctionner selon un principe méritocratique (Duru-Bellat, 2009 ; Tenret, 2021). Le travail et l'investissement des élèves dans leur scolarité sont récompensés par les notes et la possibilité d'accéder aux études de leur choix. L'institution scolaire, consciente des inégalités de chances dues à des différences interindividuelles, met en place un dispositif de dépistage de la difficulté scolaire afin de proposer une aide individualisée aux élèves en difficulté. Pour ce faire, elle mobilise un arsenal de spécialistes (logopédistes, psychomotriciens, psychologues, etc.) posant des diagnostics sur la difficulté de l'élève, renforçant ainsi le processus d'étiquetage. Les élèves en échec scolaire n'ont alors pas d'autre choix que de se considérer comme responsables de leur échec, soit parce qu'ils n'ont pas suffisamment travaillé, soit parce qu'ils sont porteurs d'une anomalie (dyslexie, dyspraxie, difficulté sociale, etc.).

Étant convaincue que les enfants sont, au même titre que les adultes, capables d'adopter des stratégies pour « garder la face » (Goffman, 1974), il ne s'agit pas de les considérer comme passifs vis-à-vis de ce processus d'étiquetage, mais bien comme des acteurs sociaux capables de réflexivité. Il est alors intéressant de se pencher sur l'effet de ces étiquettes sur les trajectoires scolaires des élèves. L'objet de mon enquête se portera, dès lors, sur la manière dont l'étiquetage scolaire des enseignant.es influence l'image que les élèves se font d'eux-mêmes ainsi que les répercussions sur leur perception des possibilités de carrière scolaire s'offrant à eux.

Ainsi, la question de recherche principale sera la suivante :

Comment les catégories imposées aux enfants par l'institution scolaire influencent-elles leur construction identitaire en tant qu'élèves et dans quelle mesure ces catégories inscrivent-elles les élèves dans des carrières de déviations scolaires ?

À travers cette enquête, il sera question de s'interroger sur l'intériorisation des normes scolaires et des étiquettes reçues dans le but de mettre en exergue l'effet de ce processus sur le parcours des élèves. Pour ce faire, je peux identifier plusieurs sous-questions de recherche.

- Dans quelle mesure les élèves intègrent-ils le discours des enseignants et les normes méritocratiques véhiculées par l'école ?
- Dans quelle mesure ce processus d'étiquetage insère-t-il les élèves rencontrant des difficultés dans une carrière de déviants scolaires ?
- Quelles stratégies les élèves mettent-ils en place pour « garder la face » face à la dépréciation qu'ils vivent à l'école ?

## 4 Méthodologie

Au départ de ce travail, je n'avais pas clairement défini un objet de recherche ou une problématique. C'est donc au travers d'une recherche exploratoire cherchant à rendre compte des différentes représentations pédagogiques des élèves genevois en difficulté scolaires que la réflexion présentée précédemment a pu se construire. Au-delà de ce que j'ai développé précédemment, cette réflexion a été nourrie par mes diverses expériences professionnelles en tant qu'enseignante remplaçante en contexte ordinaire et au sein d'établissements scolaires spécialisés. En effet, depuis mon entrée en Science de l'éducation en 2018, j'ai tenu différents petits carnets consignants mes observations et mes questionnements sur le système éducatif genevois.

Les pages suivantes présenteront les choix méthodologiques qui ont guidé l'élaboration de ce travail. Dans un premier temps, je présenterai les fondements méthodologiques sur lesquels s'appuie cette recherche, en m'intéressant plus particulièrement à la relation d'enquête entre enquêteurs et enquêtés dans une recherche s'intéressant à la voix d'un « public affaibli » (Laforgue & Payet, 2008). Dans un second temps je décrirai les outils méthodologiques qui ont été mobilisés dans le processus d'enquête. Enfin, j'aborderais les limites de cette enquête, notamment des entretiens menés auprès des élèves, dont la parole n'a pas été aussi libre que je l'aurais imaginé.

### 4.1 Posture de recherche

#### 4.1.1 Les fondements méthodologiques

Le choix de la méthode d'enquête doit toujours être rapporté aux questions posées et à la population interrogée. Dans cette enquête, j'ai cherché à comprendre ce que le système scolaire sélectif suisse produit sur le sentiment de bien-être des jeunes élèves genevois rencontrant des difficultés scolaires et l'influence que les regroupements par niveaux peuvent avoir sur leur construction identitaire. Pour ce faire, j'ai choisi d'y entrer par les représentations que les élèves se font des méthodes pédagogiques de leurs enseignants et, plus généralement, du système scolaire. En sciences sociales, les représentations peuvent être comprises comme « [...] le produit

et processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. » (Abric, 1987, p.87). Afin d'accéder à ces représentations mentales, le chercheur doit trouver le moyen de faire discuter les participants sur les questions qu'ils se posent dans le but d'y déceler des éléments récurrents lui permettant d'établir une relation entre les différents fragments du discours de l'interviewé.

Le travail suivant s'inscrit dans une vision exploratoire et compréhensive du vécu scolaire d'un élève. En effet, « ce qui fonde le paradigme compréhensif, c'est la recherche des significations que les acteurs sociaux et les actrices sociales attribuent à leurs actions, aux événements et aux phénomènes auxquels ils et elles sont confronté-e-s. » (Charmillot, 2021. P.4). Ainsi, au cours des 25 entretiens de recherche menés auprès des élèves, j'ai cherché à comprendre comment les élèves orientés dans des classes à faibles exigences scolaires perçoivent et vivent leur orientation, quels sens donnent-ils à leurs difficultés, et comment cela influence leur perception d'eux-mêmes et leurs ambitions futures ?

Afin de répondre aux différentes questions soulevées dans la problématique, les choix méthodologiques qui ont émergé reposent sur la « théorie ancrée » proposée par Strauss et Glaser en 1967. Celle-ci permet de construire une théorie en se basant sur les données brutes recueillies, à l'inverse d'une méthode hypothético-déductive qui se baserait sur les théories existantes pour les appliquer aux données récoltées (Guillemette, 2006). Dans cette enquête, j'ai cherché avant tout à partir du discours spontané des élèves sur leurs difficultés scolaires afin de mieux comprendre quel sens ils attribuent à leur scolarité. Dès lors, en m'inspirant de la méthodologie proposée par Serir (2022), c'est à partir des occurrences dans le discours des élèves interviewés ainsi que par mes observations que j'ai pu théoriser le phénomène observé et dégager des thématiques qui ont permis la compréhension des significations que les élèves attribuent à leurs actions et celles de leurs enseignants. Ainsi, cette recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive de type inductive. Comme le souligne Charmillot (2021), la démarche compréhensive, « (...) s'intéresse à la compréhension des expériences de personnes situées dans un contexte socio-historique, dans une « logique de la découverte » (p.4). Dès lors, au fil de l'enquête et des propos des élèves, j'ai découvert des thématiques auxquelles je n'avais pas pensé initialement, façonnant ainsi les différentes thématiques qui seront abordées dans l'analyse.

La méthode de recherche basée sur la théorie ancrée apparaît intéressante pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, les représentations pédagogiques des élèves sont peu

répertoriées dans la littérature et, dans un contexte sociétal qui accorde de plus en plus d'importance à la voix des enfants, il m'apparaît indispensable de proposer des recherches qui permettent la considération de leur parole comme acteur à part entière du système éducatif. Deuxièmement, pour s'ouvrir à la découverte, le chercheur doit tenir à distance les biais que pourrait représenter une démarche déductive cherchant à « coller » des cadres théoriques à des données récoltées. Ainsi, en me basant sur les propos de l'anthropologue Laplantine (1995) il s'agissait avant tout de faire surgir des éléments avec les élèves et non de vérifier des hypothèses. Ce qui, d'après les travaux de Strauss, semble propice aux méthodes de la théorie ancrée où « [...] l'immersion dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène » (Guillemette, 2006, p. 33). La théorie ancrée suggère que l'aller-retour entre la récolte et les apports théoriques prend fin lorsque les données récoltées n'apportent plus de nouveauté à l'analyse proposée par le chercheur. Cependant, selon Strauss et Corbin (1998), la saturation des données dépend également des ressources dont dispose le chercheur. Dans mon enquête, je peux supposer que certaines thématiques auraient encore pu être approfondies par un retour au terrain. Toutefois, j'ai dû décider d'un moment de fin d'enquête sur le terrain. Cette dernière a été déterminée, d'une part, par la fin de l'année scolaire et le fait que les élèves changent de classe l'année suivante, d'autre part, par la nécessité que le temps de terrain ne soit pas trop long afin de permettre la rédaction de ce mémoire dans le délai imparti par l'université.

#### 4.1.2 Relation d'enquête

Les méthodes de recherche utilisées dans les recherches qualitatives inductives reposent sur un rapprochement entre le chercheur et le monde des individus sur lesquels il souhaite enquêter. La relation d'enquête devient alors un enjeu principal dans une recherche s'effectuant auprès de « publics affaiblis » (Payet et Laforgue, 2008). Les enfants peuvent être inclus dans cette catégorie, car ils sont pris dans des relations asymétriques (Delalande, 2010). Ils le sont, d'une part en raison de leur jeune âge, et d'autre part lorsque ceux-ci sont interrogés dans leur position d'élève, ce qui les place inévitablement en dessous « hiérarchiquement » de l'adulte détenant le savoir à acquérir. Ainsi, comme le soulignent Giuliani, Rostaing et Payet (2010), « l'enquête auprès de ces individus ainsi catégorisés institue une relation dissymétrique qui rend difficile et parfois improbable l'accès à leur pluralité » (p.10) et à leurs représentations.

Il est important de souligner qu'en nommant les jeunes interviewés comme des « acteurs faibles », je ne suppose pas que les enfants sont faibles par essence, mais qu'ils sont pris dans des situations sociales qui les affaiblissent. Dès lors, dans mon enquête, l'un des défis que j'ai rencontrés reposait sur la construction d'une relation d'enquête permettant une certaine réciprocité entre interviewé et intervieweur. Il s'agissait avant tout de faire comprendre aux élèves que je n'étais pas là pour juger leur parcours scolaire, leurs manières de faire, etc., mais bien pour comprendre leur expérience scolaire. Cependant, Giuliani et Payet (2010) soulignent que « [...] les motivations, les raisons d'agir, les choix (de l'acteur affaibli) ne sont pas immédiatement lisibles. » (p.11), pouvant rendre le travail de compréhension et d'interprétation délicat. Cela a été l'une des difficultés dans cette recherche : comment comprendre et interpréter les propos des élèves en restant fidèle à leurs ressentis tout en tenant compte des rapports de domination de la relation ?

En effet, le risque dans une enquête auprès d'un « public affaibli » peut être de se limiter à une analyse enfermée dans la rhétorique de domination, laissant alors peu de place à une perspective capacitaire des « individus affaiblis ». L'intervieweur doit alors adopter une posture de recherche lui permettant la construction d'une certaine familiarité avec ses interlocuteurs et les considérer comme des « participants collaborateurs » (Serir, 2022) en leur permettant de s'engager réellement dans l'enquête, mais aussi de tenir compte des émotions que les rencontres suscitent chez lui (ibid.).

Dans mon enquête, j'ai souhaité mettre en œuvre un dispositif de recherche offrant une certaine reconnaissance de la capacité réflexive et du pouvoir d'action des élèves sur leur parcours scolaire. En somme, je souhaitais les placer dans une relation où je les considérais comme les experts de ce qui se passe dans leur classe. En effet, en considérant l'égalité des intelligences (Rancière, 1987), ce n'est pas au chercheur d'imposer le rythme de ses interprétations. Il doit laisser à l'acteur interviewé suffisamment d'espace, car il a des raisons que le chercheur ignore. Comme le souligne Demazière (2008), le chercheur doit assumer son rôle transformateur auprès des enquêtés et considérer que sa recherche ne se fait pas sur eux, mais bien avec eux. L'enquêteur doit pousser les enquêtés à l'exercice autonome de leur intelligence et ainsi se positionner en tant qu'accompagnateur. Dans mon enquête, j'ai essayé d'appliquer cette théorie en stipulant aux élèves que j'avais besoin de leur expertise d'élèves pour penser et changer les manières de faire de leurs enseignants afin de faciliter leurs apprentissages. En les faisant discuter sur la manière dont ils percevaient l'action de leurs enseignants, ce qu'ils

appréciaient particulièrement et au contraire ce qu'ils jugeaient désagréable, j'ai pu accéder aux représentations que se font les élèves des pratiques d'enseignement et plus généralement du système scolaire qu'ils fréquentent. À travers ce discours, j'ai pu identifier leur rapport à l'institution scolaire et le sens qu'ils attribuent à leurs difficultés. De plus, les placer dans une position d'experts de leur vécu visait aussi à leur offrir un certain pouvoir d'action sur ce qui se passe en classe. En effet, suite à leur retour, les enseignants ont décidé d'ajuster leur pratique afin de mieux correspondre aux besoins ressentis par les élèves. Mon interprétation du discours des élèves interviewées est influencée mon propre parcours en tant que professionnelle, mais aussi en tant qu'ancienne élève en difficultés scolaires. Pour tenter de réduire l'asymétrie avec les élèves interviewés, j'ai régulièrement réaffirmé que mon objectif n'était pas de les évaluer ni de juger leurs comportements en classe ou leurs performances scolaires. Pour cela, j'ai souvent partagé des anecdotes sur mon propre parcours scolaire. Par exemple, lors d'une discussion sur leur perspective future, un élève déclare : « *X veut être prof.... mais pour être prof, il faut être intelligent, pas être en R2, quoi (rire)* ».

J'ai saisi cette occasion pour expliquer que moi-même, j'avais rencontré beaucoup de difficultés au cours de ma scolarité jusqu'à mon renvoi de plusieurs établissements scolaires, mais que cela ne m'avait pas empêchée de poursuivre mes études à l'université et de travailler dans le domaine de l'enseignement. Suite à ces partages personnels, j'ai remarqué que les élèves semblaient moins méfiants à mon égard et se montraient plus ouverts. J'ai même observé qu'ils en avaient discuté entre eux, car la semaine suivante, l'un de leurs camarades est venu me demander si ces informations étaient vraies. Par le biais de cette confiance, j'ai pu afficher une proximité entre mon propre vécu et celui de mes interlocuteurs, favorisant ainsi la construction progressive d'une certaine familiarité dans notre relation d'enquête.

#### 4.1.3 Impossible neutralité

En sciences sociales, une importance accrue est accordée à l'objectivité du chercheur, l'important pour que la recherche soit considérée comme valide est que le chercheur tienne à distance son propre ressenti sur le sujet, qu'il inhibe ses émotions afin de ne pas biaiser l'enquête. Toutefois, lors d'une enquête, les convictions et la sensibilité du chercheur orientent inévitablement l'enquête et peuvent même être à l'origine du choix de son enquête. Dès lors, dans mon travail, je n'ai pas cherché à atteindre à tout prix une certaine neutralité, mais bien à

considérer mes intuitions et mes émotions comme des données à part entière renseignant le monde que j'ai décidé d'observer (Serir,2022).

Dans son enquête en milieu carcéral, Corinne Rostaing relève que le « chercheur ne sort pas indemne d'une recherche en prison [...]» (Giuliani & Payet, 2010, P.36). La rencontre avec un monde sensiblement différent du monde ordinaire de la chercheuse ayant suscité parfois un certain malaise. Pour la sociologue, les émotions du chercheur suscitées par la rencontre devraient apparaître dans les comptes rendus de recherche. En effet, sous couvert de la recherche d'une certaine objectivité dans les sciences sociales, les émotions sont opposées à la raison. Il s'agirait avant tout pour le chercheur de les contrôler et de les tenir à distance de l'analyse du phénomène observé. Pourtant, celles-ci peuvent être de précieux indicateurs et gagneraient à être considérées dans les recherches qualitatives.

Dans mon enquête, le décalage entre les deux mondes (enquêteur et enquêté) est certes très différent d'un milieu carcéral. S'il est vrai que j'ai été une utilisatrice du système scolaire avant de venir l'observer, et ainsi, pris dans les mêmes relations d'affaiblissement que leurs enquêtés, j'occupe désormais une autre fonction dans ce même système scolaire. Les valeurs morales guidant mes actions et mes interprétations ne sont plus les mêmes que lorsque j'étais moi-même élève. Il semble dès lors pertinent de se questionner sur les émotions suscitées chez le chercheur par l'enquête. En effet, interviewer les élèves sur la manière dont ils vivent leur scolarité renvoie inévitablement l'enquêteur à son propre vécu scolaire. S'il est important qu'il ne laisse pas son expérience guider son analyse, il serait faux de penser que celle-ci ne l'influence pas. Dans mon cas, c'est d'ailleurs ma propre expérience scolaire douloureuse qui est à l'initiative de cette recherche. À travers l'analyse des résultats, je cherche à démontrer de quelles manières les émotions suscitées par les rencontres ont contribué à la production de ce rapport. Le risque étant alors que cette enquête devienne trop ethnocentrée. J'ai dû réaliser un important travail de réflexivité. En effet, « Afin que la position idéologique du chercheur entrave le moins possible le travail d'enquête et d'interprétation des données (Wengraf, 2001), il est nécessaire que le chercheur prenne conscience de sa position morale par rapport au sujet d'étude » (Chimienti, 2010, p.40). Ainsi, en considérant l'importance des émotions soulevées par la recherche, autant du côté de l'interviewé que de l'intervieweur, l'intersubjectivité (Schwartz, 1993) est fondamentale dans la relation d'enquête. L'enquêteur ne doit pas s'effacer pour accueillir l'autre. Mais, il doit bien être conscient de ce que les propos récoltés produisent en lui tout en offrant à l'enquêté une subjectivité autonome (Matthey, 2015). Dès lors, l'enquêteur doit

abandonner son statut d'expert, adopter une posture d'écoute bienveillante afin de créer une « [...] chambre d'écho à la construction de l'identité. » (Matthey, 2015, p.15).

Cependant, en reconnaissant cette intersubjectivité, la question n'est pas d'appréhender le discours de l'enquêté de manière naïve. Par exemple, dans mon enquête en tant qu'ancienne utilisatrice du système éducatif genevois, j'avais un certain regard sur les groupes de niveau que j'avais moi-même fréquenté et l'influence que mon orientation dans un regroupement à moindre exigence avait eue sur ma construction identitaire. Si personnellement je voyais ces regroupements d'un mauvais œil, j'ai dû m'ouvrir à l'éventualité que l'ensemble des élèves ne partagent pas d'emblée cet avis et que certains portent un tout autre regard sur ce dispositif scolaire. Toutefois, la subjectivité de l'enquêteur ne doit pas s'effacer, celui-ci peut même faire part de son opposition ou de son désaccord. Cela permet d'assurer que les propos de l'interviewé soient reçus avec sérieux et ainsi, pour l'enquêteur, de conserver la confiance de l'informateur (Bourdieu, 2007 : 1993). Dans mon enquête j'ai essayé d'appliquer cela.

Par exemple, lorsque j'ai abordé le système de punition mis en place par l'institution scolaire, un bon nombre d'élèves affirmaient leur accord avec ces pratiques. Plutôt que d'accueillir ce point de vue tel quel, j'ai cherché à approfondir leur raisonnement en leur confiant qu'en tant que professionnelle, je ne partageais pas cet avis, car je m'étais aperçue que les punitions n'avaient que peu d'effet sur mes élèves et que cela ne réglait pas leur problème de comportement. Au fil des échanges certains élèves ont maintenu leur positionnement initial alors que d'autres l'ont réajusté en me confiant avoir développé une forme d'habitude aux punitions marquant l'inefficacité de ce système. Cet exemple, aussi anodin soit-il, m'a permis de démontrer aux élèves que je n'étais pas venue pour juger leur point de vue, mais pour comprendre la manière dont ils vivaient leur scolarité. De plus, afficher un point de vue personnel à l'encontre des enseignants m'a permis de leur signifier que je n'étais pas « l'alliée » de leurs enseignants, favorisant ainsi l'émergence d'une relation de confiance. Ainsi, la manière dont chacun se présente dans l'enquête est à considérer comme une donnée supplémentaire renseignant le chercheur sur le monde observé. Effectivement, les élèves ayant dans un premier temps répondu comme favorable aux punitions puis s'y étant opposé avaient certainement leurs raisons de vouloir marquer leur adhésion aux principes éducatifs dominants. C'est en ce sens que la partie suivante vise à rendre compte de la présentation de soi dans une enquête compréhensive.

#### 4.1.4 Présentation de soi dans l'enquête

L'interaction, dans le cadre des travaux d'anthropologie et des sciences sociales s'inscrivant dans un courant interactionniste devient « une préoccupation scientifique de premier ordre » (Prigent, 2021, p.33). Il me semble particulièrement pertinent d'en tenir compte dans une enquête visant non pas à décrire une certaine réalité, mais plutôt à interpréter les représentations des élèves genevois sur leur vécu scolaire. En effet, comme dans toute situation de communication, chacun des participants s'engage par une interprétation réciproque du discours d'autrui et des attentes qu'ils supposent à son interlocuteur. Ainsi, dans une enquête auprès d'un public affaibli, même s'il est évident qu'il faut essayer de réduire au maximum les rapports hiérarchiques marquant la relation, il ne s'agit pas de supposer qu'un quelconque dispositif permettrait de les annuler, mais plutôt de les intégrer comme composante de l'analyse menée. C'est - à-dire qu'à chaque fois que j'échangeais avec les élèves je devais garder à l'esprit que je n'étais pas considérée (de leur point de vue) comme une partenaire d'échange « égale », mais bien comme une adulte dont il fallait « se méfier ».

Dès lors, il m'a fallu faire l'effort de chercher des indices supplémentaires pour comprendre si les élèves se livraient à moi librement ou s'ils répondaient à mes questions selon le discours auxquels ils sont soumis depuis le début de leur scolarité. En effet, comme le souligne Prigent (2021) : « Grâce à la boîte à outils interactionniste, l'enquêteur peut reconnaître toute la dimension mondaine des relations (une dimension cérémonielle, dirait Goffman), et en tenir compte dans la construction de ses interprétations » (p.33). Ainsi, certains échanges avec les élèves ont été marqués par cette distinction des rôles m'invitant alors à considérer ce phénomène comme la preuve que les élèves ne sont pas pleinement libres dans l'élaboration de leur réponse et que cela est à considérer comme la marque de la relation « dominés/dominants » qui régit les interactions entre les enfants et les adultes. En effet, lors de mes interviews, les élèves confrontés au chercheur ont inévitablement adopté une certaine façon de se présenter. Il est essentiel de prendre en considération cette présentation de soi, car elle reflète une volonté de se présenter sous « leur meilleur jour ». Elle permet aux élèves de « garder la face » (Goffman, 1973a) en se présentant au chercheur comme de « bons élèves », annulant ainsi le stigmate « d'élève en difficulté » qu'ils portent du fait de leur scolarisation dans des regroupements à exigences scolaires moins élevées. La façon dont les élèves ont parfois répondu à mes questions reflète la représentation qu'ils ont des réponses attendues aux

questions posées lors de l'entretien « formel ». Cette représentation s'appuie sur les « pratiques d'élèves » généralement appréciées ou attendues par les professionnels qu'ils rencontrent, tels que les enseignants de soutien, les conseillers d'orientation, etc.

Au cours de mon enquête, la manière de répondre selon une image « d'élève idéal » dans les entretiens formels est à considérer comme une intériorisation des normes et des valeurs mises en avant par l'institution scolaire. Comme je le présenterai plus loin, j'ai constaté certaines divergences entre le discours des élèves lors des échanges plus informels dans les couloirs et les échanges formels durant les entretiens semi-directifs. Par exemple, lors d'un entretien, une question est posée sur la fameuse « posture scolaire » : un élève déclare que c'est important pour montrer le respect aux enseignants, qu'on ne peut pas être concentré si on est couché sur le pupitre qu'on risque de s'endormir. Ces propos sont-ils réellement le point de vue des élèves ou bien est-ce une simple répétition des propos de leurs enseignants et, ainsi, un moyen pour les élèves interviewés de faire bonne figure face au chercheur ? En effet, lors d'un échange entre élèves après un cours, l'un d'entre eux déclare : « *il nous saoule avec sa posture scolaire, je peux écouter même couché...quand tu regardes la télé t'es couché et t'es attentif non ?* » traduisant cette fois-ci une opposition avec la norme en vigueur qui repose sur l'idée que l'écoute attentive passe avant tout par la tenue du corps.

À l'âge où les élèves sont en train de construire leur représentation du monde et d'intégrer les valeurs et les normes qui guideront leurs actions, il paraît particulièrement intéressant de relever ces quelques décalages selon la situation de production du discours des élèves. Ainsi, il s'agit de considérer « *que la maîtrise des impressions d'autrui fait partie du dispositif de production des traces, et qu'il convient donc d'y rester attentif si l'on ne veut pas prendre des vessies pour des lanternes* » (Prigent, 2021, p.33).

#### 4.1.5 Conclusion de chapitre

La recherche menée auprès d'un public « affaiblis » met en lumière un certain nombre de défis liés à la relation entre les élèves et le chercheur. L'asymétrie observée dans cette relation, souvent marquée par une distance instaurée par le fonctionnement même de l'école, a eu des répercussions sur la manière dont les élèves participent et interagissent durant les entretiens de recherche.

Ces élèves ont été conditionnés à donner des réponses attendues plutôt qu'à partager des opinions personnelles ou à poser des questions. Cela indique que le système scolaire, tel qu'il est actuellement structuré, favorise un modèle d'apprentissage qui repose sur la reproduction d'informations plutôt que sur la réflexion critique et l'engagement actif des élèves.

À l'ère des technologies numériques où l'accès à l'information est rapide et facile, ce modèle traditionnel semble de plus en plus inadapté. Les élèves doivent apprendre non seulement à absorber des connaissances, mais aussi à naviguer parmi différentes sources d'information, à penser de manière critique, et à former leurs propres opinions. La recherche soulève donc le besoin de réévaluer les valeurs et les approches pédagogiques de l'école actuelle.

La question qui se pose maintenant est de savoir comment le système éducatif peut évoluer pour devenir un espace de co-création de savoirs, où élèves et enseignants collaborent, échangent des idées, et développent des compétences de réflexion critique. Pour répondre à ce défi, il serait judicieux de repenser les approches pédagogiques afin de privilégier le dialogue, la collaboration, et le développement d'un esprit critique chez les élèves, les préparant ainsi à naviguer efficacement dans le monde complexe d'aujourd'hui.

## 4.2 Description des outils

### 4.2.1 Déroulement et point de départ de l'enquête

Afin que la relation d'enquête s'installe, il est important que la présence du chercheur devienne la plus naturelle possible et qu'il soit immergé sur le terrain (Prigent, 2021 ; Serir, 2022). L'immersion dans une enquête compréhensive peut être comprise comme le temps relativement long que le chercheur passe dans « l'environnement naturel » des enquêtés ainsi que le rôle qu'il tient lors de sa présence sur le terrain. Dans cette enquête, qui était limitée par le temps à disposition et l'accessibilité au terrain, j'ai dû faire des choix. En effet, j'ai décidé de bénéficier du cadre d'une autre enquête pour initier mon immersion auprès des élèves. En effet, lors mon stage de recherche à l'université de Genève, j'ai été invitée à participer à une enquête se déroulant dans le cadre de la formation continue de deux enseignants qui se questionnaient sur la manière de redonner du sens aux apprentissages pour leurs élèves et mieux leur faire intégrer le « métier d'élèves » (Perrenoud, 1994). Afin de récolter des données pour de futurs entretiens et mieux me saisir de leur pratique professionnelle, je suis venue passer une journée

dans leur classe. Durant cette journée, je me suis mise « dans la peau des élèves » et j'ai participé aux activités demandées aux élèves (réalisation de fiches, lecture, travail de groupe, etc.). Cette journée m'a permis de prendre contact avec neuf élèves d'accords de répondre à mes questions. C'est donc par une observation participante que les premières données de mon enquête ont pu être récoltées. Cette journée a eu plusieurs fonctionnalités :

- Initier une relation d'enquête avec les élèves et leur faire comprendre que je n'étais pas là pour les évaluer, mais que mon intérêt était de comprendre le vécu d'un élève au cycle d'orientation afin d'améliorer la pratique de leurs enseignants.
- Observer la conduite des élèves et des enseignants en classe en vue d'interroger le sens que les élèves attribuent à leurs actions et celui des professionnels.
- Récolter des données qui serviront de référentiel commun aux entretiens collectifs prévus par la suite.

Ensuite, afin d'instaurer un dialogue constant entre l'enquêteur et les enquêtés, les observations sur le terrain ont également été conduites chaque semaine durant deux mois à raison d'un après-midi au sein du bâtiment scolaire et d'une heure auprès des élèves afin de mener des entretiens semi-directifs. Ces périodes en immersion ont permis à la relation d'enquête de s'installer et de se consolider. Progressivement, les élèves se sont familiarisés avec ma présence et sont parfois venus spontanément se confier à moi pour me faire part des expériences vécues lors de mon absence.

Enfin ma recherche a été nourrie par les nombreuses observations réalisées depuis ma reconversion professionnelle dans le domaine de l'éducation. Par ailleurs, il me semble pertinent de relever que le choix de cette réorientation professionnelle dans le domaine de l'éducation est apparu avant tout comme un besoin personnel de comprendre ce qui m'était arrivé lors de ma propre scolarité, quels éléments de compréhension pouvais-je apporter pour expliquer le parcours scolaire désastreux ? Ce besoin de donner du sens à ma propre expérience est apparu par crainte que le schéma personnel vécu se reproduise lorsque ma fille est entrée à l'école. Dès lors, lorsque j'ai démarré les stages d'observations et les remplacements au sein des établissements genevois, j'étais animée par le besoin de comprendre comment les enfants deviennent de « mauvais élèves » et quelles sont les conséquences de leurs difficultés sur la relation que ces élèves entretiennent avec leurs enseignants et l'institution scolaire. Les

observations réalisées tout au long de mon parcours professionnel ont été consignées dans différents carnets (papier ou numérique) et ont participé à l'élaboration de ma recherche. Ainsi, c'est aussi lors d'une observation participante où je tenais moi-même le rôle d'enseignante que j'ai pu récolter des données pour mon travail de mémoire. Cette immersion sur les différents terrains d'enquête m'a permis d'éprouver les situations ordinaires inhérentes à la vie d'un établissement scolaire. Par exemple, en observant et en échangeant avec les enseignants dans la salle des maîtres, j'ai pu saisir la manière dont les enseignants perçoivent et parlent de leurs élèves entre eux et les répercussions que cela peut avoir dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves, et ainsi, recueillir de précieuses informations pour comprendre le vécu des élèves en difficulté.

#### 4.2.2 Participants

Dans le cadre de cette recherche, le recrutement des participants s'est opéré au cours d'une immersion sur le terrain. Cette immersion a été réalisée dans le cadre d'un projet d'accompagnement dans la formation continue des professionnels, mené pendant mon stage de recherche du Master AISE. J'ai approché neuf élèves qui ont accepté de participer à l'enquête pour mener des entretiens individuels dans un premier temps puis des entretiens collectifs dans un deuxième temps.

Au cours de l'enquête, j'ai observé que les élèves en difficulté adhéraient fortement aux normes institutionnelles. Ce constat a élargi la perspective de ma recherche, mettant en lumière le lien entre les difficultés scolaires, les relations avec l'institution, et l'adhésion aux normes éducatives.

Les neuf élèves interrogés sont scolarisés à Genève en 9e année, dans des regroupements à faibles exigences (R2), suggérant des difficultés rencontrées au cours de leur parcours à l'école primaire. Ce paramètre est crucial pour comprendre l'impact d'un système scolaire sélectif sur l'intériorisation des normes méritocratiques et des attributions causales de l'échec scolaire. Pour répondre aux différentes questions soulevées précédemment, j'ai commencé par rencontrer individuellement chacun des neuf élèves participants. Ensuite, j'ai formé quatre groupes d'élèves (composés de 2 à 3 personnes chacun) pour mener des entretiens collectifs. J'ai rencontré

chaque groupe environ quatre fois. À ces entretiens formels s'est ajoutée une séance où les neuf participants se sont réunis pour préparer une présentation destinée à partager le travail que nous avons accompli avec leurs camarades. Enfin, nous avons eu de nombreux échanges informels pendant ma présence au sein de l'établissement.

Dans un souci de neutralité culturelle, je n'ai pas inclus d'informations socioculturelles sur les participants, évitant ainsi de baser l'analyse sur des différences interculturelles. Ce choix peut paraître inhabituel, car ces données sont généralement considérées comme essentielles pour contextualiser les résultats de la recherche et affiner la compréhension des dynamiques sociales. Cependant, j'ai pris cette décision afin de prévenir le risque de renforcer les stigmates en abordant avec les élèves des sujets tels que leurs origines, la profession de leurs parents, leur lieu de résidence, etc. Cette décision découle, en partie, de la spécificité géographique du cycle d'orientation où s'est déroulée mon enquête. L'établissement se situe à la croisée d'une zone résidentielle comprenant des logements sociaux, des centres d'accueil pour les réfugiés politiques, et un quartier résidentiel luxueux abritant les travailleurs des organisations internationales.

Par conséquent, le public scolaire est très diversifié, et l'inclusion de données socioculturelles dans mon enquête aurait pu conduire à une analyse axée principalement sur les différences culturelles et les disparités de capital (culturel, économique, social), minimisant ainsi l'importance des interactions entre les élèves et l'institution. Enfin, en accord avec mon engagement envers leur confiance, les participants ont été anonymisés avec des prénoms d'emprunt pour garantir leur confidentialité. Le tableau présenté ci-dessous permet d'avoir une vision d'ensemble des participants ainsi que des chapitres dans lesquels ils sont présents.

Henry	<p><i>5.1.1 Conformité à l'étiquette reçue et rationalisation : Henry, Augustin, Joana.</i></p> <p><i>5.2.3 Besoins d'appartenance</i></p> <p><i>5.2.2 Sentiment de justice</i></p> <p><i>5.3.3 L'autorité enseignante : vecteur des interactions négatives avec les élèves.</i></p>
Augustin	<p><i>5.1.1 Conformité à l'étiquette reçue et rationalisation : Henry, Augustin, Joana.</i></p> <p><i>5.2.1 Représentation de l'intelligence socialement construite</i></p>

	<p>5.2.3 <i>Besoins d'appartenance</i></p> <p>5.2.3 <i>L'autorité enseignante : vecteur des interactions négatives avec les élèves.</i></p> <p>5.3.1 <i>La norme méritocratique : moyen de responsabilisation de l'élève</i></p>
Blerim	<p>5.1.2 <i>Résister au jugement scolaire à travers la défense de soi : Blerim, Jason et Samy</i></p> <p>5.2.1 <i>Représentation de l'intelligence socialement construite</i></p> <p>5.2.2 <i>Sentiment de justice</i></p> <p>5.2.3 <i>Besoins d'appartenance</i></p> <p>5.3.3 <i>L'autorité enseignante : vecteur des interactions négatives avec les élèves.</i></p> <p>5.3.2 <i>Reconnaissance individualité de l'élève</i></p>
Marina	<p>5.1.3 <i>Entre conformité et critique de l'institution : Marina, Dylan et Jean</i></p> <p>5.3.1 <i>La norme méritocratique : moyen de responsabilisation de l'élève</i></p>
Joana	<p>5.1.1 <i>Conformité à l'étiquette reçue et rationalisation : Henry, Augustin, Joana.</i></p>
Jason	<p>5.1.1 <i>Résister au jugement scolaire à travers la défense de soi : Blerim, Jason et Samy</i></p> <p>5.3.1 <i>La norme méritocratique : moyen de responsabilisation de l'élève</i></p>
Dylan	<p>5.1.3 <i>Entre conformité et critique de l'institution : Marina, Dylan et Jean</i></p> <p>5.2.1 <i>Représentation de l'intelligence socialement construite</i></p> <p>5.2.2 <i>Sentiment de justice</i></p> <p>5.2.3 <i>Besoins d'appartenance</i></p> <p>5.3.3 <i>L'autorité enseignante : vecteur des interactions négatives avec les élèves</i></p>
Samy	<p>5.1.1 <i>Résister au jugement scolaire à travers la défense de soi : Blerim, Jason et Samy</i></p> <p>5.3.3 <i>L'autorité enseignante : vecteur des interactions négatives avec les élèves</i></p>
Jean	<p>5.1.3 <i>Entre conformité et critique de l'institution : Marina, Dylan et Jean</i></p>

### 4.2.3 Journal de bord

Dans le cadre de ma recherche, j'ai choisi d'adopter une approche exploratoire et compréhensive pour saisir de manière approfondie la complexité des phénomènes sociaux étudiés. Afin de consigner l'ensemble des observations faites sur les différents terrains, l'utilisation du journal de bord est apparue comme une stratégie méthodologique pertinente pour retracer le fil de ma réflexion. Selon Peneff (2009), la prise de note peut être réalisée selon différentes temporalités : sur le moment même où l'on observe, juste après l'observation ou bien relativement plus tard. Chacune de ces configurations temporelles de la prise de note mobilise différents genres de mémorisation et occupe une fonction différente dans le processus de recherche. Les prises de note réalisées hâtivement durant l'observation permettent, par exemple, d'enregistrer les événements afin de se les rappeler plus tard. Les notes réalisées quelques heures plus tard permettent de « [...] réfléchir à l'expérience avant qu'elle ne disparaisse de l'esprit. » (p.156) Enfin, les notes prises peuvent par la suite être retravaillées afin de les inclure à la publication de recherche.

Dans mon enquête, j'ai mobilisé ces différentes temporalités de prise de note. Dans un premier temps, après chaque session d'observations ou d'entretiens, j'ai réalisé une prise de note « à chaud » retraçant les événements et les éléments qui suscitaient mon interrogation ou qui m'informaient sur le vécu scolaire des élèves en difficulté. Par la suite, j'ai remobilisé ces différents extraits afin de réfléchir sur la manière dont ils m'informaient du monde que j'observais et des questions auxquelles je souhaitais répondre dans ce travail. Enfin, afin de pouvoir les mobiliser dans le rapport de recherche, j'ai retravaillé les extraits sélectionnés, par exemple en restituant des extraits de conversations que j'ai pu avoir avec les différents acteurs scolaires.

Si, au départ de mon enquête, j'avais prévu d'utiliser un enregistreur durant les échanges avec mes élèves, je me suis rapidement rendu compte que cette technologie occupait trop de place dans les échanges. En effet, lors des premiers entretiens, je me suis aperçue que les élèves regardaient beaucoup l'enregistreur et manifestaient une certaine anxiété vis-à-vis de la possibilité que leurs enseignants tombent sur les enregistrements malgré que je leur aie signifié que je serais la seule à les écouter. De plus, j'ai constaté que lorsque j'éteignais l'appareil, les élèves se confiaient à moi de manière plus libre. Par exemple, Blerim un des élèves de l'enquête, déclarait durant l'entretien enregistré effectué en moyenne 3 à 4 heures de révisions par

semaine. Puis, à la fin de l'échange, lorsque j'ai éteint l'enregistreur, Blerim me confie « *mais en vraie madame c'est pas vrai hein ce que je vous ai dit... Moi je révise jamais* ». Par ailleurs, la tenue d'un journal de bord m'a ouvert des espaces d'auto-réflexion me permettant de mieux réfléchir sur mon propre rôle dans cette enquête. Après chaque entretien, j'ai consigné les extraits de conversations qui m'apparaissaient particulièrement intéressants pour répondre aux questions que je me posais ainsi que des réflexions sur la manière dont j'avais conduit ces entretiens et les émotions que ces échanges avaient suscitées en moi.

#### 4.2.4 Entretiens compréhensifs

Si les observations faites lors de la journée d'observation participante m'ont permis de voir l'attitude des élèves, elles ne donnent pas accès aux représentations de ceux-ci. J'ai donc choisi de mener des entretiens semi-directifs avec chacun des neuf élèves participants. En effet, d'après Chevalier et Meyer (2018), « L'entretien semi-directif repose sur l'idée que la réalité des individus n'est pas uniquement accessible par le chercheur (observation) ou par les individus eux-mêmes (questionnaires), mais par une interaction dynamique entre le chercheur et ses interlocuteurs » (p.4). La conduite d'entretiens semi-directifs offre la possibilité à l'interviewé de s'exprimer plus librement sur un sujet orienté par l'intervieweur. Ainsi, cet outil largement répandu dans les recherches qualitatives permet à l'enquêteur d'obtenir le témoignage verbal des acteurs sur le phénomène observé (Lamoureux, 2007). Dès lors, il me semblait particulièrement intéressant d'entreprendre la conduite d'entretiens afin de permettre aux élèves interviewés de s'exprimer plus librement sur leur parcours scolaire et les difficultés qu'ils rencontrent.

Durant les entretiens compréhensifs, le guide d'entretien se doit d'être souple afin de « (...) déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (Kaufman, 2007, p.45). Dans le cadre de cette recherche, j'ai opté, dans un premier temps, pour une grille d'entretien avec des questions rédigées en amont. Toutefois rapidement, je me suis octroyé le droit de ne pas les suivre afin de laisser les éléments surgir spontanément lors de la rencontre. D'après Kaufman (2007), les premières questions posées doivent permettre à la dynamique de conversation de s'installer, mais elles peuvent également servir à « prendre la température » et relever ce qui est dans la tête des interviewés avant que les questions posées n'orientent inévitablement les réponses. C'est en ce sens que j'ai

ouvert les entretiens, après la présentation de l'enquête, par la question suivante : « Comment ça se passe l'arrivée au cycle d'orientation ? Raconte-moi un peu ce qui a changé avec l'école primaire ? ». Ces questions ont pu être posées de différentes manières, car j'ai choisi de ne pas lire les questions prévues afin de ne pas donner une forme trop interrogative à l'entretien. L'idée était avant tout de faire émerger un discours sur le passage au cycle d'orientation de manière générale afin d'identifier les sensibilités des élèves sur les différents regroupements scolaires dans lesquels ils avaient été orientés. Une première phase d'entretien individuel avec chacun des élèves a alors permis de faire émerger certaines catégories d'analyse que j'ai pu approfondir lors d'entretiens collectifs menés par la suite.

Enfin, la conduite d'entretiens compréhensifs a également eu une influence sur ma manière de faire. En effet, comme le soulignent de nombreux chercheurs (Bourdieu, 2007 : 1993 ; Matthey, 2005; Prigent, 2021), l'enquêteur comme l'enquêté sont inévitablement transformés par la rencontre. À travers ces entretiens, j'ai pu prendre conscience de ma propre sensibilité sur le sujet, notamment par l'étonnement suscité par les réponses obtenues. J'ai pu ainsi réajuster et redéfinir les questions que je me posais par le biais de cette enquête. Ainsi, toujours, selon la théorie ancrée, c'est bien par cet aller-retour entre les données récoltées et les apports théoriques que j'ai poursuivi ma recherche jusqu'à l'écriture du mémoire.

#### 4.2.5 Approche analytique

L'approche analytique mobilisée dans le cadre de ce travail s'inspire des méthodes de la théorie ancrée présentée précédemment. C'est par induction analytique (Glaser et Strauss, 2022) que j'ai pu théoriser les données récoltées au fil de l'enquête. Cette méthode d'analyse comporte six étapes : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation. Ces étapes ne sont pas linéaires et exclusives les unes des autres, elles correspondent au processus réel de théorisation d'un corpus. (Paillé, 1994) Dans un premier temps, j'ai procédé à la codification des données récoltées lors de la première phase sur le terrain, soit, les périodes d'observations et les entretiens menés. Il convient de souligner qu'à ce moment précis, il ne s'agit pas de conceptualiser les données récoltées, mais de reformuler la réalité de l'acteur interviewé afin de condenser les propos récoltés et ainsi faciliter leur catégorisation à l'étape suivante. Cette première étape m'a permis de thématiser le discours des élèves sur leur vécu scolaire. À cette étape de la recherche, j'ai pu identifier plusieurs thèmes qui

revenaient de manière récurrente dans le discours des élèves. Comme, par exemple, l'ennui qu'ils ressentent à l'école, l'importance des relations avec leurs pairs et leurs enseignants, les critiques sur la discipline et tout un ensemble de thèmes qui m'ont servi de point de départ à l'analyse proposée plus loin dans ce travail.

La seconde étape de l'analyse des données, qui consiste à « [...] porter l'analyse à un niveau conceptuel en nommant de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données. » (Paillé, 1994, p.159). Pour ce faire le chercheur dresse une liste des catégories tirées de la codification des données et procède à une relecture des données en identifiant cette fois-ci les catégories en se posant les questions suivantes : « Qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Je suis face à quel phénomène ? » (Paillé, 1994, p.159). À cette étape, l'enquêteur cherche à comprendre le processus qu'il étudie, dans mon cas je cherche à comprendre le vécu des élèves évoluant dans un système scolaire sélectif ainsi que le poids des pratiques pédagogique dans leur sentiment de bien-être à l'école. À cette étape, la sensibilité théorique (Glaser, 1978) du chercheur joue inévitablement un rôle, celle-ci s'affine au fur et à mesure de la recherche, plus il avance dans le processus, plus le chercheur est capable « [...] de tirer un sens des données, de nommer les phénomènes en cause, d'en dégager les implications, les liens, de les ordonner dans un schéma explicatif, bref de les analyser, de les théoriser. » (Paillé, 1994, p.161).

Une fois les catégories identifiées, il faut ensuite les définir et en dégager les propriétés. Cet exercice peut être délicat, car il faut s'efforcer de donner une définition qui correspond le plus possible aux données empiriques, pour ce faire, il est préférable d'attendre que la catégorie s'applique à plusieurs extraits du corpus de données. D'après Paillé (1994), le travail d'analyse peut se terminer à l'étape de la catégorisation. En effet, le chercheur dispose désormais d'un certain nombre de résultats pouvant donner lieu à « un compte rendu riche et détaillé du phénomène questionné, par exemple sous la forme d'une typologie ou d'une description thématisée. » (p.167). Dans le cadre de ma recherche et au regard de la complexité que représentent les étapes suivantes qui sont la mise en relation et l'intégration des catégories, il m'a semblé préférable de se contenter de produire une description détaillée du vécu scolaire telle que décrite par les élèves. Ainsi, pour l'analyse proposée dans ce travail, j'ai élaboré une typologie des élèves que j'ai interviewés en les regroupant selon la réaction qu'ils avaient manifestée vis-à-vis de leur orientation dans un regroupement à moindres exigences et l'influence que cela avait eue sur leurs capacités à se projeter dans leur futur. Pour ce faire, j'ai

élaboré trois profils d'élèves selon leur réaction au jugement scolaire. Il m'apparaît important de souligner que ces catégories ne sont pas immuables et exclusives les unes des autres, les élèves pouvant osciller entre l'un ou l'autre des profils présentés. Cette catégorisation découle de mon interprétation des données récoltées, dès lors un autre chercheur aurait pu répartir autrement les élèves, ce qui démontre encore une fois que la neutralité du chercheur n'est qu'une utopie puisqu'à chaque étape de l'enquête une part de subjectivité influence la manière dont le chercheur organise son matériau d'enquête.

#### 4.2.6 Difficultés rencontrées

La première difficulté rencontrée a été plutôt d'ordre administratif organisationnelle. Accéder au terrain et recueillir l'autorisation des élèves et de leurs parents afin de pouvoir les interviewer n'a pas été évident. Dans un premier temps, j'aurais souhaité interviewer des élèves en dehors du contexte scolaire, cependant il était difficile d'appréhender les adolescents en dehors de l'école, car ceux-ci ne souhaitaient pas « perdre leur temps » pour parler de l'école alors qu'ils estimaient passer déjà trop d'heures sur les bancs scolaires. Toutefois, cette première difficulté rencontrée m'a permis de repenser l'enquête. J'ai ainsi élargi mes méthodes afin de ne pas me cantonner à la simple conduite d'entretiens compréhensifs, mais d'entremêler temps d'observation in situ et entretiens.

La seconde difficulté qui me paraît pertinente de relever est le rapport entretenu avec les élèves. En effet, en me servant d'une autre enquête que je menais avec leurs enseignants, je n'ai pas anticipé le fait que les élèves continueraient de me percevoir comme une enseignante « infiltrée » qui rapporterait leurs propos à leurs enseignants. Effectivement, en leur déclarant que je venais pour aider leurs enseignants à mieux comprendre leurs besoins pour avancer dans leur scolarité, je n'avais pas anticipé que ceux-ci pourraient avoir l'impression que j'étais du « côté des enseignants » et que mon objectif était de déceler leurs lacunes afin que les enseignants puissent mieux les accompagner. Dès lors, il a été parfois difficile de dépasser la dissymétrie de la relation et d'obtenir un discours libre des élèves. En effet, les réponses obtenues semblaient parfois empreintes d'un certain désir de « plaire » au chercheur en reprenant le discours qu'ils entendent de la part de leurs enseignants. Même si ce phénomène est à considérer comme un élément significatif du vécu scolaire des élèves, qui ont davantage l'impression de devoir fournir de bonnes réponses plutôt que d'apprendre réellement des

choses, je ne peux m'empêcher de penser qu'une immersion plus assidue sur le terrain aurait permis de dépasser ce biais, et ainsi, d'obtenir un discours encore plus libre. Cependant, comme je l'ai expliqué tout au long de cette méthodologie, j'ai mis en place des dispositifs, comme l'abandon de l'enregistreur ou l'utilisation de ma propre expérience, pour encourager la liberté d'expression des élèves

Enfin, la dernière difficulté rencontrée est celle qui a le plus entravé la réalisation de ce travail repose sur mes propres difficultés inhérentes à mon parcours scolaire. En effet, ayant intégré l'université par le biais du processus de recrutement des élèves non porteurs de maturité, je ne bénéficie pas de tous les codes rédactionnels acquis traditionnellement au cours de la scolarité au niveau secondaire II. L'écriture de ce mémoire m'a parfois renvoyé à une posture d'élève en difficulté, je me sentais noyée par les informations et peinais à organiser ma pensée. Ce sentiment d'incompétence et la peur de ne pas réussir à réaliser ce travail ont ravivé d'anciennes blessures. Dès lors, un important travail personnel de prise de confiance en moi a dû être nécessaire afin d'entamer la rédaction de ce manuscrit.

#### 4.3 Implication personnelle dans l'expérience

Dans ce chapitre, je souhaite partager la manière dont j'appréhende la conduite d'entretiens. Comme annoncé dans la partie méthodologique de ce travail, il est impossible pour le chercheur de demeurer neutre lors d'une enquête. Le choix du sujet de mon mémoire repose principalement sur ma propre expérience en tant qu'élève en difficulté. Ainsi, j'arrive sur le terrain d'enquête avec des positions préétablies sur l'expérience scolaire des élèves que je vais interviewer. J'anticipe le fait de trouver des similitudes entre leurs discours et mon propre vécu. Lorsque je questionne des élèves en difficulté, je m'attends à entendre des critiques franches sur l'école, voire rencontrer des élèves en désaccord avec ses normes. Je garde à l'esprit que certains élèves, par un processus de responsabilisation individuelle de leurs difficultés, ont du mal à remettre en question le système éducatif qui les a convaincus que leur place était dans des classes moins exigeantes. Pour les accompagner dans la construction d'une réflexion plus critique, je dois trouver des moyens de leur démontrer qu'ils ne sont pas les seuls responsables de leur situation et leur faire admettre l'idée, si ce n'est pas le cas, que rien n'est encore perdu d'avance. Pour que cette réflexion puisse émerger, je dois prendre conscience de mon propre positionnement afin de ne pas l'imposer aux élèves. J'évite de les influencer pour qu'ils

expriment ce que je veux entendre, mais plutôt j'identifie dans leurs discours les éléments reflétant leurs propres expériences scolaires, tel qu'ils les perçoivent, plutôt que de les interpréter selon ma propre expertise en sciences de l'éducation.

Enfin, enquêter auprès d'élèves vivant une expérience scolaire similaire à la mienne ravive d'anciennes blessures en moi. Bien que je pense avoir surmonté la dévalorisation scolaire que j'ai vécue au cycle d'orientation, rédiger un mémoire sur la manière dont les élèves subissent l'étiquetage scolaire me ramène à ma propre expérience, réalisant que j'ai également construit mon identité autour de ces difficultés et du jugement de mes enseignants. Cette prise de conscience ranime mon sentiment d'imposture et d'incapacité à relever le défi de rédiger un mémoire de plusieurs pages, d'autant plus que je n'ai pas achevé ma scolarité obligatoire. Plus j'avance dans ce projet, plus je me sens illégitime en tant que chercheuse. Par conséquent, j'ai souvent tenté d'abandonner, repoussant la rédaction du mémoire à plus tard. Heureusement, j'ai pu compter sur le soutien de mon directeur de mémoire, qui a su trouver les mots pour me redonner confiance et guider la construction de ce travail, tout en me laissant l'espace nécessaire pour développer ma propre pensée.

#### 4.4 Conclusion méthodologique

Les résultats de cette recherche mettent en évidence la complexité de l'interaction entre l'enquêteur et les élèves dans le contexte d'une enquête qualitative. En s'appuyant sur la méthode d'enquête de Serir (2022), le processus a montré que la relation entre les chercheurs et les participants influence fortement la collecte et l'interprétation des données. La méthodologie choisie souligne également l'importance des stratégies de "présentation de soi", comme l'a décrit Goffman, et démontre comment ces stratégies impactent la façon dont les élèves s'expriment lors des entretiens.

Les défis rencontrés lors de cette recherche révèlent que le public ciblé—des élèves souvent considérés comme "affaiblis" par le système éducatif—est confronté à des obstacles supplémentaires pour exprimer ses pensées. La collecte de données dans ces conditions exige des compétences spécifiques en sociologie interactionniste, ainsi qu'une capacité à naviguer dans des environnements où les participants peuvent être réticents à partager leurs points de vue.

L'asymétrie dans la relation entre le chercheur et les élèves est un facteur critique à prendre en compte, car elle peut influencer la sincérité des réponses. Le fait que l'institution scolaire n'encourage pas toujours l'expression libre des élèves souligne la nécessité de repenser les méthodes éducatives pour favoriser des espaces où tous peuvent s'exprimer sans crainte de jugement ou de représailles.

En raison de ces défis méthodologiques, le travail présenté reste exploratoire et nécessite une investigation plus approfondie. La recherche future pourrait se concentrer sur des approches qui minimisent l'asymétrie entre chercheurs et participants, et qui encouragent les élèves à partager des expériences authentiques. De plus, la catégorisation des données recueillies jusqu'à présent n'a pas permis de générer des théories généralisables. Cela suggère que la prochaine étape serait de mener une étude plus étendue, avec des outils méthodologiques plus sophistiqués, afin d'obtenir des résultats plus robustes et de contribuer à une meilleure compréhension des expériences des élèves dans le système éducatif.

En conclusion, cette recherche montre que les interactions humaines dans le contexte éducatif sont complexes et nécessitent une approche sensible et empathique. Les défis méthodologiques rencontrés durant cette enquête suggèrent que pour réellement saisir les représentations des élèves, le chercheur doit être prêt à adopter des stratégies qui encouragent l'ouverture, la diversité des opinions, et une approche plus inclusive de l'éducation.

## 5 Face au jugement scolaire: exploration du vécu et du rapport à l'institution des élèves

La relation des élèves avec l'institution scolaire peut s'avérer complexe, en particulier pour ceux qui se trouvent dans des regroupements dits à faibles exigences. Cette étude explore en profondeur les représentations des élèves qui vivent au sein de ces environnements éducatifs marqués par des étiquettes scolaires. Les données recueillies lors des entretiens et des observations sur le terrain ont permis de dégager trois axes d'analyse.

Le premier axe examine la manière dont les élèves réagissent à l'étiquetage scolaire. Le fait d'être regroupé dans des classes où les attentes sont moindres peut créer un sentiment d'infériorité ou de stigmatisation. Comment ces élèves vivent-ils ce type d'orientation ? Quelle est l'impact de ce contexte sur leur estime de soi et leurs aspirations futures ? Ces questions sont au cœur de cette première partie de l'analyse.

Le deuxième axe se concentre sur la construction identitaire des élèves. Les élèves évoluent dans un contexte où de nombreux facteurs influencent leur perception d'eux-mêmes. De l'environnement familial à la culture scolaire, en passant par les pairs et les enseignants, il s'agit de comprendre comment ces éléments façonnent l'identité des élèves dans ce type de regroupement. Ce volet de l'étude explore les différents facteurs qui contribuent à la formation de leur identité.

Enfin, le troisième axe s'intéresse à la relation des élèves avec l'institution scolaire et ses normes. Quelle est leur perception des règles et des attentes qui encadrent leur expérience éducative ? Comment perçoivent-ils le mérite et l'autorité des enseignants ? Cet axe aborde les tensions qui peuvent exister entre les élèves et l'institution, ainsi que la manière dont ces tensions influencent leur engagement et leur réussite scolaire.

En introduisant ces trois axes d'analyse, cette recherche vise à offrir une compréhension nuancée des expériences des élèves dans des regroupements scolaires à faibles exigences. Au-delà des simples statistiques ou des résultats académiques, cette recherche s'efforce de donner une voix à ces élèves pour mieux comprendre leur vécu, leurs défis et leurs aspirations.

## 5.1 Face au jugement scolaire : quelles stratégies pour résister ?

Les éléments recueillis au cours de l'enquête ont mis en évidence des différences notables dans la manière dont les élèves réagissent à l'étiquetage scolaire émanant de l'institution. Il est essentiel de souligner que ces « réactions » ne se sont pas manifestées telles quelles pendant les entretiens et les observations, mais ont émergé de mon interprétation a posteriori des propos recueillis. En me fondant sur la sociologie interactionniste, notamment sur les théories avancées par Becker (1985), ces catégories ont été considérées comme pertinentes pour comprendre le processus d'intériorisation des étiquettes imposées par l'institution sur les élèves en difficulté, ainsi que les différentes stratégies déployées par ces élèves pour « garder la face » (Goffman, 1973) vis-à-vis de la dépréciation de l'institution scolaire. En effet, comme Becker (1985) le souligne, les individus engagés dans une interaction peuvent avoir recours à une différente stratégie : l'ignorance délibérée, la rationalisation, la défense de soi et la réinterprétation des rôles sociaux. La partie suivante cherche à rendre compte des différentes stratégies adoptées par les élèves interviewés pour préserver (ou non) leur estime de soi. Alors que certains élèves intériorisent pleinement le jugement porté par les enseignants sur leurs compétences scolaires, sociales et leur autonomie, d'autres cherchent à rejeter cette étiquette et mettent en place des stratégies pour maintenir une image positive d'eux-mêmes. Le dernier profil d'élève est plus ambivalent quant à l'importance du jugement scolaire dans leur construction identitaire.

Pour chacun des profils identifiés, je m'efforce de rendre compte des conséquences sur leur perspective de carrière scolaire future. Ainsi, dans cette première partie de l'analyse, une typologie des profils d'élèves a été établie afin de mieux comprendre leur expérience scolaire. Toutefois, il est important de ne pas considérer ces profils comme immuables. En effet, les élèves peuvent osciller d'un profil à un autre en fonction du contexte dans lequel ils s'expriment. Le cadre de cette enquête se limitant au contexte scolaire, la construction identitaire des élèves sera appréhendée uniquement dans cette perspective.

Il est important de souligner le paradoxe inhérent à la création d'une typologie des élèves dans le cadre d'une recherche compréhensive. D'une part, cette étude demeure exploratoire, ce qui suppose une certaine flexibilité dans l'interprétation des données. Toutefois, j'ai trouvé utile de construire des profils d'élèves pour donner une structure à l'analyse, ce qui permet de stabiliser temporairement la réalité et d'organiser les informations recueillies. Néanmoins, cette approche est en contradiction avec l'essence même d'une enquête compréhensive, qui vise à

saisir la richesse et la singularité des expériences individuelles. En classant les élèves en profils, il existe un risque de simplification excessive, de figer des comportements qui, en réalité, sont beaucoup plus complexes et nuancés.

Pour contourner cette limite, j'ai cherché à aller au-delà de simples classifications basées sur des réactions scolaires, en mettant en lumière la singularité de chaque élève dans les deuxième et troisième axes d'analyse. Cette démarche m'a permis de montrer que des élèves qui n'appartiennent pas au même profil peuvent néanmoins partager des expériences et des ressentis similaires. Ainsi, tout en utilisant des profils pour organiser les données, j'ai tenté de conserver la diversité des vécus et la complexité des relations, afin de respecter l'essence compréhensive de l'enquête.

### 5.1.1 Conformité à l'étiquette reçue et rationalisation: Henry, Augustin, Joana.

Ce premier profil d'élève comprend les élèves qui reprennent les catégories des enseignants à leur compte. Ces élèves se conforment au jeu de l'institution en acceptant l'étiquette d'« élèves moyens », et en adoptant les comportements associés à cette étiquette (Becker, 1985). De manière générale, par un mécanisme de rationalisation, ils sont en accord avec leur orientation dans un regroupement à faibles exigences et ne souhaitent pas en changer, même s'ils ont les notes nécessaires pour, comme le démontre l'extrait de l'entretien présenté ci-dessous. Cette conversation est survenue à la suite d'un échange que j'ai eu avec les élèves concernant les différences entre les différents regroupements scolaires du Cycle d'Orientation genevois.

*Che : Avant, vous m'avez dit que vous avez les notes pour aller en R3, mais du coup pourquoi vous n'y allez pas ?*

*Henry : « Moi, je veux pas monter en R3 parce que c'est trop dur là-bas, faudra trop que je travaille et puis eux... c'est des intellos, dans les classes c'est travaille-travaille, y'a pas d'ambiance... en R2 c'est tranquille, on rigole.... on a pas trop de devoirs. »*

*Che : « Mais du coup, ça change quoi, R2 ou R3 ? »*

*Henry : « Bah, pas grand-chose, je crois qu'on est moins dans la classe et qu'on ne fait pas les mêmes exercices.... Et aussi, c'est très bien (rire), on a pas beaucoup de devoirs à la maison. »*

*Che : « Mais du coup, tout le monde voudrait être en R2 alors ? Pourquoi ils vont en R3 ? »*

*Henry : « Bah, c'est pas nous qui décidons... »*

*Augustin : « Mais ma mère elle m'a dit que ça change après pour l'école où tu vas aller et le taf que tu veux faire... j'sais pas, peut-être qu'ils veulent devenir avocat (rire). »*

*Henry : « Ouai, en R3, comme on a dit avant, c'est des intellos, j'crois qu'ils aiment bien travailler, nous on aime rigoler (rire)... chacun son truc, hein. »*

Cet extrait me paraît particulièrement intéressant pour illustrer comment les élèves intériorisent les étiquettes qui leur sont attribuées par l'institution et de quelles manières celle-ci influence leur perception d'eux-mêmes. En effet, les déclarations d'Henry et Augustin révèlent clairement l'intériorisation de leur sentiment d'incapacité à suivre des cours dans des groupes où les exigences sont plus élevées. Il convient donc de se pencher sur les éléments qui conduisent les élèves à percevoir leur situation de cette manière.

Dans l'esprit de ces élèves inscrits en R2, les groupes supérieurs sont réservés à ceux qui ont « le goût » de l'école, aux élèves sérieux qui privilégient le travail scolaire au divertissement, ceux qu'ils nomment « les intellos ». Cette perception pourrait être influencée par les discours des enseignants sur les différents regroupements, ainsi que par les observations des professionnels sur leur manque de sérieux en classe. En considérant la théorie de Becker (1985) sur la déviance, les élèves étiquetés comme « déviants scolaires » en raison de leur orientation en R2 et des commentaires de leurs enseignants pourraient avoir été influencés dans leur comportement. Dans mes analyses, il apparaît que, par une sorte de « prophétie auto-réalisatrice » <sup>4</sup>(Rosenthal, 1968), ces élèves aient adopté des comportements associés à l'étiquette de « mauvais » élèves, tels que l'absence de motivation pour le travail scolaire ou leur intérêt pour conserver une bonne ambiance en classe. Ainsi, Henry et Augustin ont accepté l'étiquette de déviant, entraînant une persistance dans leur stigmatisation. En effet, Becker (1985) démontre comment le cycle de comportement déviant peut s'installer lorsque les individus acceptent et adoptent les comportements conformes à leur étiquetage, entraînant alors un nouvel étiquetage. Effectivement, comme le souligne le sociologue, l'étiquetage peut

---

<sup>4</sup> . La prophétie autoréalisatrice est une prédiction qui se réalise en raison du fait qu'elle a été posée, dans la mesure où les croyances qui découlent de la prédiction orientent le comportement de la personne. (Niquay & Vigneault, 2021)

entraîner des conséquences institutionnelles, avec les professionnels qui surveillent de manière plus attentive les élèves étiquetés comme déviants. Au cours de mon expérience professionnelle et de mes observations sur le terrain, j'ai pu observer ce phénomène en échangeant avec les professionnels. Par exemple, lors de mes observations, il n'était pas rare que l'enseignant titulaire m'informe de l'importance de surveiller tel ou tel élève qui était considéré comme les élèves perturbateurs de la classe. Il en va de même pour les enseignants des élèves interviewés qui focalisent leur attention sur un ou deux élèves en ne laissant passer aucuns débordements, car ceux-ci étaient considérés comme les plus perturbateurs de la classe, tandis ce que d'autres avaient plus de liberté.

Par conséquent, ces élèves sont piégés dans un cercle vicieux où ils ne parviennent plus à se défaire de l'étiquette d'« élèves moyens » qui les accompagne depuis l'émergence de leurs difficultés scolaires. Ainsi enfermés dans leur étiquette, les élèves se conforment aux discours de leurs enseignants, ils se sentent à leur place dans le regroupement à faibles exigences et ne perçoivent pas les bénéfices que pourrait engendrer leur passage dans un niveau supérieur.

Un second extrait de la conversation permet de comprendre que rester dans un regroupement scolaire inférieur permet à Henry de conserver une image plus positive de lui.

*Che : Et d'ailleurs, toi ça t'as fait quoi d'aller en R2 t'étais déçu, triste ou.... ?*

*Henry : mmmmh..... rien (rire) moi j'étais à la limite j'aurais pu aller en R3, mais R2 c'était mieux parce que c'était moins difficile, ici j'ai de bonnes notes alors qu'en R3 je pense que ça aurait pas été la même.*

*Che : Et c'est important d'avoir de bonnes notes ?*

*Henry : Eu.... Bah oui ça fait plaisir... comme ça tu te sens intelligent*

*Che : tu penses qu'en R3 tu n'y arriverais pas ?*

*Henry : non j'pense pas ou je devrais vraiment travailler beaucoup*

Tout d'abord, comme je l'ai mentionné précédemment, cet extrait suggère que l'élève, ayant intériorisé l'étiquette d'« élèves moyens », est satisfait d'être scolarisé dans un regroupement inférieur. Il justifie cette satisfaction en soulignant qu'il est assuré d'obtenir de bonnes notes et associe ainsi les bons résultats scolaires à une preuve d'intelligence. Ce constat

est en accord avec les propos de Tardif (1992) lorsqu'il déclare que l'élève « préfère apprendre moins et être jugé intelligent que d'apprendre plus en prenant le risque de ne pas l'être » (p.115)

Cependant, je souhaite présenter cet extrait ici, car je ne peux m'empêcher de penser que ce discours peut être influencé par la situation de l'entretien. En effet, précédemment, Augustin, après avoir exprimé son choix de ne pas monter en R3, souligne le fait que les élèves n'ont pas le pouvoir de choisir leur orientation en primaire. De plus, sa posture, avec les mains rentrées dans ses manches et un rire quelque peu gêné face à la question, laisse penser qu'il ne pense pas complètement ce qu'il avance.

Il est important de noter que cet entretien est l'un des premiers que j'ai menés, la relation d'enquête n'était pas encore bien établie et ma démarche était parfois encore un peu trop encadrante. Dans ce contexte, j'é mets une hypothèse sur les raisons qui poussent cet élève à donner de telles réponses. Le concept de « la face » proposé par Goffman (1973a) me semble particulièrement pertinent. En effet, exprimer son accord avec son orientation pourrait être un moyen pour l'élève de « garder la face » (Goffman, 1973a), évitant ainsi l'humiliation que pourrait représenter l'acceptation d'une orientation imposée par l'institution. En déclarant être en accord avec les décisions de ses enseignants, il se donne une image où il conserve un certain pouvoir décisionnel (en apparence) sur sa scolarité. De plus, cela lui permet de signifier, s'il me perçoit toujours comme une alliée des enseignants, sa compréhension des raisons qui ont poussé ses enseignants à l'orienter dans un regroupement à plus faible exigence. Un autre élève (Augustin) a aussi manifesté un certain contrôle de son image lors des entretiens semi-directifs que j'ai menés.

Cette fois-ci ce n'était par rapport à son orientation, mais à son implication dans le travail scolaire. Comme je l'ai présenté dans la partie méthodologique, cet élève changeait de discours selon le contexte dans lesquels nous échangeons. Par exemple, au cours d'un entretien formel, lorsque je l'interrogeais dans un contexte scolaire, Augustin adoptait un discours plus conforme aux attentes de ses enseignants. Mais, lorsqu'il se retrouvait dans une situation moins formelle, par exemple lorsque nous échangeons dans la cour, son discours se modifiait légèrement et il manifestait d'avantage d'opposition aux valeurs de l'école. Dès lors, ces deux élèves se conforment au système, en acceptant l'étiquette qu'ils reçoivent de l'institution scolaire et en adoptant les comportements associés à cette étiquette.

Dans le cas des deux élèves présentés précédemment (Augustin et Henry), ils utilisent la rationalisation pour justifier leur statut scolaire perçu comme inférieur. Plutôt que de contester

l'étiquette ou de remettre en question le système qui les a classés de cette manière, ils intègrent cette évaluation dans leur propre perception d'eux même. Ils se persuadent que leur position est légitime et justifiée en se conformant aux attentes sociales et aux normes établies. Cette forme de rationalisation peut être influencée par divers facteurs, tels que la pression sociale, les normes culturelles et les attentes institutionnelles. Les élèves peuvent craindre le jugement des autres ou craindre les conséquences de contester leur « étiquette », ce qui le conduit à rationaliser leur situation plutôt que de la remettre en question. En acceptant passivement leur statut scolaire et en rationalisant qu'ils n'ont pas le niveau, les élèves évitent les conflits, maintiennent leur intégrité sociale et préservent leur estime de soi. Cependant, cela peut également avoir des effets négatifs sur leur motivation et leur bien-être, car ils pourraient se sentir coincés dans une situation qu'ils considèrent comme injuste. En somme, dans cet exemple, les deux élèves utilisent la rationalisation pour accepter passivement leur étiquette de ne pas avoir le niveau, plutôt que de remettre en question le système éducatif ou de lutter contre les stigmates qui lui sont associés. C'est un mécanisme par lequel ils rendent acceptable leur position, en dépit des implications négatives qu'elle pourrait avoir sur leur parcours scolaire et leur développement personnel.

Après avoir présenté la manière dont les élèves perçoivent leur orientation dans les regroupements à faible exigence, je souhaite désormais me pencher sur l'attitude des élèves en classe vis-à-vis du travail scolaire et de leurs enseignants. Pour ce faire, je mobilise, dans un premier temps, l'échange entretenu avec Henry concernant la norme de participation en classe. Il est important de relever que cet échange survient dans le cadre d'un entretien semi-directif durant lequel je cherchais à mettre en lumière avec les élèves les attentes de leurs enseignants pendant le travail scolaire. Un élève avait mentionné que les enseignants valorisaient la participation et les réponses des élèves à leurs sollicitations, ce qui témoigne d'une bonne compréhension de la norme de participation soutenue par les nouveaux courants éducatifs (Maulini, 2018)).

*Che : j'ai remarqué que tu participais beaucoup en classe, c'est cool, t'aime bien prendre la parole devant les autres ? ça ne te gêne pas ?*

*Henry : Non j'suis pas trop timide moi... au moins ça fait passer le temps parce que si non en classe c'est trop long si tu fais qu'écouter les autres parler les minutes on dirait que c'est des heures.*

*Che : En gros tu t'ennuies à l'école si tu participes pas ?*

*Henry : ouai...parce que moi en vrai j'aime trop parler*

*Che : Et t'as toujours été comme ça ?*

*Henry : Non moi petit j'étais plutôt timide je parlais pas beaucoup...en primaire on faisait des trucs cool des bricolages, des travaux de groupe, des jeux...je trouvais moins ennuyeux j'aimais bien aller à l'école...après c'est devenu plus sérieux on pouvait plus parler en classe et tout ça m'a saoulé*

*Che : mais tu n'ennuies parce que c'est trop facile ?*

*Henry : (rire) bah non si non j'serais pas en R2.... moi j'comprends pas bien les maths, le français tout ça.... ça m'intéresse pas beaucoup...*

Dans cet extrait, l'élève adopte les comportements attendus par l'institution en termes de participation, mais il ne participe pas dans la perspective d'améliorer ses résultats scolaires, mais pour passer le temps. Ces propos mettent en lumière la façon dont cet élève se voit comme étant « peu sérieux », accordant plus d'importance au divertissement qu'au travail scolaire. Il est résigné face à l'école, ayant une image de lui-même plutôt négative, et manifeste une certaine résignation vis-à-vis de l'apprentissage scolaire. Pourtant, de manière un peu paradoxale, Henry obtient des résultats scolaires satisfaisants, puisqu'il pourrait même intégrer le regroupement supérieur (R3).

Dans une perspective interactionniste, il est évident que l'une des premières réponses que je peux apporter est que Henry reprend à son compte les commentaires de ses enseignants, qui, au regard des observations faites en classe, portent essentiellement sur son comportement et son manque de sérieux. En effet, comme je l'ai présenté dans la partie théorique de ce travail, l'identité est le résultat d'une construction sociale qui prend sa source dans les interactions que l'individu entretient avec son environnement. Ici, les propos de Henry laissent entrevoir ce phénomène lorsqu'il déclare que petit, il était plutôt timide et parlait peu. À travers ses propos, je comprends que ses difficultés d'attention sont le fruit de l'évolution des contenus d'enseignement à l'école primaire, qui, progressivement, sont devenus moins attractifs. Au fur et à mesure de son parcours scolaire, Henry s'est sans doute moins investi dans le travail demandé,

suscitant alors des commentaires de ses enseignants sur son manque de sérieux. Ainsi, l'élève a construit progressivement une image de lui comme étant peu discipliné et peu enclin au travail scolaire. En intégrant progressivement ces caractéristiques à son identité, par le biais des interactions avec les enseignants, Henry étiqueté comme « déviant » a pu développer les comportements associés à cette étiquette (Becker, 1985). L'enfermement dans ce rôle peut avoir produit des représentations et des comportements de « mauvais élève ».

Il apparaît important de préciser que ces dispositions incorporées ne sont pas conscientes et réfléchies, mais qu'elles guident implicitement les choix et les comportements de l'individu. En considérant les propos d'Henry sur l'ennui qu'il ressent face aux enseignements traditionnels qu'il a rencontrés tout au long de sa scolarité, je peux supposer qu'il privilégie les apprentissages axés sur la pratique et l'expérimentation plutôt que sur la mémorisation de théorie. Ainsi, ses habitudes d'apprentissage sont progressivement rentrées en conflit avec les modes d'enseignement proposés par l'institution scolaire. En effet, lors de ma présence en classe, j'ai pu constater comment cet élève pouvait être sérieux et appliqué lorsqu'il réalisait des « travaux pratiques » en cours de Biologie, d'éducation nutritionnelle, ou même de mathématiques.

Traditionnellement, le « style d'apprentissage » axé sur la pratique et l'expérimentation est associé aux métiers manuels, dont la formation se fait par le biais des apprentissages duels (50 % en entreprise et 50 % dans des centres de formation professionnelle), encore trop peu valorisés dans la société au regard de la hiérarchisation des métiers. En effet, pour les élèves, il est difficile de percevoir les avantages de ces compétences, car elles sont souvent associées à des métiers moins prestigieux qui ne suscitent pas autant d'aspirations dans l'enfance, contrairement aux métiers plus valorisés socialement qui exigent généralement un parcours de formation de niveau tertiaire (Delay, 2018). Ce phénomène peut être dû au discours des professionnels et, plus généralement, de la société, qui renvoie l'image que les formations pratiques s'adressent avant tout aux élèves qui rencontrent des difficultés scolaires. Dès lors, Henry ne peut entrevoir ces compétences comme un réel atout et ne contribue pas à la construction d'une image plus positive de lui. Ainsi, il demeure convaincu qu'il n'est pas compétent et peine à s'investir dans le travail scolaire puisque cela lui apparaît comme perdu d'avance.

Une autre élève, que je perçois comme étant moins extravertie et qui rencontre davantage de difficultés à l'école intègre pleinement l'étiquette d'élève en difficulté qui lui est attribuée en raison de ses mauvais résultats scolaires. Cette élève (Joana) est plutôt discrète en

classe, elle ne participe pas beaucoup aux moments d'enseignements collectifs et elle ne se perçoit pas comme étant légitime pour intervenir.

*Che : J'ai remarqué quand je suis venue en classe que tu participais peu en classe, tu saurais me dire pourquoi ?*

*Joana : eu.... Bah enfet si j'ai la bonne réponse je participe, mais ça arrive pas souvent... en plus... moi je suis un peu timide j'aime pas parler devant tout le monde.*

*Che : parce que tu penses que si tu as pas la bonne réponse ça sert à rien de répondre c'est ça ?*

*Joana : ouai voilà...si tu répons faut que ce soit juste si non c'est la honte*

*Che : pourquoi c'est la honte ?*

*Joana : j'sais pas les autres ils peuvent rire ou dire que t'es bête*

Cet extrait est particulièrement intéressant pour démontrer comment la peur du jugement des enseignants et de ses camarades la conduit à être en retrait lors des moments d'échanges collectifs. Dans un premier temps, cette élève justifie son absence de participation par sa timidité. Pourtant, au cours de nos échanges, cette élève ne s'est pas montrée particulièrement timide, se livrant facilement sur son parcours scolaire. Il s'agit alors de s'interroger sur les raisons qui la poussent à se percevoir comme étant plutôt timide et peu légitime pour intervenir en classe.

L'article de Louviot (2019) permet de mettre en lumière la manière dont les nouvelles normes de participation des élèves en classe invitent à repenser les rapports entre les apprenants et les enseignants. En effet, la forme scolaire traditionnelle est avant tout basée sur un rapport vertical entre les élèves et leurs professeurs (Vincent, 1994). Pour l'auteur, afin que les normes de participation soient cohérentes, les rapports entre les élèves et les enseignants doivent être plus horizontaux. Or, au fil de mon enquête, de mes observations en classe et de par mon expérience professionnelle, je constate que ce changement de paradigme peine à s'effectuer, surtout dans les classes des regroupements à faibles exigences scolaires. Effectivement, les professionnels accordent une grande importance à ce que les élèves assimilent pleinement leur rôle d'apprenant, en comprenant que leur objectif principal à l'école est d'acquérir les

connaissances transmises par leurs enseignants (Perrenoud, 1993). La place pour la participation « active » des élèves en classe se limite, avant tout, à la réponse aux questions posées par leurs enseignants lors des temps d'enseignements collectifs. Les propos tenus par Joana vont dans ce sens. Pour elle, la participation, c'est avant tout répondre aux questions des enseignants. Dès lors, cette pratique est bien loin de conférer aux élèves un quelconque pouvoir sur leurs apprentissages.

D'après les affirmations de Lundy (2007), il est crucial, pour que la participation des élèves soit authentique, de mettre en place un dispositif qui crée un environnement sécurisé où ils peuvent librement exprimer leur point de vue, même s'il est différent de celui de l'enseignant. Or, à travers les propos de Joana, je comprends que le cadre proposé n'est pas suffisamment sécurisant, car elle a peur du jugement de ses pairs et de ses enseignants. En poursuivant notre conversation, je comprends que Joana ne se sent pas pleinement écoutée en classe et attribue ce phénomène à l'absence de lien, au niveau du secondaire I, entre les élèves et leurs enseignants.

*Joana : quand j'étais plus petite ça allait, j'ai toujours été un peu timide, mais je participais plus en classe*

*Che : Qu'est-ce qui a changé ?*

*Joana : bah j'sais pas trop, mais au cycle par exemple, tu connais moins les profs, ils prennent pas beaucoup de temps pour discuter avec toi.... tout va beaucoup plus vite...alors moi j'suis pas trop à l'aise... j'ai l'impression que j'ai besoin de plus de temps pour comprendre que les autres et ici y'a pas trop de temps*

*Che : mais les profs ils te l'ont dit ça que tu étais plus lente ?*

*Joana : euu pas vraiment enfin ils me disent que chacun à son rythme et que c'est pas grave d'aller plus lentement tant qu'on finit par comprendre*

*Che : du coup toi tu trouves juste d'être en R2 ?*

*Joana : oh oui... moi j'pourrais pas en R3, mes copines qui y sont elles m'ont dit que c'est difficile que ça va vite et y'a beaucoup de devoir... alors je pense pas que j'y arriverai vu que déjà en R2 c'est difficile.*

Dans cet extrait, les propos tenus par Joana montrent qu'elle se sent différente des autres et se trouve plus lente, cultivant ainsi une identité plus éloignée de l'élève « normal ». Ainsi, elle trouve son orientation en R2 légitime, car elle estime ne pas avoir les compétences pour être dans le regroupement supérieur. Elle se conforme au jeu de l'institution scolaire en adhérant à

l'idée que les différences interindividuelles peuvent expliquer l'orientation des élèves les plus éloignés de la norme dans des regroupements à faibles exigences. Là encore, j'entrevois le fort pouvoir normalisateur (Serir, 2022) qu'exerce l'institution sur le jugement que les élèves portent sur leurs compétences. Le système scolaire, tel qu'il est mis en place actuellement, laisse peu de place au rythme différencié d'apprentissage. Le plan d'études impose aux élèves l'acquisition des compétences dans les délais fixés. En effet, comme le souligne Perrenoud (1997), la « coutume » scolaire veut qu'un groupe d'élèves ayant à peu près le même âge et les mêmes acquis antérieurs travaillent, un an durant, avec un ou plusieurs professeurs, pour assimiler un programme conçu à cette fin et qui représente un palier bien identifié dans le cursus. À la fin de chaque année scolaire, les élèves sont alors évalués sur les connaissances et les compétences acquises au cours de l'année scolaire. L'élève pourra poursuivre sa scolarité uniquement s'il démontre, par le biais des notes obtenues, qu'il a bien acquis les apprentissages visés pour l'année scolaire. Dans le cas des élèves interviewés dans ce travail, ils ont tous, durant la dernière année du primaire, obtenu des résultats insatisfaisants pour poursuivre une scolarité « ordinaire » dans les regroupements à exigences élevées. Par conséquent, ils ont été dirigés vers les regroupements inférieurs, où le rythme d'apprentissage et les conditions d'encadrement devraient leur faciliter les apprentissages. Les propos de Joana démontrent qu'elle est en accord avec son orientation, elle estime que dans sa classe le rythme est moins soutenu et qu'ainsi elle a plus de chances de réussir. Ainsi, je la place dans la catégorie des élèves se conformant à l'étiquette reçue et rationalisant son orientation, car comme Henry, Joana adhère aux discours sur les bénéfices de regroupements par niveau en déclarant ne pas être à la hauteur du regroupement supérieur.

Même dans les classes à faibles exigences, les élèves se doivent d'acquérir les apprentissages visés dans le temps imparti. Pour évaluer le niveau de progression des élèves, ces derniers sont régulièrement soumis à des évaluations sommatives. Celles-ci déterminent s'ils doivent poursuivre leur scolarité dans leur regroupement actuel ou s'ils doivent en changer. Si les résultats sont insatisfaisants, ils rejoignent un regroupement inférieur ; s'ils sont suffisamment satisfaisants, ils intègrent un regroupement supérieur. Il convient alors de se questionner sur l'impact de ces évaluations répétées sur les élèves déjà fragilisés par leurs performances scolaires médiocres. Pour explorer cette problématique, j'ai régulièrement interrogé les élèves sur leur perception des évaluations, leur préparation (ou l'absence de celle-ci) et les sentiments engendrés par le fait d'avoir constamment une évaluation à l'esprit. En effet, lors de la journée

filmée en classe qui se déroulait en début d'année scolaire, j'ai pu constater la prégnance des évaluations : en une seule journée, les élèves avaient dû inscrire dans leur agenda trois évaluations à venir, en réaliser une, et recevoir les résultats de deux récitations passées. Pour saisir l'impact de cela sur le bien-être des élèves, l'extrait d'une conversation que j'ai eue avec Augustin après un cours est intéressant en ce sens :

*Che : Alors ça va ? ca c'est bien passée ta journée ?*

*Augustin : Bof...pas vraiment...on a eu le résultat de l'éval de math*

*Che : Et alors ? c'était pas bien ?*

*Augustin : Bah ça va j'ai eu 4*

*Che : c'est bien 4 c'est la moyenne*

*Augustin : ... mouai c'est pas ce que ma mère dit en plus moi j'ai révisé comme un fou pour un 4 alors que X il a rien fait j'suis sûr et il a eu 5.... c'est pas normal*

*Che : mais tu sais bien qu'on a pas tous la même facilité dans les mêmes matières... toi t'es super fort en Anglais par exemple, alors que d'autres galèrent...*

*Augustin : ouai mais ça c'est parce qu'à la maison on parle Anglais*

*Che : mais c'est quand même quelques choses que tu maîtrises c'est une chance moi j'sais même pas faire une phrase en anglais (rire)....*

*Augustin : (rire) faut regarder des films et des séries en Anglais ça aide*

*Che : et du coup moi j'avais vu quand j'étais venu filmer en classe que vous aviez quand même beaucoup d'évaluations, je crois que y'avait pas un cours où les profs ne vous avaient pas parlé d'une évaluation c'est toujours comme ça ?*

*Augustin : oh oui.... Malheureusement hein*

*Che : et toi ça te fait quoi d'avoir toutes ces évaluations ?*

*Augustin : C'est horrible...*

*Che : ça te stress ou pas particulièrement genre t'es habitué ?*

*Augustin : Ça me stress plutôt surtout les maths et le français*

*Che : Tu révises souvent à la maison ?*

*Augustin : Oui ma mère me demande de travailler tous les jours*

*Che : Et ça te fait te sentir comment quand tu as un 4 alors que t'as révisé ?*

*Augustin : .... Nul*

*Che : tu penses que tu pourrais faire quoi pour avoir plus que 4 ?*

*Augustin : eu.... rien j'crois...me mettre un puce dans le cerveau peut être*

Plusieurs éléments sont intéressants dans cet extrait pour comprendre le rapport qu'Augustin entretient avec les évaluations sommatives. Tout d'abord, de manière un peu surprenante pour moi, Augustin perçoit la note de 4 comme un mauvais résultat malgré que ce soit, en Suisse, la moyenne requise pour être promu. Ce sentiment peut être induit par les attentes que sa mère formule sur les résultats scolaires qu'il doit obtenir. Zakari (2008) définit le stress scolaire comme « un état de stress chronique chez des élèves s'étant fixé des buts inatteignables ou dont la perception des attentes que leur entourage peut avoir d'eux dépasse leurs capacités » (p. 1). Dans ce cas, il importe de ne pas conclure hâtivement qu' Augustin manque de capacités pour améliorer ses résultats en mathématiques. L'objectif est plutôt de saisir comment les attentes élevées de son entourage influencent son sentiment de compétence et le stress qu'il ressent à cet égard.

En effet, en cherchant à obtenir toujours de meilleurs résultats, Augustin se sent particulièrement stressé dans les matières où il rencontre le plus de difficultés. Cette situation affecte « l'estime de soi » de l'élève qui se perçoit comme faible scolairement malgré qu'il obtienne d'excellents résultats dans d'autres matières. Ce phénomène est accentué par le fait qu'il accorde un temps considérable à la préparation des examens alors qu'il obtient des résultats « moyens ». Ses efforts ne sont pas récompensés, traduisant ainsi un sentiment d'incompétence profond, rompant avec l'idée que les notes récompensent le travail fourni. Je consacrerai plus loin dans l'analyse un chapitre à cette norme méritocratique qui est censée régir l'institution scolaire. Par ce rapport à l'évaluation, je peux dire qu' Augustin se conforme aux attentes de l'institution en accordant une importance particulière aux résultats scolaires et en interprétant ses moins bons résultats comme le fruit de son incompétence. Ainsi, même s'il obtient également de bons résultats scolaires et pourrait rejoindre le regroupement supérieur, il ne souhaite pas le faire, car il estime que ses compétences en mathématiques et en français sont insuffisantes et crée les conditions de cette insuffisance.

En somme, Augustin est pris dans un engrenage où il ne se sent plus capable de relever le défi scolaire. Tout comme je l'ai présenté précédemment, ce sentiment peut être induit par les relations qu'il a entretenues avec l'institution scolaire. De même que je l'ai présenté pour Henry et Joana, l'orientation vers un regroupement à faible exigence est pour Augustin un moyen de limiter le stress engendré par la norme d'excellence qui régir l'institution scolaire (Perrenoud,

1995). La notion de « norme d'excellence », selon cet auteur, peut être comprise, comme les critères et les attentes établis par l'école pour évaluer la réussite scolaire des élèves. Ces normes définissent les niveaux de performance attendus dans différentes matières et permettent aux enseignants de juger de la qualité du travail des élèves. Les enseignants évaluent les élèves en fonction de ces normes, et leur réussite ou échec dépend de leur capacité à atteindre ou dépasser ces critères d'excellence établis par l'institution éducative. Pour les élèves de cette catégorie, je constate que la charge de travail nécessaire pour atteindre cette norme est trop coûteuse pour être envisageable par les élèves. Je ne pense pas que les élèves raisonnent par eux-mêmes de cette manière, mais que cette réflexion est le fruit de leur construction identitaire d'élèves « déviants » scolaires induits par les relations qu'ils ont entretenues avec l'institution et les enseignants (Becker, 1985) qui les ont convaincus que le regroupement 2 était le « mieux » pour eux.

Le second élément qui est intéressant et que j'aborderai plus brièvement s'intéresse à la comparaison que Augustin fait avec ses camarades. La manière dont il se « juge » en regard des performances de ses camarades laisse entrevoir l'effet de compétition qu'engendrent les pratiques évaluatives. Cette situation peut être mise en regard avec l'analyse de la méritocratie proposée par Dubet et Duru-Bellat (2000) qui soutient que le système éducatif basé sur la compétition et la performance individuelle peut avoir des effets néfastes sur les élèves. L'organisation scolaire actuelle ne valorise pas le processus d'apprentissages, mais les résultats scolaires. Les élèves « s'évaluent » mutuellement en fonction des notes qu'ils obtiennent et non de l'investissement scolaire. Cette approche numéraire invite les élèves à comparer leurs résultats scolaires et établir des catégories en fonctions des notes obtenues. Comme le souligne Illich (1971), par ce fonctionnement l'institution scolaire amène l'idée que l'important est l'accumulation de bons points (notes) et de savoirs à la place de la construction d'un savoir solide et utile au quotidien de l'élève. De plus, les relations interindividuelles basées sur la compétition et la comparaison entre les élèves contribuent ainsi à perpétuer des relations de pouvoirs et d'inégalité entre les individus. Les élèves qui ont réussi à accumuler le plus de bonnes notes accèdent ainsi à des formations plus prestigieuses et qualifiantes, alors que les élèves en difficulté voient leurs perspectives se réduire au fil de leur scolarité. Dans la situation présentée précédemment, ce phénomène entérine l'idée que certains individus sont naturellement façonnés pour réussir puisque certains n'ont pas besoin de travailler pour accumuler les bons

points. Pour Augustin, le fait que son camarade obtienne de bons résultats alors qu'il déclare ne pas réviser renforce le sentiment chez Augustin qu'il est nul en math et que peu importe le travail qu'il fournira la situation ne pourra pas évoluer. Dès lors, l'élève atteint un point de non-retour, où il se retrouve enfermé dans une vision déficitaire de ses capacités en mathématiques. Malgré tous ses efforts, il ne constate aucune amélioration, et ses résultats scolaires, qui ne correspondent pas à son engagement dans ses études, renforcent cette perception négative.

Afin de clore la présentation des élèves, je souhaite aborder les effets que cette intériorisation de l'étiquette d'élève déviant produit sur la manière dont les élèves se projettent dans leur futur parcours scolaire et professionnel. Les difficultés qu'ils rencontrent à l'école rend l'exercice de la projection dans un futur métier difficile. En effet, dans un contexte social où l'école est présentée comme le moyen de garantir un emploi stable et bien rémunéré, il peut être difficile pour un élève rencontrant des difficultés scolaires et n'ayant pas une bonne estime de lui de se projeter dans l'avenir professionnel, qui pour les élèves jouant le jeu de l'institution ne peut pas être dissocié du parcours scolaire. Au fil des échanges avec les élèves, j'ai essayé d'obtenir des informations sur leurs aspirations professionnelles. Les questions posées sur ce sujet ont fréquemment mis mal à l'aise les élèves. J'ai dû leur rappeler à de nombreuses reprises que je n'étais pas là pour juger la faisabilité de leur projet, mais plutôt pour comprendre comment on se projette dans l'avenir à l'adolescence. J'ai également cherché à apporter une perspective positive lorsque l'élève manquait d'aspirations en partageant mon propre parcours à leur âge, soulignant que rien ne me prédestinait à poursuivre des études universitaires et à travailler dans l'enseignement. Mes confidences ont permis aux élèves de se confier plus facilement, même si pour la majorité ce n'était pas évident de parler du futur alors que leur présent était incertain.

*Henry « C'est vrai que quand j'étais petit je faisais beaucoup de bêtise, la prof elle en pouvait plus de moi »*

*Che : et maintenant c'est comment tu fais toujours des bêtises ou t'as arrêté ?*

*Henry : bah j'en fais toujours hein (rire) j'suis comme ça... j'aime bien rire.... Comme ils disent les profs je devrais être un comique*

*Che : c'est le métier que t'aimerais faire ?*

*Henry : Non.... je crois pas vraiment que c'est un métier...*

*Che : Du coup, toi t'aimerais faire quoi plus tard ?*

*Henry : franchement je sais pas du tout, mais pas quelque chose où j'dois aller longtemps à l'école*

*Che : Pourquoi ?*

*Henry : Bah parce que je suis nul à l'école*

*Che : mais ça peut changer encor, des fois à un moment t'aime pas du tout l'école et puis il suffit que tu rencontres un prof que t'aimes bien ou quelques choses que tu aimes vraiment apprendre...*

*Henry : mmmmmmmmh.... je pense pas que ça va changer...je suis vraiment nul pour apprendre et pis rester assis sur une chaise toute la journée c'est vraiment chiant.... Moi j'aime trop bouger, parler, rigoler...*

*Che : et du coup tu imagines pas un métier qui te permettrait de faire tout ça ?*

*Henry : j'sais pas.... j'aurai bien voulu être basketteur pro, mais c'est mort je me suis blessé au genou...alors j'sais pas du tout ce que je vais faire plus tard..*

*Che : Et ça t'inquiète ou ca va tu te dis que t'as le temps ?*

*Henry : mmmm... je me dit que j'ai le temps, mais ça m'inquiète un peu parce que j'sais que si tu veux être bien dans la vie faut avoir un taf...*

Dans cet extrait, je constate qu' Henry a pleinement intégré l'identité d'élève en échec scolaire. Il ne se sent pas capable de relever le défi scolaire, ce qui entrave sa projection dans le monde des adultes. Lorsque j'ai interviewé les élèves sur les métiers qu'ils souhaitaient exercer, j'ai pu constater qu'ils peinent à imaginer d'autres professions que les « métiers schtroumpfs » (Rivière, 2023), clairement définis dans notre société, telle que médecin, avocat, coiffeur, etc., qui, en réalité, ne représentent pas l'entièreté des possibilités professionnelles. Cette représentation typique des métiers, souvent associée à un certain parcours scolaire, rend difficile la projection des élèves dans leur futur parcours professionnel.

L'institution scolaire crée certains biais dans les perspectives qu'elle propose aux élèves, les faisant adhérer à l'idée que seule la réussite scolaire compte pour leur avenir professionnel. En effet, les cours d'orientation professionnelle et autres manuels destinés à informer les élèves des possibilités futures ne montrent pas de parcours de vie atypiques, d'individus ayant atteint un certain statut social sans passer par des études supérieures. Les élèves n'entrevoient pas d'alternatives. Ils se retrouvent pris entre leurs difficultés scolaires et la nécessité de choisir une voie précocement, en l'absence de représentations de parcours réussis qui leur ressemblent.

Dès lors, et au regard de l'analyse faite jusqu'à maintenant, je peux émettre l'hypothèse que dans le cas de Henry, Augustin et Joana, l'institution scolaire, en les catégorisant comme des élèves faibles, annihile toutes perspectives d'insertion professionnelle, car ils demeurent persuadés que seule l'école pourra les amener à la réussite, mais aussi qu'eux-mêmes ne sont pas capables de réussir à l'école.

Conclusion : accepter la situation pour limiter la stigmatisation

Les témoignages de Henry, Augustin, et Joana montrent une profonde intériorisation de leur étiquette d'élèves en difficulté, ce qui affecte leur estime de soi et leur confiance en leur capacité à réussir à l'école. Cette auto-perception négative a un impact direct sur leur engagement scolaire, alimentant un cercle vicieux où les élèves se sentent moins motivés à participer activement en classe.

Henry illustre comment cette identité d'élève en difficulté se construit progressivement au fil du temps, souvent alimentée par des expériences scolaires négatives. Les normes actuelles de participation en classe ne favorisent pas toujours un engagement actif des élèves. Pour Henry, participer devient une stratégie pour lutter contre l'ennui, tandis que Joana associe la participation à la recherche de la "bonne réponse", ce qui limite l'expression de ses propres idées.

Augustin souligne le stress lié aux évaluations scolaires fréquentes, qui contribuent à renforcer leur image d'élèves en difficulté. L'accent mis par l'institution sur les échecs plutôt que sur les réussites exacerbe cette perception négative, consolidant une identité de "déviant scolaires". En conséquence, ces élèves trouvent difficile de se projeter dans l'avenir, car leurs expériences scolaires les renvoient constamment à leurs échecs passés.

L'acceptation passive de leur étiquette par ces élèves, associée à leur coopération avec l'institution, rappelle les travaux de Goffman sur les mécanismes de rationalisation. Ces élèves adoptent une stratégie d'adaptation primaire, évitant de remettre en question les normes institutionnelles par peur d'une stigmatisation supplémentaire. Cela explique pourquoi, malgré leur manque apparent de sérieux, ils ne sont pas nécessairement considérés comme problématiques par les enseignants. Plutôt que de contester leur position sociale perçue comme inférieure, ils l'intègrent et la justifient, choisissant d'accepter les règles du jeu institutionnel pour éviter des répercussions plus sévères.

En définitive, cette attitude d'acceptation passive souligne un problème structurel dans le système éducatif : la tendance à catégoriser et étiqueter les élèves en difficulté, ce qui freine leur développement personnel et renforce des inégalités. Pour remédier à cela, il faudrait repenser les approches pédagogiques et créer des environnements où les élèves se sentent valorisés et encouragés à participer activement à leur propre apprentissage.

### 5.1.2 Résister au jugement scolaire à travers la défense de soi : Blerim, Jason et Samy

Dans cette seconde catégorie d'élèves, j'observe un rejet plus marqué de l'étiquetage scolaire, contrairement au premier profil présenté précédemment. Blerim, Jason et Samy qui composent ce groupe se démarquent par une forme de rébellion à l'égard de l'institution éducative. Ils contestent le jugement de leurs enseignants et perçoivent leur orientation comme une injustice, qu'ils assimilent à un « délit de faciès » dont ils seraient les victimes. Contrairement aux élèves du premier profil, ceux de cette catégorie voient leur orientation vers des regroupements à exigences moindres d'un mauvais œil. Ils justifient cette orientation en attribuant leurs difficultés dans certaines matières à des facteurs externes plutôt qu'à des capacités personnelles limitées. Ainsi, les élèves placés dans cette catégorie utilisent une stratégie de « défense de soi » pour tenter de préserver une estime de soi positive malgré la dépréciation qu'ils subissent. Un extrait de la conversation avec Jason et Samy illustre bien ce sentiment de ressentiment.

*Che : Bon et du coup les deux vous êtes en R2 c'est juste ?*

*Samy : ouai...*

*Jason : oui*

*Che : selon vous, qu'est ce qui fait que vous soyez en R2 ?*

*Samy : Bah nos mauvaises notes l'année passée*

*Che : Mais qu'est ce qui fait que vous avez eu de mauvaises notes l'année passée ?*

*Jason : moi en vrai c'est à cause du français les autres matières ça allait, mais le français c'était la cata...*

*Che : et toi ?*

*Samy : moi c'est plus les mathématiques après l'allemand aussi j'aime pas trop du coup j'avais pas de très bonne note*

*Che : et du coup c'est seulement à cause d'une ou deux matières que vous êtes en R2 ?*

*Samy : ouai*

*Che : et ça vous pensez que c'est du à quoi ?*

*Jason : bah moi déjà mes parents parlent pas français alors c'est un peu compliqué je mélange les langues...*

*Samy : Moi j'trouve que c'est pas trop juste parce que moi en Math j'étais nul l'année passée c'est vrai, mais la prof elle expliquait trop mal j'comprendais rien... cette année avec monsieur X ça va beaucoup mieux...*

*Che : il explique mieux ?*

*Samy : ouai*

*Jason : c'est vrai et ses cours c'est plus intéressant on fait des petits jeux c'est cool... c'est pas toujours sérieux sérieux*

À travers cet extrait, je constate que ces élèves réagissent sensiblement différemment à l'étiquette reçue. En effet, selon la théorie de l'étiquetage proposée par Becker (1985), les réactions face au jugement social ne sont pas toujours identiques. Si les élèves présentés dans la catégorie précédente adoptaient une attitude conforme vis-à-vis de l'institution et par un mécanisme de rationalisation acceptaient leur position scolaire, les élèves qui présentés dans cette partie adoptent une tout autre posture. La réponse qu'ils adoptent face à l'étiquetage de déviants scolaires peut être qualifiée de « défense de soi ». Ils s'opposent davantage à leur orientation et aux normes de l'institution. Samy suppose même que celle-ci est le résultat de l'incapacité de sa précédente enseignante à donner des explications claires. Le second, quant à lui, invoque sa langue maternelle pour expliquer les difficultés rencontrées en français. De manière générale, au cours de mes observations sur le terrain, j'ai pu constater que ces élèves rencontraient davantage de problèmes de disciplines et s'investissaient moins dans le travail scolaire que les élèves de la catégorie précédente. De manière générale, ces deux élèves contestent ouvertement leur orientation dans ce regroupement scolaire et réinterprètent leur orientation en mettant en avant d'autres caractéristiques de leur personnalité, permettant ainsi de conserver une estime personnelle plus positive. Partant de ce constat, il s'agit de s'intéresser aux éléments qui conduisent ces élèves à s'opposer et à critiquer ouvertement l'institution scolaire.

En m'appuyant sur les propos de Becker (1985), une première réponse que je peux apporter est que ces élèves sont plus avancés dans leurs carrières de déviance scolaire. En effet,

comme je l'ai présenté dans la partie théorique de ce travail, lorsqu'un individu commet un acte transgressif et que celui-ci a été révélé par les enseignants, il débute sa carrière de déviant. Dans le cas de deux élèves présents dans l'extrait ci-dessus, j'ai appris au cours de nos échanges qu'ils avaient doublé une année au cycle élémentaire. Cet élément m'indique qu'ils sont peut-être plus avancés dans leur carrière de déviance, car cela fait plus longtemps que les enseignants les pointent du doigt pour leurs difficultés. En effet, une fois l'étiquette reçue, l'étape suivante consiste en l'intégration de celle-ci à son identité. Une fois l'étiquette intégrée, l'individu est plus susceptible de commettre des actes déviantes. Enfin, l'individu ayant intégré cette étiquette est plus attiré par des individus porteurs du même stigmat, pouvant ainsi créer des sous-cultures déviantes. Dans le cas des trois élèves que j'ai placés dans cette catégorie, leurs propos concernant leur groupe d'amis me laissent penser qu'ils sont inscrits dans une sous-culture déviantes où l'objectif est avant tout de ne pas se plier aux règles de l'institution. En effet, lors d'un échange informel, Blerim me confie faire une petite compétition sur le nombre d'annotations et de renvois qu'ils ont par semaine avec un de ses amis scolarisés dans une autre classe. Les relations avec leurs pairs sont primordiales pour ces deux élèves, lorsque je les interroge sur ce qui est important pour eux à l'école, Jason s'empresse de répondre : « voir nos potes ! ».

L'échange ci-dessous permet de comprendre de quelle manière les amitiés se construisent lors de l'arrivée des élèves au cycle d'orientation.

*Che : du coup cette année c'est cool vous avez pu rencontrer de nouveaux gens, vous vous êtes rapidement fait de nouveaux potes ?*

*Jason : ouai après y'a toujours des gens que tu connaissais déjà avant*

*Che : oui c'est sûr ! et comment ça se passe les nouvelles rencontres ? est-ce que y a des élèves dans la classe ou quand tu les a vus le premier jour tu t'es dit c'est sûr que lui ça va être mon pote ?*

*Jason : Le premier jour c'était un peu gênant dans la classe... tout le monde se regardaient genre pour savoir t'es qui toi... après tu remarques vites avec qui tu pourras rire*

*Che : ok donc pour toi ce qui est important c'est de pouvoir rire avec tes potes ?*

*Jason : bah oui ça sert à ça d'avoir des amis*

*Che : ça dépend pour qui je pense mais comment tu sais avec qui tu pourras rire ?*

*Jason : Bah par exemple cette année j'ai tout de suite su que X allait être mon pote (rire)... il essayait tout le temps de faire des blagues, il avait jamais ses affaires tu voyais que c'était pas un gas trop sérieux*

*Che : et ça c'est important de pas être trop sérieux ?*

*Jason : ouai plutôt moi j'suis pas trop sérieux non plus j'vais pas commencé à être pote avec des intellos !*

*Che : y'en a des intellos dans votre classe ?*

*Jason : oh oui Y et A toujours des lèches cul, ils font toujours leurs devoirs répondent au prof et ils ont de bonnes notes...*

*Che : mais ils sont en R2 comme vous ?*

*Samy : ouai mais ce n'est pas la même j'crois eux ils ont quelques problèmes... en vrai c'est pas de mauvais élèves c'est juste qu'ils vont un peu plus lentement*

Cet extrait est particulièrement intéressant à analyser afin de comprendre comment, au sein d'un même regroupement scolaire, les élèves se catégorisent entre eux selon leur rapport face à l'institution. Ce constat est en accord avec les propos de Van Zanten (2000), qui déclare que « la « localisation » dominante des amis semble assez étroitement liée à la position scolaire des élèves » (p.382). Dans son ouvrage, l'autrice constate l'existence d'une polarisation entre les élèves qui montrent des attitudes « pro-scolaires » versus les élèves « anti-scolaires ». Dans le cas des élèves de mon enquête, les propos de Samy vont dans ce sens ; l'élève, en désignant les « intellos », fait référence aux élèves ayant des attitudes plutôt « pro-scolaires », ceux qui répondent aux attentes scolaires, du moins en termes de discipline. Lorsque je les interroge sur les raisons qui les poussent à adopter des attitudes « anti-scolaires », l'ensemble des élèves interviewés répondent que c'est pour combler l'ennui que leur procurent les cours. Dès lors, et en m'appuyant sur les propos de Van Zanten (2000), je comprends que la sociabilité scolaire joue un rôle non négligeable dans la construction de la déviance à l'école.

Il est indéniable que les regroupements de classe par niveau engendrent un environnement propice au développement d'amitiés liées à la position scolaire. En effet, les élèves regroupés selon leur niveau scolaire, possèdent de par leur orientation dans ce regroupement, un point commun : « la difficulté scolaire ». Toutefois, comme je l'ai présenté précédemment, les attitudes en classe des élèves varient sensiblement selon les réactions qu'ils adoptent face au jugement scolaire qu'ils ont reçu. Ces différences sont en lien avec l'attitude de

l'administration face à leurs résultats scolaires. En effet, j'ai montré que les élèves qui se conforment aux attentes de l'institution étaient plutôt des élèves appliqués ; même si certains avaient un certain goût pour l'humour. De manière générale, ils sont adéquats en classe, et mes observations ont montré que les enseignants émettent peu de commentaires négatifs à leur égard. Dans le cas des élèves adoptant une posture de défense face au jugement scolaire, les observations réalisées montrent que leur attitude face au travail scolaire est plus aléatoire ; ils sont moins assidus durant les diverses tâches demandées. Dès lors, Blerim, Jason et Samy sont en permanence dans le viseur des enseignants qui n'hésitent pas à leur faire des remarques, des annotations dans le carnet ou à les renvoyer de la classe lorsqu'ils jugent que les élèves perturbent le bon déroulement de la séance. En agissant ainsi, les enseignants opèrent alors à la catégorisation des élèves selon leurs attitudes « pro » ou « anti » scolaires, et participent ainsi à l'éloignement des élèves les moins coopératifs.

Selon Van Zanten (2000), la réaction des enseignants face à ces attitudes est déterminante dans le renforcement ou l'atténuation des mauvais comportements des élèves « anti-scolaires ». Mon expérience professionnelle et les observations menées dans l'établissement m'ont permis de constater que les enseignants cherchent à éviter les interactions avec les élèves les plus perturbateurs. Par exemple, lors de ma présence dans la salle des maîtres, j'entends une conversation entre deux enseignants. L'un d'eux exprime le souhait qu'un élève ne participe pas à une sortie scolaire en disant : « ... *Ce serait bien que X se fasse renvoyer comme ça il vient pas à la sortie demain... ça nous fera du repos (rire)* ». Ces propos peuvent paraître banals pour ceux qui fréquentent la salle des maîtres d'un établissement scolaire. Cependant, de tels commentaires ne sont pas sans conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Ces derniers sont sensibles à la manière dont leur enseignant les perçoit. Même si ces propos ne sont pas tenus face à eux, les élèves ne sont pas si naïfs et ressentent bien l'animosité de certains enseignants à leur égard. Ils peuvent remarquer que les enseignants ne s'adressent pas à tous les élèves de la même manière ou bien qu'ils soient moins tolérants avec eux qu'avec les élèves qui affichent des attitudes plus conformes. Dès lors, ces attitudes différenciées, selon la sociologue, renforcent l'adoption de comportement antiscolaire des élèves considérés comme déviants. En effet, Van Zanten (2000) s'est penchée sur la manière dont les professionnels interagissaient avec une « clique » d'élèves déviants. La sociologue souligne que « [...] l'activité répressive déployée par l'administration à son égard au cours du premier trimestre a conduit à l'isoler encore davantage du reste de la

communauté scolaire et à renforcer le poids des attitudes et des pratiques “anti-scolaires” parmi ses membres. » (p.394). Dès lors, l’attitude des enseignants est déterminante dans l’émergence de sous-cultures déviantes. Comment les élèves de cette catégorie perçoivent-ils le comportement de leurs enseignants et les sanctions qu’ils reçoivent ?

Une part importante de mon travail porte sur la manière dont les élèves se représentent leur vécu scolaire et, dans une perspective interactionniste des représentations de soi, comment ils interprètent leur relation avec les enseignants. Dès lors, je leur ai fréquemment posé des questions sur l’attitude de leurs enseignants afin de savoir s’ils la trouvent plutôt juste ou pas. De manière générale, les élèves placés dans cette catégorie sont ceux ayant abordé spontanément les questions de punition et d’injustice. La conversation que je vais partager ci-dessous a eu lieu après que j’ai croisé Samy dans les couloirs de l’école, suite à son renvoi d’un cours.

*Che : Du coup, toi t’as l’impression que ça sert à quelques choses ce système d’annotation... retenue...renvoie ?*

*Samy : pas vraiment non.... c’est toujours les mêmes qui ont des annotations alors à force ça te fais plus rien.... T’sais que tu resteras P7 pour une retenue*

*Che : Alors à ton avis pourquoi les profs ils font ça ?*

*Samy : Bah j’sais pas on dirait qu’ils utilisent le carnet comme la menace.... dans notre classe c’est tellement le bordel qu’ils prennent nos carnets en début du cours et après si tu fais des conneries ils te disent attention j’ai ton carnet juste là (fais semblant d’agiter le carnet).... Comme si j’avais peur (rire)...après moi si tu me menaces tu me trouves c’est normal je vais pas me laisser faire.*

Par cet extrait, je comprends que Samy refuse le jeu des institutions. Il critique à sa manière le système de sanctions mis en place au cycle d’orientation. Il relève une forme d’habitude vis-à-vis des sanctions qu’il reçoit. Si je reprends la théorie de l’étiquetage de Becker (1985), je peux supposer que l’élève se sent exclu de la « société scolaire » lorsqu’il dit que les enseignants ne l’aiment pas. Dès lors, il commet plus facilement des actes de transgression. Cet élève a déjà construit une identité de déviant lorsqu’il déclare s’être habitué aux sanctions scolaires. Il légitime ses réactions selon le principe d’autojustification de Becker (1985). Pour Samy, s’il commet des actes de déviance, c’est parce que les enseignants ne l’aiment pas et le menacent

avec le carnet de l'élève. Dès lors, cet élève est engagé dans une « dynamique d'escalade » (Becker, 1985) : l'élève est réprimé et sanctionné par l'institution scolaire, face à laquelle il construit son identité de déviant scolaire, ce qui l'enferme dans des comportements transgressifs et conduit les enseignants à le sanctionner davantage. Si je me réfère à la théorie de Lemert (1951), l'élève est dès lors pris dans un cercle vicieux où il a l'impression de devoir se défendre vis-à-vis de la réponse des enseignants face aux « actes de déviance » qu'il commet. Selon la théorie de la déviance proposée par Lemert (1951), ce serait bien la réaction des enseignants vis-à-vis de la déviance primaire de cet élève qui le conduit à adopter le « rôle de déviant ».

Dans mon enquête, Blerim, quant à lui, remarque que les enseignants ne se comportent pas de la même manière avec l'ensemble de la classe. Il déplore l'existence de certains « chouchous » des enseignants. Selon Blerim, les enseignants seraient plus tolérants vis-à-vis de certains camarades. Il trouve cela injuste et cela renforce sa méfiance envers l'institution.

*Che : Toi tu trouves que les enseignants ils se comportent de la même manière avec tous les élèves où tu remarques des différences ?*

*Blerim : différent...*

*Che : tu peux m'expliquer un peu comment tu vois ça ?*

*Blerim : Bah déjà tu vois que certains c'est les chouchous, ils sont jamais noté même quand ils ont oublié leur matériel, ils donnent une excuses et le prof accepte... alors que moi si j'ai pas mon matériel des fois je me fais renvoyé*

*Che : et du coup ça te fait te sentir comment ?*

*Blerim : ça m'énerve...c'est pas juste*

Cet extrait montre que cet élève est attentif au traitement différencié de ses enseignants et qu'il ne voit pas d'un bon œil ces différences. Ce sentiment d'injustice peut alors renforcer son attitude de déviant scolaire. Or comme je l'ai présenté dans le cadre théorique avec Becker (1985), un individu se percevant comme victime d'une injustice à plus de risque d'entrer dans une carrière de déviance. Dès lors, je peux supposer que cet élève, percevant une certaine injustice dans le traitement que lui réserve ses enseignants s'engagent plus facilement dans des actes considérés comme déviant. Cependant cet élève tient à certaine distance le jugement des enseignants et ne l'intègre pas pleinement à son identité.

*Che : toi t'as l'impression que les profs ils te voient comment ?*

*Blerim : comme un fouteur de merde...*

*Che : et toi t'es d'accord avec ça ?*

*Blerim : pas vraiment...*

*Che : Pourquoi ?*

*Blerim : J'sais pas...j'sais que je fais un peu des bêtises, mais j'trouve que c'est un peu normal à mon âge*

*Che : tous les ados font des bêtises alors ?*

*Blerim : pas tous hein y'a toujours des élèves parfaits, mais y'en a d'autres ils font autant de connerie que moi...même pire... et les profs disent rien*

*Che : à ton avis pourquoi à toi ils te disent quelque chose ?*

*Blerim : j'sais pas ptet ils aiment pas ma tête (rire)*

*(un autre élève s'exprime sur le traitement différencié qu'il reçoit)*

*Samy : non, mais je te jure moi s'est abusé, j'ai l'impression que pendant tout le cours elle me regarde et dès que je fais une petite bêtise...même pas un truc elle me note....*

En considérant les extraits de conversation présentés ci-dessus, les élèves placés dans cette catégorie ressentent davantage d'injustice et disent être conscients de certains traitements différenciés selon l'affinité de l'enseignant avec chacun des élèves. Leurs propos peuvent être mis en relation avec les travaux de Chiari (1973), qui démontrent qu'effectivement les « [...] relations ne se déroulent pas sur un plan de parité, mais d'inégalité, d'asymétrie, avec certains bénéficiant d'un grand prestige (leaders) et d'autres au contraire, repoussés et rejetés (exclus et marginalisés) [...] » (p. 182). D'après l'auteur, ce processus de discrimination, conscient ou inconscient pour les enseignants, prend ses racines dans la société extérieure à l'institution, notamment par le biais des préjugés socioculturels. Pourtant, selon les principes d'égalité de traitement qui régissent l'institution scolaire, les enseignants seraient censés limiter les asymétries de relation et tenir à distance les préjugés socioculturels lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves. Or, les propos des élèves lors de nos rencontres démontrent que ce n'est vraisemblablement pas le cas. Il s'agit dès lors de se questionner sur l'effet de cette différenciation de traitement entre « les préférés et les rejetés ». En effet, les recherches menées sur le sujet relèvent que le sentiment d'injustice à

l'école a des impacts négatifs sur l'apprentissage, le développement des attitudes civiques, la sociabilité et le goût pour la coopération (Grisay, 1997). Cette expérience de l'injustice (Meuret & Marivain, 1997) est également associée à une diminution du bien-être et peut être accompagnée de colère, de violence et de délinquance, comme indiqué par Bègue (2009). Il est également plausible de supposer qu'un élève ayant vécu une injustice à l'école aura moins confiance aussi bien envers les autres qu'envers les institutions. Dès lors, selon les travaux de Becker (1985), l'absence de confiance envers les institutions peut être le point de départ des carrières de déviance des individus. En effet, les élèves rejetés ne se sentant pas reconnus à leur juste valeur peuvent être plus susceptibles de commettre des actes déviants. Les propos de Samy démontrent le sentiment d'être stigmatisé et pas reconnu à sa juste valeur ; au fil de nos échanges, il déclare : *« c'est comme si tous les élèves de R2 étaient des fouteurs de merde alors qu'en vrai ça change rien, t'as des élèves qui ont juste plus de difficultés, mais au final on est comme les autres hein »*.

Concernant leur rapport aux évaluations, les élèves placés dans cette catégorie sont ceux ayant manifesté le moins d'anxiété concernant les évaluations scolaires. Comme je l'ai présenté précédemment, ces élèves adoptent des attitudes pouvant être qualifiées d'« anti-scolaires » durant le travail en classe, mais aussi le travail à la maison. Ainsi, lorsque je les interroge sur leur investissement personnel dans le travail à faire à la maison, les trois élèves de cette catégorie ont déclaré ne pas vraiment faire leurs devoirs ni réviser pour les évaluations.

*Che : Au cycle je sais que vous avez beaucoup d'évaluations... vous ça vous quoi d'avoir toutes ces évaluations ?*

*Jason : Bah pas grand-chose c'est chiant, mais on a l'habitude maintenant..... même en 8<sup>e</sup> on en avait beaucoup....*

*Che : Des fois ça peut être stressant d'avoir des évals toi ça te stress un peu ou pas vraiment...*

*Jason : Pas vraiment..*

*Che : Pas vraiment, car tu te sens à l'aise durant les évaluations ou juste t'es pas stressé ?*

*Jason : bah en vrai j'suis pas bête donc si j'ai un peu près compris en classe j'arrive plutôt bien donc j'sui pas trop stressé...*

*Che : Mais tu travailles à la maison pour bien réussir ?*

*Jason : Non pas vraiment des fois je relis vite fait le cours avant...*

*Che : du coup tu penses que les élèves qui révisent beaucoup c'est parce qu'ils comprennent moins bien que toi ?*

*Jason : j'sais pas...y'a aussi des élèves comme X qui veulent toujours avoirs de 5,5 ou des 6 alors faut qu'ils révisent.... Moi un 4 ça me va très bien*

*Che : Et un 3 pour toi ca va ou pas ?*

*Jason : moi en vrai j'men fou un peu des notes, mais mes parents me laissent tranquille tant que j'ai la moyenne...*

*Che : si tu l'as pas il font quoi ?*

*Jason : bah ils s'énervent*

À travers les propos de Jason, je comprends que celui-ci n'est plus en quête de « l'excellence scolaire » promue par l'institution (Perrenoud, 1995). L'évaluation n'apparaît plus pour lui comme un moyen de changer le cours de sa scolarité. Si cet élève cherche à obtenir la moyenne, c'est aussi pour satisfaire aux exigences de sa famille. Partant de ce constat, il est intéressant de se questionner sur les événements ayant poussé cet élève à résister à « l'ordre scolaire », qui suppose que les élèves perçoivent l'utilité de l'évaluation comme le moyen de savoir où ils en sont dans leurs apprentissages.

En premier lieu, les travaux de Melin (2010) permettent de comprendre que la résistance au projet de normalisation de l'école se manifeste par « le refus d'être un acteur efficace » (p. 27). Dès lors, en refusant de se soumettre aux normes d'excellence, Jason se protège de tout échec possible et conserve ainsi une certaine « estime de soi » positive. S'il ne réussit pas une évaluation, il peut ne pas le percevoir comme la preuve de son incompétence, mais plutôt comme son absence de travail. Ainsi, comme le souligne l'autrice, « les jeunes développent très tôt un rapport au travail couramment répandu dans le monde des adultes, en sachant ne pas refuser l'activité tout en exploitant la moindre faille dans le dispositif de contrôle pour pouvoir s'échapper dans leur monde personnel » (p. 14).

Mon enquête révèle un aspect crucial des conflits identitaires auxquels sont confrontés les élèves en difficulté, confrontés aux injonctions paradoxales de l'institution scolaire. Comme le souligne Melin (2010), l'objectif principal de l'éducation semble être l'efficacité sociale plutôt que la compréhension des parcours biographiques des jeunes (p. 24). Pour l'autrice, les difficultés scolaires des élèves indiquent une tension sous-jacente entre le projet uniformisateur de l'institution et les aspirations individuelles.

À travers les entretiens réalisés avec des élèves catégorisés comme opposants au jugement scolaire, j'ai pu observer ce conflit en action. Les témoignages de Blerim, Jason et Samy illustrent bien ce phénomène. Ces élèves expriment un désir de s'accomplir en dehors des sentiers académiques traditionnels, évoquant des ambitions liées à leurs passions telles que le sport, l'informatique ou la danse.

Le contraste entre le modèle éducatif institutionnalisé, qui valorise l'obéissance et le respect des règles, et le désir des élèves de suivre leur propre chemin, crée un dilemme identitaire. Plutôt que de suivre le parcours scolaire standard, ces élèves montrent un penchant pour des voies alternatives, cherchant à concrétiser des projets qui leur tiennent à cœur.

Cette tension reflète la difficulté pour l'institution scolaire de s'adapter à des élèves qui ne correspondent pas au modèle traditionnel. Les aspirations de Blerim, Jason et Samy suggèrent qu'un changement de paradigme pourrait être nécessaire pour créer un système éducatif plus inclusif, qui prenne en compte la diversité des intérêts et des trajectoires personnelles. Pour réussir, l'éducation doit évoluer au-delà de ses approches uniformes et donner aux élèves la liberté d'explorer des voies qui correspondent à leurs talents et à leurs rêves.

Enfin, concernant leurs perspectives, les élèves de ce profil n'envisagent pas de perspective scolaire pour assurer leur avenir. Ils estiment que l'école ne pourra leur garantir l'accès à des métiers socialement valorisés. Contrairement aux élèves jouant le jeu de l'institution, ils affirment une certaine ambition et souhaitent acquérir un niveau social supérieur à celui de leurs parents. Pour ce faire, ils cherchent des modèles de réussite alternatifs n'impliquant pas un long parcours scolaire, comme le démontre cet échange avec Jason :

*Che : toi tu sais ce que tu veux faire plus tard ?*

*Jason : euuu.... devenir riche...avoir une maison et de belles voitures....*

*Che : et tu sais déjà ce que tu vas faire comme métier pour devenir riche ?*

*Jason : bah j'voulais devenir joueur de foot pro, mais je crois que c'est mort hein (rire)*

*Che : du coup tu vas faire quoi après le cycle comme école pour devenir riche ?*

*Jason : Franchement madame.... moi je sais que ce n'est pas grâce à l'école que je vais devenir riche..... Faut que je trouve un plan comme mon cousin ou que je gagne à l'euro-million (rire)....*

*Che : (Rire) Il fait quoi ton cousin ?*

*Jason : Des bails avec la cryptomonnaie*

*Che : et il a appris ça comment, y'a des écoles de cryptomonnaie ?*

*Jason : (rire)..... facile il regarde des tutos sur youtube après il fait pareil*

*Che : ok donc y'a pas besoin d'aller à l'école pour faire ça*

*Jason : non.... Lui il était encor plus nul que moi à l'école (rire) je crois même qu'il s'est fait virer du cycle ou je sais plus... maintenant il a deux Porsche et une maison au bled avec piscine.... L'école... eu...c'est pas pour être méchant, mais ça sert à rien sauf si tu veux être médecin peut être...*

*(l'échange se poursuit avec Samy)*

*Che : et toi t'es d'accord avec ce qu'il dit, t'es pas obligé de réussir à l'école si tu veux réussir dans la vie ?*

*Samy : bah en vrai j'pense pas forcément... ça aide, mais ça veut rien dire y'a des gens comme il a dit qui deviennent riche mêmes s'ils étaient nuls à l'école...*

*Che : vous avez des exemples ?*

*Samy : oui plein y'a le ga là de facebook*

*Jason : les youtubeurs aussi, j'crois pas qu'Inoxtag était très fort à l'école il a commencé ses vidéos très tôt*

*Che : et les profs ils vous parle de ces gens en classe ?*

*Samy : bah non !*

*Che : Pourquoi à votre avis ?*

*Samy : si ils nous disaient que y'a pas besoin de l'école pour réussir plus personne voudraient venir ce serait encor plus le bordel (rire)*

Dans cet extrait, je comprends que Jason et Samy résistent aux discours dominants qui voudraient que seuls les modèles de réussite « traditionnels » soient valables. Ils cherchent dans leur propre environnement des individus qui leur servent de modèles. Le but ici n'est pas de déterminer si le modèle mis en avant par cet élève est légitime ou pas ; ce qui est intéressant, c'est qu'il n'adhère pas au discours dominant sur l'importance de la réussite scolaire. Dès lors, Jason résiste à la « propagande normalisatrice » (Chomsky et Herman, 2008 ; Serir, 2022) de l'institution, mise en évidence dans la partie précédente. Selon ces auteurs, la résistance à la « propagande normalisatrice » s'opère de diverses manières. Pour pouvoir s'opposer aux idées dominantes, il faut avant tout pouvoir les comprendre et être en mesure d'identifier les

techniques de diffusion de l'institution. Dans l'extrait présenté ci-dessus, Samy est bien conscient que l'école ne peut véhiculer une autre forme de réussite sociale sans risquer de courir à sa perte. Jason a lui aussi compris que l'école renvoie à l'idée qu'elle seule peut garantir sa réussite sociale. Cependant, il développe un esprit critique vis-à-vis de cette idée, car, comme présenté précédemment, il cherche des références de réussite éloignées de cette notion.

Ces élèves conservent une certaine autonomie de pensée et n'adhèrent pas aux valeurs promues par l'institution. Cela pourrait être dû à leur faible engagement auprès de l'institution scolaire. En effet, de manière générale, les élèves placés dans cette catégorie n'ont pas cherché à répondre à mes questions avec des réponses socialement valorisées, démontrant ainsi qu'ils n'ont rien à perdre auprès de cette institution qui les a, en quelque sorte, déjà exclus. La contradiction au cœur de cette situation réside dans le fait que, bien que ces élèves conservent une certaine autonomie de pensée et n'adhèrent pas aux valeurs promues par l'institution scolaire, leur attitude pourrait être le résultat direct de leur faible engagement auprès de cette même institution. En d'autres termes, leur détachement pourrait ne pas être une simple expression de rébellion ou de non-conformité, mais plutôt une conséquence de la marginalisation qu'ils ressentent.

Ces élèves, en refusant de suivre les normes et valeurs de l'école, rejettent un système qui les a déjà, d'une certaine manière, exclus ou considérés comme moins importants. Leur désengagement peut s'expliquer par le fait qu'ils perçoivent l'institution comme hostile ou indifférente à leurs besoins et aspirations. Plutôt que de chercher à se conformer ou à plaire, ils choisissent de tracer leur propre chemin, car ils estiment ne plus avoir à respecter les règles d'un jeu qui ne les avantage pas.

Lors des entretiens, cette déconnexion avec l'institution scolaire s'est manifestée par le fait que ces élèves ne s'efforcent pas de donner des réponses socialement valorisées. Cela suggère qu'ils n'attachent plus d'importance à l'opinion de l'école, car elle n'a plus d'emprise sur eux. Le fait de ne pas chercher à obtenir l'approbation institutionnelle peut être un signe de résilience et de redéfinition de leur propre valeur, mais aussi un indicateur de leur sentiment d'exclusion systémique.

Par conséquent, leur autonomie de pensée, qui pourrait être perçue comme un acte de liberté, est également révélatrice d'une profonde déception envers le système éducatif. Cette autonomie n'est pas forcément un choix conscient, mais plutôt un mécanisme de défense face à un environnement où ils se sentent déjà jugés et exclus. Ainsi, la contradiction réside dans le fait

que cette attitude de détachement, qui confère aux élèves une certaine liberté, est en réalité une conséquence de l'échec de l'institution scolaire à les inclure et à les soutenir.

Conclusion profil: se défendre pour conserver une dignité et appréhender l'avenir

L'examen du discours des élèves de cette seconde catégorie met en lumière une attitude de résistance vis-à-vis de l'étiquetage scolaire et un rejet des normes de l'institution éducative. Blerim, Jason et Samy contestent ouvertement les jugements de leurs enseignants, percevant leur orientation vers des classes à faibles exigences comme une injustice. Ils ne se contentent pas d'accepter leur situation comme une conséquence de leurs propres lacunes, mais attribuent leurs difficultés à des facteurs externes comme des enseignants incompetents ou un environnement familial moins favorable.

Cette stratégie de « défense de soi » leur permet de préserver une estime personnelle positive malgré la dépréciation qu'ils subissent. Leur opposition à l'étiquetage de « déviants scolaires » reflète un besoin de protéger leur dignité et de remettre en question l'autorité de l'institution. En ne me donnant pas des réponses socialement valorisées lors des entretiens, ces élèves montrent qu'ils n'attachent plus d'importance à l'opinion de l'école, car elle n'a plus d'emprise sur eux. Ce détachement est un mécanisme de défense face à un environnement perçu comme hostile.

La conclusion que je peux tirer de cette analyse est que l'attitude de résistance et de rejet des élèves n'est pas simplement une forme de rébellion, mais le résultat d'une marginalisation ressentie. Les élèves qui se trouvent dans cette position expriment une profonde déception envers le système éducatif, qui a échoué à les soutenir et à les inclure. Cette conclusion soulève des questions sur la manière dont les institutions éducatives peuvent mieux répondre aux besoins des élèves, en particulier ceux qui se sentent exclus ou jugés. Pour éviter que cette résistance ne se transforme en une spirale de déviance, il est essentiel que l'institution scolaire trouve des moyens d'inclure et de valoriser ces élèves, en leur offrant des parcours alternatifs qui prennent en compte leurs intérêts et leurs aspirations uniques.

### 5.1.3 Entre conformité et critique de l'institution: Marina, Dylan et Jean

Concernant les élèves de ce dernier profil, ils sont plus ambivalents vis-à-vis de la forme scolaire et présentent une dualité dans leur attitude. D'une part, ils entretiennent une certaine image négative d'eux-mêmes tout en cherchant à trouver des aspects plus valorisants. Ils se conforment aux attentes scolaires et sont relativement investis dans leurs apprentissages. De l'autre, ils adoptent une posture plus critique vis-à-vis de l'institution et identifient certaines injustices. Concernant leur orientation dans le regroupement scolaire à faible exigence, ils la perçoivent comme étant plutôt légitime, même s'ils manifestent l'envie de rejoindre le regroupement supérieur. En effet, lorsque je les ai questionnés sur les émotions qu'ils avaient ressenties lorsqu'ils avaient appris qu'ils ne passeraient pas en R3, Marina m'a fait part de sa déception :

*Che : et toi quand tu as su que tu allais en R2 tu as ressenti quoi ?*

*Marina : bah j'étais déçue même si je m'y attendais un peu*

*Che : Pourquoi tu t'y attendais ?*

*Marina : (rire) mes notes elles étaient euuu.... pas ouf... la prof elle m'avait dit qu'il fallait que je travaille plus si je voulais aller en R3...mais bon...*

*Che : mais toi voulais y aller en R3 ?*

*Marina : bah oui forcément !*

*Che : Pas tout le monde veut aller en R3 desfois y'a des élèves qui ont peur que ce soit trop dur*

*Marina : Ça c'est les stressés comme X qui veulent avoir que des 6*

*Che : mais toi au final pourquoi tu voulais aller en R3*

*Marina : c'est un peu la honte d'être en R2*

*Che : pourquoi ?*

*Marina : bah c'est les élèves qui foutent la merde ou ceux qui ont des problèmes qui y vont.... Presque tous mes amis sont aller en R3 alors j'savais que j'allais être seule dans la classe*

*Che : comment ça qui ont des problèmes ?*

*Marina : Bah comme I et M qui sont sourds ou Y qui est hyperactif*

*Che : du coup toi t'as pas de « problème » ?*

*Marina : non ! j'ai juste pas bien réussi les évals l'année passé*

L'extrait présenté ci-dessus me semble particulièrement pertinent pour comprendre la complexité du profil qui oscillent entre la conformité aux attendus scolaire et une certaine remise en question de l'institution. Les élèves placés dans ce profil sont les seuls de l'échantillon à avoir manifesté ouvertement leur envie d'être scolarisés dans le regroupement supérieur et à ressentir une certaine honte de leur position scolaire. Dans le cas de Marina, ce sentiment honteux est induit par l'image négative que représente le regroupement scolaire à plus faible exigence (R2) et la comparaison qu'elle effectue avec son groupe d'amis, qui, eux, sont scolarisés dans le regroupement supérieur. Dans les propos que tient cette élève, je comprends qu'elle possède une vision négative de son regroupement scolaire. Ses propos sont cohérents avec son comportement en classe. En effet, lors des observations que j'ai réalisées sur le terrain, cette élève se tenait plutôt en retrait dans sa classe, avait peu d'interactions avec ses camarades et s'empressait de rejoindre ses amis de R3 durant les inters-cours. Dès lors, il apparaît intéressant de me questionner sur ce qui pousse cette élève à vouloir tenir à distance tout rapprochement avec les élèves de sa classe et plus généralement de son regroupement scolaire. Une première piste de réponse peut encore être trouvée dans les travaux de Goffman (1975).

Dans son ouvrage *Stigmate*, le sociologue démontre que lorsqu'une personne est stigmatisée, elle peut ressentir une pression sociale entraînant une réaction de rejet envers son groupe d'appartenance si elle perçoit que ce groupe est associé à des préjugés négatifs. À travers les propos de Marina, je saisis qu'elle lie le regroupement désigné comme « à faibles exigences scolaires » à des préjugés, tels que l'association avec les élèves perturbateurs ou ceux présentant une anomalie. Marina elle-même ne se place pas dans l'une de ces catégories ; en rejetant cette classification, elle cherche peut-être à échapper aux stéréotypes et aux jugements associés à ce groupe. Ainsi, en s'affichant avec les élèves des regroupements supérieurs, Marina met en place une stratégie d'adaptation visant à minimiser l'impact de la stigmatisation sur son identité sociale (Goffman, 1975). J'ai placé cette élève dans cette catégorie car tout comme les élèves conformes aux attentes de l'institution, Marina répond aux attentes scolaires en termes d'investissement dans le travail scolaire et de comportement en classe. Cette élève démontre également une faible estime d'elle-même, mais en même temps, elle adopte, à l'instar des élèves qui adopte une stratégie de « défense de soi » une certaine posture critique vis-à-vis de l'institution lorsqu'il refuse les orientations dans les regroupements par niveau scolaire. La posture critique, selon Freire (1970), peut être comprise comme une certaine conscience des injustices sociales, la

capacité à remettre en question le fonctionnement de la société et donc de l'institution scolaire. Effectivement, lorsqu'elle lui a demandé son avis sur les regroupements scolaires par niveau, Marina m'a confié : « *Je trouve pas très juste parce que des fois tu rates les évaluations, mais ça veut pas dire que t'as pas compris, des fois tu peux juste être trop stressé par les évals et tu rates !* ». En faisant le pas d'une critique des évaluations, Marina adopte une perspective qui remet en question l'objectivité des évaluations sur les apprentissages acquis.

Un second élève fait, lui aussi, preuve d'une certaine ambivalence envers l'institution scolaire. Adoptant parfois une posture critique de l'institution tout en continuant de conformer aux attentes scolaires et en adoptant les comportements associés à l'étiquette reçue par le biais des interactions avec le personnel éducatif. Il est intéressant de noter que Dylan est le seul, des élèves interviewés à bénéficier d'un diagnostic médico-pédagogique. Après avoir été vu pour un bilan à l'office médico-pédagogique (OMP), il a été identifié comme porteur d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Afin de comprendre quel sens les élèves attribuent-ils à leurs échecs, j'ai fréquemment demandé aux élèves pourquoi, selon eux, ils avaient rencontré des difficultés à l'école. L'extrait de l'échange que je présente ci-dessous permet de mettre en lumière le fait que Dylan attribue son échec scolaire à son trouble de l'attention.

*Che : vous, vous sauriez me dire pourquoi vous avez des difficultés à l'école ?*

*Dylan : moi je suis TDAH*

*Che : mmm.. et ça veut dire quoi être TDAH ?*

*Dylan : euuu.... que j'ai plus de difficulté à rester concentré*

*Che : Ok mais tous les élèves ont de la difficulté à être concentré non ?*

*Dylan : j'sais pas, mais moi en tout cas j'ai un papier qui dit ça...*

*Che : du coup ça change quelque chose pour toi ?*

*Dylan : ouai j'ai plus de temps que les autres pour faire les évals*

*Che : ah ok.... c'est plutôt cool alors*

*Dylan : Plustôt oui après c'est vrai que j'ai pas toujours besoin de plus de temps....*

*Che : tu penses que d'autres élèves en aurait besoin ?*

*Dylan : bah en vrai, j'trouve qu'il devrait pas y avoir de temps pour faire les évals...*

*Che : tu saurais me dire pourquoi ?*

*Dylan : des fois y'a des élèves ils ont des mauvaises notes parce qu'ils n'ont pas eu le temps de répondre à toutes les questions alors qu'ils connaissent les réponses...*

*Che : tu trouverais juste qu'ils aient plus de temps alors ?*

*Dylan : Oui parce que quand moi j'ai plus de temps ils râlent...*

Dans cet extrait, je peux entrevoir les effets négatifs qu'un diagnostic médico-pédagogique et les mesures spécifiques qu'il entraîne peuvent avoir sur le sentiment de contrôle de l'élève. En lui stipulant que ses difficultés sont le fruit d'un fonctionnement cognitif différent de la norme, le diagnostic TDAH engendre un sentiment d'impuissance pour l'élève qui ne voit pas comment il pourrait remédier à ses difficultés. De plus, les propos de Dylan démontrent que les mesures particulières associées au trouble de l'attention sont vectrices d'un certain stigmatisme pour l'élève. En effet, au fil de l'échange, l'élève me confie que parfois les autres élèves se moquent de lui ou râlent, car il a certains avantages. Dès lors, il trouverait plus juste que l'ensemble des élèves aient plus de temps pour réaliser leur évaluation. Ces propos, au regard de la théorie proposée par Goffman (1975), pourraient être tenus afin de limiter la stigmatisation qu'il vit lorsqu'il reste seul dans la classe pour poursuivre son épreuve.

Les élèves placés dans ce profil sont ceux ayant manifesté le plus d'anxiété vis-à-vis des évaluations scolaires. Marina et Dylan relèvent que le nombre important d'évaluations au cycle d'orientation est une source de stress importante : « *chaque fois qu'un prof annonce une évaluation, je me dis oh non encore tout ça à apprendre je vais jamais y arriver* » (Marina). Dylan renchérit : « *moi c'est pareil... je travaille beaucoup à la maison, mais j'ai l'impression que ça sert à rien quand je suis devant l'éval c'est le flou total* ». Ainsi je comprends que ces deux élèves sont relativement investis dans le travail scolaire même s'ils n'en perçoivent pas réellement les bénéfices. Il est intéressant de relever que, pourtant, pour ces deux élèves, le fait de devoir travailler à la maison n'est pas normal.

L'anxiété ressentie par les élèves "ambivalents" comme Marina et Dylan peut être interprétée comme une conséquence directe de la normalisation institutionnelle dans le contexte éducatif. L'importance des évaluations scolaires et les attentes élevées contribuent à créer un environnement où les élèves se sentent constamment jugés et évalués. Cette pression constante de performer selon des critères institutionnels stricts peut engendrer un niveau d'anxiété significatif. Dans le cas de Marina et Dylan, leur anxiété découle du sentiment de ne jamais en faire assez malgré des efforts conséquents. Ils révèlent que même avec du travail à la maison, ils

ne parviennent pas toujours à atteindre les résultats attendus. Cette tension entre l'effort fourni et les résultats perçus est un aspect clé de la normalisation institutionnelle : l'école établit des standards spécifiques, et les élèves sont jugés sur leur capacité à les atteindre.

Le fait que ces élèves considèrent le travail à la maison comme anormal suggère un questionnement sur le rôle de l'école et des enseignants. Ils estiment que si les enseignants faisaient bien leur travail, ils n'auraient pas besoin de réviser chez eux. Cette perspective illustre comment l'institution scolaire crée des attentes qui dépassent parfois ses propres capacités à les satisfaire. Lorsque les élèves ressentent cette dissonance, l'anxiété s'installe.

Ainsi, l'anxiété des élèves de ce profil peut être vue comme un symptôme d'un système éducatif qui normalise des niveaux élevés de pression et de stress. Cela soulève des questions sur la manière dont les institutions éducatives mesurent la réussite et sur le coût émotionnel que cela peut avoir sur les élèves. Pour ces élèves, l'anxiété n'est pas seulement une réponse au volume de travail, mais également un reflet du sentiment que le système éducatif exige beaucoup sans fournir un soutien adéquat ni des méthodes d'évaluation qui reflètent réellement leur apprentissage et leur engagement, comme le démontre l'extrait de conversation ci-dessous :

*Dylan : y'a des enseignants qui font bien leur travail comme le prof de biologie par exemple*

*Che : pourquoi il fait quoi de différent ?*

*Dylan : avec lui, tu sais ce qu'il va y avoir dans l'évaluation et il nous laisse du temps pour réviser avant l'évaluation*

*Che : et pourquoi c'est bien ça ?*

*Dylan : bah parce que si tu as des questions il peut te répondre, à la maison t'es tout seul si tu comprends pas tu comprends pas et pis c'est tout.*

*Che : du coup tu trouves que tous les profs devraient faire comme ça ?*

*Dylan : bah oui parce que si un enfant comprend pas en fait c'est la faute du prof je trouve..... c'est qu'il a pas bien expliqué*

*Marina : moi j'trouve que c'est plus juste aussi parce que des fois à la maison t'as pas le temps de réviser ou t'as envie de faire autre chose.*

Dans cet extrait, je comprends que les élèves ont une forte sensibilité aux modalités pédagogiques de leurs enseignants. Ces deux élèves (Marina et Dylan) estiment que leur manque de compréhension d'un cours d'une matière scolaire est avant tout attribué à leurs enseignants

dont les explications sont plus ou moins claires. Pour eux, le travail réalisé à la maison est le résultat d'une insuffisance d'expertise de leur enseignant. Pourtant, tous deux m'ont confié réviser avec plus ou moins d'assiduité pour les différentes évaluations. Leurs résultats scolaires sont d'ailleurs plutôt satisfaisants, ils ne rencontrent pas de difficultés majeures ni de facilités particulières. Ils sont d'après leurs enseignants des « élèves moyens » et ne posent pas de problèmes de disciplines durant les heures de classe. À travers cet extrait, je peux me questionner sur l'utilité qu'ils perçoivent des évaluations. Pourquoi les élèves estiment-ils que l'évaluation doit être préparée en classe avec l'enseignant ?

Une première piste que je peux entrevoir porte sur leurs rapports aux apprentissages, ces deux élèves perçoivent l'évaluation comme le moyen pour les enseignants de s'assurer que les élèves ont bien compris leurs enseignements. Dès lors, ils estiment que l'évaluation c'est avant tout le problème de l'enseignant, qui, cherchant à s'assurer que son travail ait porté ses fruits auprès des élèves, se doit de les y préparer au mieux. Selon deCharms (1976) les interventions de l'enseignant en classe sont plus ou moins imprégnées de la volonté de développer, chez leurs élèves, l'autonomie et la responsabilité dans leur parcours d'apprentissages. Or, les élèves interviewés n'ont pas développé un sentiment de responsabilité dans leur apprentissage ni même une autonomie dans la prise en charge de leur travail. L'extrait de conversation avec Jean, ci-dessous va dans ce sens :

*Jean : moi je sais pas vraiment comment réviser alors je réécris ou je relis le cours jusqu'à que j'ai l'impression de le connaître...*

*Che : mais du coup ça fonctionne ou pas ?*

*Jean : (rire) pas vraiment...j'ai toujours de mauvaises notes*

À travers cet extrait, je comprends donc que Jean a l'impression qu'il ne possède pas de stratégie d'apprentissage lui permettant de prendre en charge le travail de révision que ses enseignants attendent de lui. Les propos de Jean sont certainement influencés par l'institution scolaire et les enseignants qui ne cessent de lui transmettre l'idée que sa manière de fonctionner à l'école ne convient pas. Lors de mes observations, j'ai pu constater que les enseignants s'adressaient toujours à Jean de manière négative en lui suggérant de travailler de telle ou telle manière. Pourtant, il s'efforce tout de même de faire le travail demandé, traduisant une certaine intégration du « métier d'élève » (Perrenoud, 1992) attendu par les enseignants. Mais qu'est-ce

qui motive cet élève à faire le travail demandé s'il n'a pas l'impression d'en récolter les bénéfices ? Lorsque je l'interroge sur les raisons qui le poussent tout de même à effectuer les révisions, Jean me répond : « *bah parce que c'est ce qu'il faut faire !* ». Il s'agit alors désormais de se questionner sur leur motivation scolaire. Pour les deux élèves présents dans cet extrait, la motivation à l'école est avant tout « extrinsèque » (Bandura, 1997). Ils n'apprennent pas en raison d'un intérêt d'apprentissage, mais parce qu'ils n'ont pas d'autres choix s'ils veulent avancer dans leurs parcours scolaires. C'est donc avant tout pour obtenir de « bonnes notes » que ces élèves s'investissent dans les tâches demandées.

Concernant leur perspective, les élèves de ce profil sont ceux ayant manifesté le plus d'ambition scolaire et n'ayant pas encore renoncé à une potentielle carrière scolaire. De manière générale, les élèves de cette catégorie répondent aux attendus scolaires en effectuant le travail demandé et manifestant un certain intérêt pour passer dans le regroupement supérieur. Ainsi, ils déclarent réaliser assidûment leurs devoirs et les révisions pour les évaluations, même s'ils relèvent que leurs techniques ne sont pas toujours efficaces. Il est évident que je n'ai pas pu vérifier s'ils faisaient réellement les révisions déclarées, mais le simple fait de déclarer qu'ils font le travail à la maison témoigne de l'importance qu'ils accordent à leur scolarité. À travers les divers entretiens, j'ai cherché à comprendre pourquoi certains élèves accordaient cette importance particulière aux résultats scolaires lorsque d'autres sont totalement désintéressés. C'est en ce sens que la conversation avec Marina s'est déroulée.

*Che : j'ai remarqué que tu accordais de l'importance aux notes tu saurais me dire pourquoi ?*

*Marina : eu.... parce que c'est important les notes si tu veux pouvoir choisir le métier que tu veux faire, moi j'ai pas envie de faire le ménage dans les bureau comme ma mère*

*Che : mmm ok je comprends, du coup toi tu sais ce que tu aimerais faire plus tard ?*

*Marina : moi j'aurais bien voulu être secrétaire quelque choses comme ça.... mais je suis pas sûre que je vais y arriver, je crois qu'il faut faire le collège pour ça non ?*

*Che : euuu j'suis pas une experte hein, mais il me semble qu'il y a des apprentissages aussi... vous en avez pas parlé en classe de ce que vous aimeriez faire plus tard ?*

*Marina : Pas vraiment....*

*Che : même dans le cours d'IOSP ?*

*Marina : eu non... on fait plutôt des révisions à la place de ce cours*

À travers cet extrait, je comprends tout d'abord que cette élève se projette plus facilement dans l'avenir que certains de ses camarades. Ses propos traduisent une certaine ambition de ne pas vouloir reproduire le schéma familial. De plus, Marina a intériorisé l'idée que la réussite scolaire peut être garante d'une liberté de choix quant à son futur métier. Toutefois, elle demeure consciente que les difficultés rencontrées constituent un frein pour ses ambitions. Ainsi, son sentiment d'efficacité personnel<sup>5</sup> est fortement entravé. Elle n'est pas convaincue que les efforts fournis lui permettent d'accéder au métier convoité. En effet, comme le souligne Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnel peut fortement influencer les choix de l'individu. Des recherches menées sur le sujet établissent un lien de corrélation entre un faible sentiment d'efficacité personnel et le décrochage scolaire (Thibodeau & all.,2021).

Cependant, il est intéressant de relever que le discours de cette élève tend à rompre avec le sens commun mis en avant par Lemêtre & Orange (2016) qui laisserait penser que les élèves rencontrant des difficultés manquent d'ambitions. Dans leur article, les autrices démontrent comment l'institution scolaire façonne, par l'offre de formation, les ambitions des jeunes filles issues de milieux ruraux. En effet, les places étant limitées pour les sections scientifiques, les jeunes filles n'ayant pas réussi à les intégrer, se rabattent sur les formations aux métiers d'aide et soins à la personne. Mais, en réalité, ce n'est pas un réel choix puisque leur premier choix n'a pas été accepté. Je peux, ici, faire un parallèle avec la situation des élèves interviewés. Ces derniers sont conscients que leur position scolaire ne leur permettra pas d'accéder à la formation voulue. Dès lors, ils abandonnent progressivement leurs aspirations premières au profit d'un métier qui leur est accessible. En effet, l'accessibilité à l'ensemble des métiers leur est restreinte en raison de leur scolarisation dans un regroupement à faible exigence scolaire. Ainsi, comme le soulignent les autrices « apparaît clairement tout le rôle de l'école dans ce processus de modération des aspirations. Ce n'est donc pas tant que les ambitions manquent, mais bien qu'elles sont ôtées. » (p.17). Dans le cas des élèves de mon enquête, ce phénomène est bien observable puisque le système scolaire suisse sélectionne et oriente les élèves dès l'entrée au secondaire I. De cette façon, les élèves qui ont développé des aspirations professionnelles à l'école primaire, mais qui

---

<sup>5</sup> Bandura (1997) définit le sentiment d'autoefficacité comme étant la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.

ne répondent pas aux critères d'entrée pour accéder à la filière offrant les meilleures perspectives scolaires, se trouvent contraints, du fait de leur orientation vers des regroupements plus faibles, d'abandonner leurs aspirations pour opter pour une formation plus accessible. C'est bien l'institution scolaire par la sélection qu'elle opère qui limite les aspirations des élèves.

Conclusion : Un système éducatif à repenser en collaboration avec les élèves

La conclusion que l'on peut tirer de cette analyse est que les élèves, bien qu'ils s'efforcent de se conformer aux exigences académiques, développent une perception négative d'eux-mêmes qui découle d'une critique sous-jacente de l'institution scolaire. Leur position dans des regroupements moins exigeants, bien qu'ils la reconnaissent comme légitime, suscite en eux un désir d'accéder à des niveaux supérieurs, ce qui met en évidence leur aspiration à progresser malgré les obstacles structurels.

La manière dont ces élèves construisent leur identité et réagissent à l'étiquetage scolaire est révélatrice des défis auxquels ils sont confrontés. Certains élèves, par exemple, associent leurs difficultés à des diagnostics médico-pédagogiques comme le TDAH, ce qui entraîne souvent de la stigmatisation et un sentiment d'impuissance. Cela souligne la nécessité de repenser la manière dont ces diagnostics sont communiqués et pris en charge par l'institution, en évitant de les considérer comme la seule cause des difficultés scolaires. Au lieu de cela, l'accent devrait être mis sur l'adaptation des pratiques éducatives pour répondre à la diversité des profils des élèves.

De plus, l'anxiété des élèves vis-à-vis des évaluations scolaires met en lumière le stress associé à la pression des notes et à leur impact sur les perspectives professionnelles. Les élèves critiquent parfois les pratiques pédagogiques de leurs enseignants, suggérant que l'évaluation devrait être mieux préparée en classe. Cette critique constructive montre l'importance d'impliquer les élèves dans un dialogue ouvert sur les méthodes d'enseignement pour réduire le mal-être généré par les évaluations et pour favoriser un environnement scolaire plus inclusif.

Concernant leurs perspectives, bien que ces élèves manifestent des ambitions académiques et une conscience des enjeux de la réussite scolaire, ils se sentent limités dans leurs choix professionnels en raison de leur position dans des regroupements moins exigeants. Cette restriction peut les amener à renoncer à des aspirations plus élevées au profit de métiers plus accessibles, ce qui souligne la nécessité de réexaminer les critères d'orientation pour assurer que tous les élèves aient des opportunités égales d'accéder à des filières plus exigeantes.

En résumé, ces élèves "ambivalents" oscillent entre conformité, critique de l'institution et aspirations professionnelles limitées par leur positionnement académique. Pour améliorer leur expérience scolaire et encourager leur épanouissement académique et professionnel, il serait nécessaire de repenser les pratiques pédagogiques, de réévaluer les critères d'orientation, et d'offrir aux élèves des espaces pour exprimer leurs préoccupations. Cela pourrait contribuer à réduire l'anxiété, à encourager une meilleure adaptation des élèves et à promouvoir une culture scolaire plus inclusive et équitable.

## 5.2 Facteurs pouvant influencer la construction identitaire

Après avoir exposé les différentes réactions que les élèves en difficulté peuvent avoir face à la dépréciation scolaire qu'ils subissent, la partie suivante met en avant les différents facteurs pouvant influencer la construction identitaire des élèves. Un des premiers éléments que j'ai pu relever lors des entretiens est la conception de l'intelligence que se font les élèves. Ensuite, le sentiment de justice des élèves est également déterminant dans la manière dont ils appréhendent leur parcours scolaire. Comme je l'ai présenté précédemment, les causes que les élèves attribuent à leur orientation influencent leur sentiment de compétence. Enfin, l'adolescence peut être considérée comme l'âge d'or de la socialisation ; les élèves accordent la plus grande importance à leurs relations sociales (Cannard, 2019). Dès lors, je vais analyser comment le besoin de s'inscrire dans un groupe et d'établir de bonnes relations avec leurs pairs influence la manière dont les élèves construisent leur image d'eux-mêmes.

### 5.2.1 Représentation de l'intelligence socialement construite

Selon le modèle motivationnel proposé dans les travaux de Dweck (1999), les élèves peuvent développer deux conceptions de l'intelligence : la théorie de l'entité et la théorie incrémentielle. La première repose sur l'idéologie du don, les élèves percevant l'intelligence comme une capacité fixe et stable. Dès lors, les élèves interpréteront leurs résultats scolaires comme le reflet de leur capacité. La seconde conception, quant à elle, repose davantage sur l'intelligence comme un processus pouvant évoluer au fil des apprentissages. Ainsi, les élèves percevront les apprentissages comme le moyen de développer leur intelligence. Selon Dweck

(1999), ces conceptions de l'intelligence seraient dichotomiques et excluantes l'une de l'autre : l'élève ne pouvant adhérer uniquement à l'une ou à l'autre. Cependant, des recherches plus récentes démontrent que la frontière n'est pas aussi claire entre l'une et l'autre conception (Vezeau et al., 2004).

Dans le cadre de cette enquête, aucune question n'a été directement posée sur la conception de l'intelligence des élèves. En effet, je n'avais pas anticipé ce facteur comme étant déterminant dans la construction identitaire des élèves, et de toute manière, je ne pense pas que des questions ciblées auraient permis à l'élève d'adopter un discours reflétant la réalité de sa perception de l'intelligence. Néanmoins, des éléments pertinents sont survenus lors des échanges avec les élèves, me permettant d'inclure cette dimension à l'analyse des données recueillies. Le premier élément ressorti des entretiens repose sur le fait que, dans le discours spontané des élèves, les deux conceptions de l'intelligence s'articulent. L'extrait de conversation présenté ci-dessous démontre que l'élève perçoit une catégorie d'élève qu'il nomme « intello ».

*Blerim : « ouai mais elle c'est une intello, elle aime trop l'école, elle fait toujours ses devoirs... »*

De prime abord, je peux penser que le fait de distinguer les élèves « intellos » des autres repose sur une perception plutôt fixe de l'intelligence, l'élève étant soit dans cette catégorie, soit pas. Cependant, l'élève nuance ses propos en ajoutant la notion de travail : l'élève intello est celui qui accomplit le travail qu'on lui demande. Ces propos peuvent être mis en relation avec les travaux traitant de l'importance accrue accordée à la notion de travail dans le milieu scolaire. Dans son ouvrage, Barrère (2015) considère que la forme scolaire permet « l'affirmation d'une nouvelle relation de pouvoir, la relation pédagogique entre un écolier et un maître qui punit et qui récompense autant qu'il fait apprendre » (p. 5). Ainsi, la mission de l'enseignant n'est pas seulement de transmettre des connaissances, mais également de soumettre l'élève à des règles plus impersonnelles censées le préparer à la vie sociale. Dès lors, comme je l'ai présenté précédemment, les enseignants considèrent que l'élève effectue un « métier » où le salaire serait l'acquisition de connaissances et de compétences utiles à sa future insertion sociale. Comme un salarié le serait dans une entreprise, l'élève a des devoirs et des responsabilités vis-à-vis de l'institution. En ce sens, dans les classes, il n'est pas rare de voir les enseignants rédiger des contrats avec leurs élèves dans lesquels ils s'engagent à respecter les règles de la classe, de

l'établissement, à s'investir dans le travail ou à respecter leurs camarades et leurs enseignants. Ainsi, les enseignants sont amenés à évaluer leurs élèves sur leur capacité à incarner « ce métier d'élève ». Ce dispositif cherche avant tout à valoriser les comportements adéquats davantage que de punir les plus indisciplinés, cependant il demeure un outil de « traçabilité disciplinaire » (p.2) traduisant l'importance persistante accordée à l'obéissance et à la discipline en milieu scolaire. En mettant l'accent sur l'évaluation du comportement par le biais de notes, cette approche suppose que les élèves seront autoresponsables et capables de réguler leur propre comportement conformément aux normes scolaires. Cependant, la mission éducative de l'école devrait plutôt encourager le développement de l'autonomie chez les élèves et non faire comme si cette autonomie allait de soi, d'autant plus pour les élèves rencontrant des difficultés scolaires. Effectivement, comme le souligne Barrère (2015), « le modèle normatif du « bon élève obéissant » s'est en effet progressivement infléchi, en direction de l'enfant « épanoui », plein d'initiative et de spontanéité, le modèle privilégié de l'action éducative d'aujourd'hui. » (p.50). Pour autant, ce changement de paradigme n'a pas fait disparaître les normes d'obéissance des établissements scolaires. Les élèves sont donc invités à s'épanouir et à faire preuve d'originalité tout en continuant de se soumettre aux normes de travail et d'obéissance qui continuent de régir l'institution scolaire (Barrère, 2015).

Dans le cas des élèves interviewés dans ce travail, ils ne sont certes pas soumis à un tel dispositif, mais reçoivent tous les quinze jours une appréciation sur leur attitude scolaire. Ces appréciations sont réalisées dans le carnet de l'élève et se fondent sur le nombre d'annotations que l'élève a reçues durant la quinzaine. Les appréciations peuvent être : 1) tout à fait satisfaisant, 2) satisfaisant, 3) peu satisfaisant et portent sur 3 domaines : l'investissement dans le travail, la ponctualité et la discipline. Cette évaluation des attitudes des élèves vis-à-vis de leur métier d'élève concourt à fabriquer, dans l'imaginaire des élèves, l'idée qu'il existerait des élèves ayant naturellement « le goût » pour l'école et que d'autres ne seraient naturellement « pas faits » pour ça. Comment peuvent-ils percevoir que ces différences sont simplement le résultat de différences « d'habitus » (Bourdieu et Passeron, 1973) et que l'école en favorise certains ? Dès lors, de telles pratiques renforcent la scission entre les élèves les plus éloignés de la forme scolaire et ceux qui y sont le plus proches. Les premiers pourront estimer que l'inadéquation des seconds est due à leur manque de responsabilité et d'implication, et à l'inverse, les seconds pourront penser que la réussite des premiers est la preuve de leur « goût » pour l'école. Les répercussions sur leur construction identitaire sont inévitables, l'élève recevant fréquemment de

mauvaises appréciations n'aura d'autre choix que de l'accepter comme la preuve incontestable de son absence de goût pour l'école. Pourtant, lorsque je les interroge sur le lien entre les résultats scolaires et l'intelligence, les réponses des élèves démontrent une certaine conscience que l'école favorise certains « types d'intelligence ». L'extrait de conversation ci-dessous me permet de mettre en lumière la manière, chez ces deux élèves, de concevoir la réussite scolaire, qu'ils perçoivent comme le fruit d'un travail sérieux et d'une concentration accrue durant le travail scolaire. Mais qu'eux-mêmes ne pensent pas posséder.

*Che : pour vous si on rate l'école c'est qu'on pas intelligent ?*

*Blerim : ouai.... enfin non...(rire) moi je suis intelligent c'est juste que je suis pas sérieux et les profs ils veulent toujours que tu les écoutes et que tu parles pas en classe... alors que franchement c'est ça qui est cool à l'école rire avec ses potes...si tu travailles c'est chiant*

*Augustin : moi je pense quand même que oui...j'dis pas que je suis bête hein (rire)...mais j'ai pas de logique...enfin pas la même que les profs...et je suis toujours pas concentré.... je me perds un peu de ma tête... alors après j'sais plus de quoi on parle*

Cet extrait est particulièrement intéressant, car Augustin identifie différentes formes d'intelligence qu'il présente sous l'existence de différentes logiques de raisonnement. Ainsi, lorsqu'il déclare ne pas avoir la même logique que ses enseignants, l'élève reconnaît que l'école favorise un certain type de réflexion, mais qu'elle ne reflète pas l'entière de l'intelligence d'un individu. Cependant, les propos d'Augustin et Blerim laissent entrevoir l'idée que l'intelligence est avant tout une question de conformisme. Pour ces deux élèves, la réussite scolaire semble avant tout une question d'attention, de concentration et donc d'un certain conformisme aux attendus scolaires. Augustin et Blerim adoptent dès lors une vision plutôt dynamique de l'intelligence. Il s'agit dès lors de se questionner sur les facteurs favorisant l'apparition de l'une ou l'autre de ces conceptions.

Selon les travaux de Perret (2011), l'émergence des représentations de l'intelligence est influencée par les feed-back que les enseignants transmettent aux élèves sur leur résultat scolaire. D'après ces études, les commentaires mettant en avant les stratégies mises en place par l'élève, les efforts qu'il a fournis et l'attention qu'il porte au travail scolaire favorisent l'émergence

d'une théorie dynamique de l'intelligence. À l'inverse, les commentaires portant sur les qualités intrinsèques de l'élève transmettent une vision de l'intelligence plus statique. Le même phénomène est observable dans le cas de Dylan, qui, je le rappelle, est le seul à bénéficier d'un diagnostic officiel. Son parcours scolaire a donc été interrompu par de nombreux rendez-vous thérapeutiques auprès d'un pédopsychiatre et d'une logopédiste. En tant que porteur d'un diagnostic médico-pédagogique, Dylan a dû faire face à de nombreux commentaires portant davantage sur des dispositions intrinsèques l'empêchant de suivre une scolarité ordinaire que sur les stratégies qu'il met en place pour faire face à ses difficultés. Ainsi, Dylan a développé une vision de l'intelligence plus statique que ses camarades non porteurs de diagnostics, comme en témoigne l'extrait de notre conversation.

*Che : Toi tu penses que tu pourrais faire quoi pour mieux réussir à l'école ?*

*Dylan : eu.... j'sais pas trop.... J'crois pas grand-chose*

*Che : toi tu penses que y'a quoi de différent entre les élèves qui arrivent bien et toi ?*

*Dylan : bah ils sont pas TDAH*

*Che : mais dans ta classe y'a plein d'élèves qui sont pas TDAH et ils arrivent pas très bien non plus... non ?*

*Dylan : Bah j'pense que ceux qui sont en R3 par exemple...ils sont plus intelligents que nous*

*Che : ok donc selon toi, si on arrive à l'école c'est qu'on est intelligent*

*Dylan : ouai voilà.... Ou y'en a ils peuvent tricher aussi (rire)*

Dans cet extrait, les propos de Dylan démontrent que, contrairement à ses camarades, il perçoit la réussite scolaire comme le reflet de l'intelligence des individus. Il n'entrevoit pas de piste d'amélioration de sa situation scolaire ; pour cet élève, s'il obtient de mauvais résultats, c'est à cause de son TDAH. Son trouble est pleinement intégré à son identité et il le perçoit comme une difficulté supplémentaire pour réussir à l'école. Pourtant, les professionnels médico-pédagogiques qui le suivent seraient censés lui apporter des pistes pour améliorer sa concentration et, ainsi, lui fournir des moyens de contrôler les difficultés engendrées par son déficit d'attention. Les propos de l'élève ne vont pas dans ce sens lorsqu'il déclare ne rien pouvoir faire pour mieux réussir. Il serait donc pertinent d'approfondir avec lui les activités qu'il réalise avec les spécialistes qu'il rencontre. En effet, ce constat indique que l'identification du trouble de

l'attention chez cet élève lui offre certes des mesures particulières à l'école, mais ne lui permet pas de dépasser ses difficultés. Dès lors, il est alors intéressant de réfléchir sur la pertinence d'émettre des diagnostics et de proposer des aménagements particuliers, si cela entraîne une forme de résignation chez les élèves qui ne se perçoivent plus capables de surmonter leurs difficultés. Comme le soulignent les travaux de Morel (2002), la médicalisation de l'échec scolaire, en mettant l'accent sur les différences interindividuelles pour expliquer la difficulté scolaire, empêche la remise en question de l'institution scolaire et des pratiques d'enseignement ayant conduit à l'apparition de difficultés scolaires chez certains élèves. Dès lors, les élèves en difficulté se sentent impuissants face à leurs difficultés, car elles résulteraient de leur inadéquation à la forme scolaire et rien ne pourrait réellement être mis en place pour les aider à surmonter leurs difficultés. Enfin, il est également intéressant de s'interroger sur l'effet des représentations de l'intelligence sur le sentiment de justice des élèves. Si l'élève se perçoit comme faiblement intelligent et n'envisage pas de moyen d'améliorer ses compétences, il est fort probable qu'il trouve que le système scolaire est juste. À l'inverse, l'élève ayant une représentation plus dynamique de l'intelligence pourrait trouver son orientation injuste, car il suppose qu'à force de travail et d'investissement, il pourrait atteindre le niveau des élèves « plus forts ».

### 5.2.2 Sentiment de justice/injustice

Le sentiment de justice des élèves peut être décrit par un certain nombre de dimensions telles que le mérite, le respect, le besoin et l'égalité. L'enquête de Lannegrand-Willems (2004) a démontré que les élèves mettent en œuvre un mécanisme adaptatif leur permettant de considérer l'école comme juste et, de ce fait, d'accepter leur place dans le système scolaire et de s'adapter en conséquence. Dans le cadre de ma recherche, j'ai pu constater que certains élèves, comme Henry, trouvaient juste leur orientation dans le regroupement à faibles exigences scolaires. Ce sentiment de justice pourrait être dû à un mécanisme de rationalisation (Beauvois et Joule, 1981). Ce mécanisme repose sur l'idée que le sentiment de justice est accentué lorsque les élèves ont l'impression d'avoir eu le choix. Ce qui me le rappelle, c'est le cas de Henry qui aurait pu aller en R3, mais il a préféré s'orienter vers le niveau plus faible afin de garantir de meilleurs résultats scolaires. Ainsi, je peux supposer que le sentiment de justice chez cet élève est plutôt développé. Cependant, au fil de la conversation, les élèves sont plus sceptiques vis-à-vis du supposé traitement égalitaire entre les élèves. En effet, les élèves relatent les traitements

différenciés de leurs enseignants et dénoncent l'existence de certains « chouchous » qui seraient moins sévèrement punis que d'autres : « *y'en a d'autres ils font autant de conneries que moi...même pire... et les profs disent rien* » (Blerim) ou « *ça se voit trop que y'a des profs ils ont des chouchous.... comme X... lui il peut faire tout ce qu'il veut il n'aura jamais de problème alors que moi les profs m'engueulent toujours* » (Dylan). Ces extraits de conversation laissent à penser que les élèves des filières à faibles exigences dénoncent une forme d'inégalité de traitement dans leur classe, mais pas forcément au niveau plus général de l'institution. En effet, comme présenté précédemment, plusieurs élèves estiment que leur orientation en R2 est légitime et qu'ils n'auraient pas souhaité être orientés dans la filière supérieure. Ils estiment ne pas avoir les compétences nécessaires. Ce constat va dans le sens de l'étude menée par Lannegrand-Willems (2004) qui avance que « Le système scolaire constitue un système d'emprise dans lequel les individus « les moins favorisés » perçoivent leur situation comme légitime. » (p. 37).

### 5.2.3 Besoins d'appartenance

Afin de clore cette partie sur les facteurs influençant la construction identitaire des élèves, j'aborderai le besoin d'appartenance des élèves. Ce dernier s'articule autour du besoin d'affection, d'amour et de socialisation. Dans le cadre de ce travail, mon attention s'est portée sur le besoin de socialisation des élèves à l'âge de l'adolescence, qui constitue une période où les relations sociales représentent un besoin majeur. En effet, l'enfant se détache progressivement de ses parents et cherche en ses pairs de nouvelles relations visant à conforter sa place dans la société.

St-Amand et Bowen (2017) se sont intéressés au sentiment d'appartenance à l'école. Dans leur enquête, ils distinguent deux formes d'appartenances associées à l'école. La première concerne le lien entre l'élève et l'établissement, ainsi que la confiance qu'il accorde à celui-ci. Un fort sentiment d'appartenance amène l'élève à s'impliquer davantage dans les activités de l'école et de sa classe, et à adopter plus facilement les valeurs de l'institution. Il est intéressant de noter, dans cette enquête, que la plupart des élèves interviewés ne sont pas ou peu engagés dans les activités de l'établissement. Par exemple, récemment, l'école a mis en place des carrés potagers où les élèves peuvent jardiner ou simplement se servir des fruits et légumes cultivés. Lors d'une promenade dans le préau avec les élèves, je leur demande leurs avis sur ce dispositif.

*Che : c'est cool ces petits bacs là c'est quoi c'est un projet ? (en me servant de framboise)*

*Blerim : euuu.... Ça.... c'est des élèves qui ont fait avec des profs et nous si on veut on peut aussi mettre des trucs ou bien juste manger ce qu'il y a, mais je vous conseille pas de manger ça... une fois j'ai regardé y'avait des trucs chelou dessus*

*Che : ah t'inquiète ça va c'est une framboise et pis c'est en hauteur les chiens ont pas pu faire pipi dessus (rire)... mais du coup vous vous y avez participé ?*

*Blerim : (rire) Non*

*Che : Et vous venez des fois prendre de petits trucs ?*

*Dylan : (rire) non non pas moi... la dernière fois X il a pissé dessus j'espère pour vous que c'était pas celui là hein.*

*Che : (après avoir recraché ma framboise) ah sympas.... Vous avez déjà vu des élèves qui venaient planter des choses ?*

*Blerim : oui l'autre fois y'avait la classe de X.... mais nous on nous a demandé si on voulait faire ça nous intéresse pas trop...*

*Che : et il y a d'autre projet comme ça dans l'école ?*

*Dylan : ouai y'a le truc avec les livres que tu peux échanger et les tournois d'échecs*

*Che : et ça vous y participez ou pas ?*

*Blerim : non c'est des trucs d'intellos.... Si y'avait des tournois Fifa là c'est sûr que je participerai (rire)*

Dans cet extrait, je constate que les élèves ne souhaitent pas participer aux activités de l'établissement, car ils jugent que ce ne sont pas des activités pour eux. Ils déplorent que les activités ne soient pas axées sur des choses auxquelles ils ont l'habitude de participer. Or, je peux penser que ces activités sont organisées dans le but de favoriser la création d'un collectif, je suis obligée de constater qu'elles contribuent à marquer une scission entre les élèves : les élèves les plus proches de la forme scolaire y participent et les élèves les plus éloignés les rejettent massivement. Mais quelles sont les raisons qui poussent les uns à s'engager dans ces projets, et les autres à les rejeter massivement ? D'après Lebrun & al. (2019), pour qu'un projet d'établissement occupe sa dimension collective d'apprentissage, il est nécessaire que celui-ci présente des objectifs partagés par l'ensemble des membres de l'établissement. Or, dans le cadre des projets mentionnés précédemment, les élèves interviewés n'entrevoient pas les objectifs de ceux-ci, n'ont pas participé à leur élaboration. Ainsi, ils sont invités à prendre part à un projet

pour lequel ils n'ont pas été consultés et dont le sens semble donné d'avance (ici, sensibilisation aux questions de l'écologie et promotion de la lecture). Pourtant, selon Perrenoud (1996), le sens du projet doit se construire dans le collectif, en situation, à partir d'une culture et d'un ensemble de valeurs communes. Effectivement, selon les travaux de Dewey, pour rompre avec l'individualisme, et donc favoriser la collectivité, il est nécessaire que les élèves constituent une « communauté d'apprenants » en intégrant l'idée que penser avec les autres est plus riche que penser seul dans son coin. Dans le cas des élèves interviewés et au regard de leurs propos, je comprends que ceux-ci ne se sentent pas appartenir à la « communauté », certainement en raison du rejet qu'ils subissent du fait de leur orientation dans les regroupements à plus faibles exigences. Selon Becker (1985), ce sentiment de rejet pourrait être à l'origine de leur désengagement dans l'institution et ainsi marquer leur appartenance à un sous-groupe déviant. Ainsi cet extrait souligne le risque de marginalisation des élèves qui ne se sentent pas concernés par ces activités, les reléguant ainsi à un statut de sous-groupe déviant. Cette dynamique peut contribuer à renforcer les barrières sociales au sein de l'établissement, en accentuant les clivages entre les élèves les plus conformes aux attentes de l'institution et ceux qui s'en éloignent. Cette marginalisation sociale peut à son tour nourrir le désengagement des élèves vis-à-vis de l'école, créant un cercle vicieux de désintérêt et de rejet.

En effet, lors de mes échanges avec les enseignants de l'établissement j'ai pu constater que les professionnels se plaignaient du manque d'engagement des élèves en difficultés dans les projets d'établissements. Pour autant personne ne cherche les causes de leur absence dans ce genre de projet. Lorsque j'ai essayé d'approfondir ce sujet avec l'un d'entre eux, il déclare ne pas entrevoir de solutions pour remobiliser ces élèves et qu'il s'agit désormais de canaliser leurs comportements pour que les élèves désengagés perturbent le moins possible le fonctionnement de l'établissement. Dès lors, en m'appuyant sur le travail de Foucault (1977), je comprends que les enseignants s'attribuent une mission de normalisation auprès des élèves en difficulté. Leurs objectifs n'est plus de leur enseigner des savoirs particuliers mais de leur faire intégrer les normes d'ordre et de discipline en vigueur au sein de l'établissement scolaire. Ainsi les élèves scolarisés dans ce regroupement ont peu de chance de rattraper leur retard scolaire et développer un sentiment d'appartenance à l'institution qui leur rappelle constamment que leur attitude n'est pas bienvenue dans les salles de classe. Ce constat met en lumière la nécessité pour l'institution scolaire de reconsidérer ses approches en matière d'activités visant à renforcer le sentiment d'appartenance des élèves. Il est crucial de prendre en compte les besoins, les intérêts

et les perspectives des élèves dans la conception de ces initiatives, afin de favoriser un engagement de leur part. De plus, il est essentiel de promouvoir une culture inclusive et participative, où tous les élèves se sentent légitimés et valorisés dans leur diversité.

La seconde forme de sentiment d'appartenance présentée par les auteurs porte davantage sur les liens sociaux que les individus entretiennent avec les acteurs scolaires. Afin que l'élève se sente appartenir à l'établissement scolaire, il a besoin d'entretenir avec ses enseignants et ses camarades des relations « empreintes de sécurité et de satisfaction » (p.13). De plus, les auteurs mettent en évidence que le sentiment d'appartenance s'accompagne de sentiments comme la valorisation, l'inclusion, l'encouragement et le fait de se sentir utile, faute de quoi, l'élève ne pourra pas développer des amitiés pouvant contribuer à définir leur sentiment d'appartenance. L'extrait d'entretien ci-dessous démontre comment en début d'année les élèves relèvent l'absence de sentiment d'appartenance au groupe classe, ce qui compromet leur participation aux jeux durant les cours de gym.

*Henry : C'était vachement meilleur en primaire*

*Che : Ah, c'était mieux en primaire. Pour quelles raisons ?*

*Augustin : les personnes en primaire c'était des personnes que tu connaissais depuis un peu près huit ans à l'école du coup tu t'amuses bien. On joue plus en primaire que au cycle.*

*Che : Et quand tu dis c'est des personnes qu'on connaît plus, tu parles des élèves ou ?*

*Henry : Des élèves plus.*

*Augustin : Des élèves, pas des enseignants. C'était plus rigolo de jouer avant.... Du coup ça fait bizarre de jouer avec d'autres personne. Et d'être dans une nouvelle salle aussi.*

Les relations que les élèves entretiennent entre eux n'est pas encore bien établies, ce qui ne leur permet pas de se sentir suffisamment sécurisés pour entamer des parties de jeux. Si cet extrait peut paraître anecdotique, il traduit bien, selon moi, la difficulté de la transition de l'école primaire vers le cycle d'orientation. En effet, à Genève, les élèves fréquentent l'école de leur quartier ; la plupart d'entre eux passent l'ensemble de leur scolarité primaire dans le même établissement. Comme les établissements sont relativement petits et qu'il existe peu de classes du même degré dans la même école, les élèves se connaissent très bien entre eux. Le passage au

cycle vient chambouler leurs habitudes. Perdant ainsi leurs repères, les élèves doivent réajuster leur comportement aux nouvelles normes de l'établissement et de leurs camarades. Il s'agit pour les élèves de 9e, qui sont désormais les plus petits de l'établissement, de prouver leur nouvelle appartenance au monde des « grands ». Toutes les pratiques jugées comme étant enfantines sont mises à l'écart. L'un d'entre eux me confiera : « *Des fois j'aimerais bien jouer au loup à la pause comme en primaire, mais c'est trop la honte ; on va penser que je suis encore un gamin* » (Augustin). Ainsi, si je reprends la théorie proposée par Goffman (1975), je peux supposer que l'élève adopte une certaine manière de se présenter afin d'offrir une certaine image de lui, lui permettant de s'insérer dans son nouveau groupe d'appartenance. Il ne souhaite pas que ses actions soient interprétées par les autres comme le reflet d'une immaturité. Ce besoin de prouver leur maturité n'est sans doute pas sans lien avec le discours institutionnel qui attend, des élèves du cycle d'orientation, qu'ils fassent preuve de maturité et qu'ils ne se comportent plus comme de petits enfants.

En effet, le besoin des élèves de prouver leur maturité peut être directement lié aux attentes de l'institution scolaire, qui impose des normes de comportement plus strictes au sein du cycle d'orientation. L'institution attend des élèves qu'ils adoptent des comportements adultes, en mettant de côté leurs attitudes infantiles. Ce discours institutionnel crée une pression supplémentaire sur les élèves, les poussant à agir de manière conforme aux attentes pour éviter d'être perçus comme immatures ou non sérieux.

Cette exigence de maturité peut inciter les élèves à montrer qu'ils sont capables de prendre des responsabilités et de se comporter de manière autonome. Par conséquent, le discours institutionnel peut influencer la façon dont les élèves se perçoivent et se comportent. En cherchant à prouver qu'ils ne sont plus des « petits enfants », ils adoptent des attitudes ou des comportements qui ne correspondent pas nécessairement à leur âge ou à leur développement émotionnel, ce qui peut entraîner des tensions ou des pressions internes. Ce lien entre le discours institutionnel et le besoin des élèves de prouver leur maturité souligne la manière dont les institutions scolaires façonnent les comportements et les attentes des élèves, mettant en lumière le défi de trouver un équilibre entre les attentes institutionnelles et le bien-être des élèves. Pour réduire cette pression, il serait bénéfique pour les institutions de promouvoir des environnements qui permettent aux élèves de mûrir à leur propre rythme, sans les forcer à adopter des comportements qui ne leur correspondent pas encore.

Par ailleurs, ce besoin d'appartenance peut aussi être mis en lumière par la manière dont les élèves se catégorisent les uns les autres dans l'établissement et dans leur classe. Il apparaît important de souligner que ce mécanisme de catégorisation entre élèves n'est pas le fruit d'une réflexion consciente, mais qu'il découle de la manière dont l'institution scolaire elle-même fabrique des catégories d'élèves basées sur les résultats scolaires et le comportement en classe des élèves. En établissant des catégories d'élèves proches de celle proposée par l'institution telle que « les fouteurs de merde », les « intellos », les « handicapés », les élèves cherchent eux aussi à marquer leur appartenance à l'un ou l'autre de ces groupes. Ils recherchent chez leurs pairs des relations marquées par la sécurité. C'est en ce sens que l'élève 1 déclare :

*Henry : Moi je suis content ici, les élèves ils sont comme moi*

*Che : mmm c'est-à-dire ?*

*Henry : pas trop sérieux.... ils veulent pas que travailler... y'a plus d'ambiance dans la classe...*

*Che : et ça c'est important pour toi l'ambiance en classe*

*Henry : ouai en primaire c'était bof.... quand je faisais des conneries les intellos ils râlaient... la prof elle disait que je les empêchais de travailler....*

Conclusion : construire une communauté scolaire inclusive

En conclusion, l'exploration du besoin fondamental d'appartenance chez les élèves révèle des défis importants, mais également des opportunités significatives pour les institutions éducatives. Le constat selon lequel les élèves ne se sentent pas pleinement intégrés à la communauté scolaire souligne l'importance de prendre des mesures concrètes pour favoriser un environnement où chacun se sente véritablement inclus et valorisé.

Cela implique non seulement de consulter les élèves dans la planification des activités scolaires, mais aussi de promouvoir des relations sociales saines et respectueuses entre pairs. La transition entre les différents niveaux scolaires doit être accompagnée d'un soutien accru pour aider les élèves à trouver leur place dans cette nouvelle dynamique sociale. De plus, la reconnaissance de la diversité des intérêts et des identités au sein de la communauté scolaire est essentielle pour créer un environnement où chacun se sent libre d'être soi-même et respecté dans sa singularité.

Pour aller de l'avant, il est nécessaire que les institutions éducatives s'engagent dans une démarche continue d'amélioration, en mettant en place des stratégies inclusives et en favorisant une culture de dialogue et de participation. Cela nécessite également une sensibilisation constante à l'importance du sentiment d'appartenance et de son impact sur le bien-être des élèves et leur réussite académique.

En fin de compte, répondre au besoin d'appartenance chez les élèves représente un défi crucial. C'est une opportunité de renforcer les liens au sein de la communauté scolaire et de créer un environnement où chacun peut s'épanouir pleinement. En travaillant ensemble, les enseignants et les élèves peuvent construire une communauté scolaire inclusive où chaque voix compte.

### 5.3 Rapport à l'institution

Dans ce chapitre, je vais plonger au cœur du rapport complexe que les élèves entretiennent avec l'institution scolaire. Je vais commencer par examiner de près la manière dont les élèves réagissent au jugement scolaire qui les touche de près, notamment à travers leur orientation en R2, tout en analysant les facteurs qui sous-tendent la construction de leur identité dans ce contexte spécifique.

Ensuite, je vais élargir ma perspective pour examiner le rapport des élèves à la norme méritocratique promue par l'institution scolaire, et comment cette perception influe sur leurs processus d'apprentissage. Je vais également aborder la question de la reconnaissance du patrimoine culturel des élèves, particulièrement ceux évoluant dans un regroupement scolaire à faible exigence, et en quoi le manque de reconnaissance de leur individualité peut les éloigner de la forme scolaire.

Enfin, je vais me pencher sur le rapport à l'autorité des élèves et son influence sur leurs interactions avec les enseignants, explorant les dynamiques de pouvoir et les tensions sous-jacentes qui peuvent émerger dans ce contexte.

À travers cette analyse approfondie, je vais chercher à comprendre les enjeux essentiels qui sous-tendent la relation entre les élèves et leur institution scolaire, ainsi qu'à identifier les pistes potentielles pour favoriser un environnement éducatif plus inclusif, respectueux et propice à l'épanouissement de tous les apprenants.

### 5.3.1 La norme méritocratique : moyen de responsabilisation de l'élève.

Lors de l'élaboration des profils d'élèves, j'ai brièvement abordé le rapport des élèves aux normes méritocratiques. Certains élèves adhèrent plus volontiers à l'idée que l'effort est une composante importante de la réussite scolaire, tandis que d'autres adoptent une perspective innéiste de cette réussite. Cette section vise à approfondir la compréhension du rapport des élèves aux normes méritocratiques.

Globalement, Duru-Bellat et Tenret (2009) soulignent que la méritocratie est devenue un thème central dans les recherches sur la justice sociale. Selon ces auteurs, ce principe justifie les inégalités sociales en les considérant comme acceptables dans la mesure où elles résultent des qualités individuelles acquises par l'effort, plutôt que comme des propriétés héritées. L'école, avec son système de compétition et de classement, a pour mission, selon Bourdieu et Passeron (1973), de détecter les mérites de chaque élève à travers leurs résultats scolaires. De même, Dubet (2008) affirme que la sélection scolaire doit reposer uniquement sur les qualités personnelles de l'élève.

Cependant, tous les élèves n'internalisent pas la méritocratie de la même manière. En se basant sur les travaux de Bourdieu et Passeron (1973), Duru-Bellat et Tenret (2009) supposent que : « les élèves des filières les plus dévalorisées seraient donc les "croyants" les plus convaincus en matière de méritocratie scolaire. » (p.3). Les entretiens avec les élèves m'ont permis d'identifier leur rapport avec ces normes. Ainsi, les élèves qui se conforment au jugement scolaire appuyent le jugement porté sur leurs résultats scolaires selon ce principe. En ce sens, Augustin déclare trouver juste son orientation, car il estime ne pas travailler suffisamment à l'école, comme en témoigne l'extrait suivant :

*Che : Et vous êtes d'accord avec cette orientation ?*

*Augustin : ouai.... je suis plus d'accord...*

*Che : Tu saurais me dire pourquoi ?*

*Augustin : Parce que c'est vrai que.... l'année passée.... j'ai pas beaucoup travaillé pour l'école*

Une autre élève déclare : « *Mais en fait tu peux pas réussir sans travailler...* » (Marina), pour elle la réussite scolaire rime inévitablement avec investissement personnel. Elle soulignera par la suite qu'« *apprendre en vrai c'est un truc que tu peux que faire tout seul...ça dépend que de toi* » (Marina). Dès lors, je peux supposer que, pour elle, l'inverse est aussi valable : si l'élève échoue, il ne peut s'en prendre qu'à lui-même. Dès lors, comme présenté dans le cadre théorique, l'élève se trouve dans une position où elle se sent responsable de son propre échec. En ce sens elle déclare, « *je m'en veux un peu parce que j'aurais pu mieux réussir si j'avais plus travaillé* » (Marina). Un autre élève partage les valeurs méritocratiques, mais trouve qu'elles ne sont pas appliquées à l'école :

*Dylan : « bah des fois j'trouve pas juste l'école*

*Che : comment ça ?*

*Dylan : des fois tu travailles beaucoup, mais vraiment beaucoup genre la dernière fois les maths j'ai réviser pendant deux heures parce que j'avais rien compris en cours... et j'ai pas très bien réussi....*

*Che : du coup t'as l'impression que travailler ça sert pas pour réussir à l'école ?*

*Dylan : pas toujours... y'a des élèves ils travaillent jamais et ils ont toujours de bonnes notes*

*Che : et t'en penses quoi ?*

*Dylan : ça m'énerve*

*Che : du coup tu penses que pour avoir de bonnes notes il faudrait faire quoi ?*

*Dylan : écouter en classe.... Et aussi avoir un bon prof qui explique bien....*

La position de cet élève est particulière. En effet, Dylan, je le rappelle, est celui qui trouvait que le travail à faire à la maison était dû à l'incompétence de certains enseignants à faire leur travail. Il a intériorisé le fait que le travail (ici, écouter en classe) est important dans la réussite scolaire, mais ne trouve pas qu'il est récompensé par les notes, puisqu'il déclare que certains réussissent sans travailler. L'étude menée par Duru-Bellat et Tenret (2009) a permis de démontrer, du moins pour le cas de la France, que la méritocratie était une idéologie particulièrement forte.

Pourtant, dans mon enquête, les élèves qui « s'opposent au jugement scolaire » n'adhèrent pas autant à ces normes méritocratiques. Lors des entretiens menés, certains élèves

déplorent la valeur accordée aux devoirs et aux révisions à faire à domicile qu'ils perçoivent comme une injustice. Pour ces élèves, les enseignants ne tiennent pas compte de leur vie « privée » à l'extérieur de l'établissement scolaire, comme en témoignent les propos de l'élève 3 : *« Ils pensent trop que l'école c'est toute notre vie... mais on a une vie en dehors de l'école... des activités... de la famille, des amis... on ne va pas rentrer après avoir été 8 h à l'école et faire encore 3 h de devoirs... ils sont fous (rire) »*. Un autre élève renchérit : *« Moi par exemple, à 16 h je vais aider mon père à son travail, on rentre vers 20 h, après j'ai envie d'être tranquille, de jouer à la play et de regarder mon téléphone... »* (Jason). Dans ces extraits, les élèves déplorent l'absence de prise en considération des dimensions plus personnelles de la vie des élèves et l'influence que celles-ci peuvent avoir sur leurs investissements dans leur parcours scolaire.

Ces propos peuvent être mis en lien avec l'article de Melin (2010) lorsqu'elle déclare que le décrochage scolaire « [...] est à la fois une sorte d'“exit de sauvegarde” qui les préserve de la violence des atteintes subies dans leur quotidien scolaire, mais aussi un acte de résistance, réponse implicite à un déni de reconnaissance dont ils souffrent du fait de l'aveuglement de l'institution elle-même. » (P.12) Les élèves interviewés manquent de reconnaissance tant au point de vue scolaire que personnelle, ils vivent ainsi une dépréciation scolaire et sociale qui affaiblit leur confiance en eux. Ainsi, les élèves en difficulté s'inscrivent dans une spirale négative où apprendre devient une épreuve risquant d'entraîner une nouvelle dévalorisation. Dès lors, certains élèves adoptent une posture d'évitement limitant les risques de subir à nouveau une dépréciation. Pour ces élèves, il serait important que les enseignants tiennent compte de ces dimensions dans l'évaluation de leurs apprentissages. Dans ce sens, lorsque je les interroge pour savoir s'ils trouvent juste la manière dont les enseignants notent les élèves, l'un d'entre eux déclare : *« Je ne trouve pas ça trop juste... par exemple, X parle anglais à la maison... alors forcément il a que des 6 alors qu'il ne travaille jamais... Il faudrait aussi un peu que les enseignants pensent à ça... on n'est pas tous pareils de base »* (Samy). Dès lors, ce constat m'entraîne à m'interroger sur la reconnaissance, par les enseignants, de l'individualité de l'élève. C'est en ce sens que la partie suivante portera sur ce sujet.

### 5.3.2 Reconnaissance de la singularité des élèves

Comme je l'ai exposé dans la partie théorique de ce travail, l'institution scolaire affiche la volonté de prendre en considération l'individualité de chaque élève afin de leur offrir une scolarité au plus proche de leurs besoins. Dès lors, on pourrait s'attendre à ce que les enseignants accordent davantage de valeur à la personnalité de chacun afin de mieux appréhender les forces et les faiblesses de chaque élève. Pourtant, les observations réalisées sur le terrain ne vont pas réellement dans ce sens. Les enseignants accordent certes une attention particulière à la culture d'origine des élèves, mais la mobilisent avant tout comme un facteur explicatif des difficultés rencontrées (Rayou, 2000). Lorsque j'ai questionné les élèves sur ce qu'ils appréciaient particulièrement chez leurs enseignants, un des aspects qui est largement revenu est la capacité des enseignants à considérer les élèves avant tout comme des individus et à s'intéresser à leurs activités en dehors de l'école, comme l'a souligné Blerim : « *Nous, on aime bien quand un prof s'intéresse un peu à qui on est... ce qu'on fait ou qu'on aime.... qu'on discute des fois d'autre chose en classe... ouais, comme on a fait avec M. X avec le débat sur le foot féminin... ça, c'était trop bien* ». Ainsi, je comprends que les élèves n'apprécient pas le fait d'être considérés avant tout comme des élèves et non pas des individus.

Ces propos peuvent être mis en regard avec les travaux menés par Freire (1970). Dans son ouvrage « La Pédagogie des opprimés », l'auteur déplore le manque de reconnaissance de la culture des élèves marginalisés. En effet, Freire (1970) critique le modèle éducatif traditionnel qui valorise uniquement les savoirs considérés comme légitimes au détriment de l'expérience riche des élèves issus des milieux défavorisés. Selon ses propos, la culture et l'expérience des élèves devraient être considérées comme une précieuse source de savoir et gagneraient à être exploitées par les professionnels de l'éducation. À travers leur scolarisation, les élèves marginalisés subissent une aliénation culturelle où leur culture est dévalorisée, entraînant alors leur désengagement dans le processus d'apprentissage. Les élèves interviewés ont une certaine conscience de la dépréciation culturelle qu'ils subissent à l'école. À travers l'extrait ci-dessous, je saisis que l'élève 3 exprime des regrets quant au manque d'intérêt des enseignants pour ses compétences en dehors de l'école.

*Blerim : ... des fois y'a des profs ils voient qu'on est pas bon à l'école.... On a de mauvaises notes ou on n'est pas sérieux... mais ils voient pas qu'on sait faire plein d'autres choses.... on apprend aussi plein de truc ailleurs qu'à l'école*

*Che : ah ouai ? toi t'as appris quoi comme trucs en dehors ?*

*Blerim : Bah par exemple, moi je regarde beaucoup de série en anglais ou je joue en ligne à la play avec des gens partout dans le monde... du coup maintenant je sais mieux parler anglais*

*Che : et ça les profs le savent ?*

*Blerim : non parce qu'ils s'intéressent pas trop à ce qu'on fait.... Et pis ils disent toujours que les écrans c'est pas bien alors...eu....*

*Che : et du coup toi t'en penses quoi du fait que les enseignants critiquent les écrans ?*

*Blerim : eu.... C'est con parce qu'au final maintenant des écrans y'en a partout.... faut bien qu'ils vivent avec... y'en a certains on dirait qu'ils vivent à la préhistoire ils veulent pas évoluer c'est abusé...*

Blerim, qui rappelons-le, est un élève qui n'hésite pas à s'opposer aux normes scolaires, regrette que ses enseignants soient aveugles à toutes les compétences qu'il a développées en dehors de l'institution scolaire. Le recours à l'apprentissage d'une langue à travers les séries télévisées et les jeux constitue simplement un exemple parmi tant d'autres des compétences que les élèves développent en dehors de l'école. Pourtant, les enseignants ne valorisent pas la capacité des élèves à apprendre de manière autonome certaines compétences. C'est comme si, pour les professionnels, les seuls apprentissages valables se faisaient à l'école par le biais des traditionnels exercices papier-crayon. Ici, il ne s'agit pas de supposer qu'il faudrait généraliser l'utilisation des nouvelles technologies à l'école, mais plutôt qu'il pourrait être intéressant de partir de la réalité sociale des élèves (dont les écrans font partie intégrante de leur quotidien) pour appréhender les différents apprentissages visés par le curriculum scolaire. En effet, l'une des méthodes développées par le pédagogue brésilien reposait sur ce rapprochement entre la culture du public scolaire et les apprentissages visés. Cet élève subit le discours des enseignants sur les méfaits des écrans ; dès lors, il ne peut utiliser les savoirs acquis de manière autodidacte comme moyen de valoriser ses compétences et « redorer » son image auprès des enseignants. Toutefois, il affiche une certaine résistance à l'aliénation culturelle puisqu'il critique ce phénomène.

### 5.3.3 L'autorité enseignante : vecteur des interactions négatives avec les élèves.

De nombreux auteurs en Sciences de l'éducation déplorent une crise de l'autorité dans les institutions scolaires (Rochex, 1998 ; Robbes, 2011.). Dans son article, Robbes (2011) relève que « l'imposition d'une normalisation autoritariste ne correspond plus aux attentes des usagers de l'école [...] » (p.7). Pour ce même auteur, la crise de l'autorité à l'école peut être expliquée en partie par le décalage entre les exigences de l'institution scolaire et les valeurs prônées par la société. En effet, il peut être difficile pour un enseignant d'exercer une certaine autorité dans une société prônant la satisfaction des pulsions immédiates et dont l'individualisme est devenu la référence normative.

Par ailleurs, Rochex (1998) a démontré dans ses travaux comment les réformes d'après la Seconde Guerre mondiale ont favorisé la massification du système scolaire, mais pas réellement la réussite scolaire. Les recherches menées par Dubet et Martucelli (1996) relèvent que le public scolaire n'est plus convaincu par le modèle normatif de l'égalité des chances et de promotion sociale mis en avant par l'institution. Le discours des élèves interviewés va dans ce sens, lorsque l'un d'entre eux déclare que « *L'école... eu...c'est pas pour être méchant, mais ça sert à rien sauf si tu veux être médecin peut-être...* » (Blerim). L'élève a intériorisé l'idée que les métiers les plus prestigieux — accessibles qu'après un long parcours scolaire — ne s'adressent pas à lui. Dans son discours, l'élève n'envisage pas l'école comme un moyen pour atteindre ses objectifs de vie. Ainsi, il n'adhère pas à l'idée dominante selon laquelle l'école permet une certaine promotion sociale. Dès lors, il peut paraître évident que l'élève s'interroge quant à la légitimité de l'autorité de leur enseignant. En effet, l'élève renvoyé à son échec scolaire peut développer une forme de sous-cultures déviantes où les normes et les valeurs de l'institution scolaire seront rejetées (Woods, 1990).

La perte de légitimité de l'autorité verticale imposée par le maître sur l'élève invite à repenser la relation professeur-apprenant. En effet, comme le souligne Delpit (1988), le partage et l'utilisation d'un savoir impliquent inévitablement un rapport de pouvoir. Il s'agit dès lors de s'interroger sur la manière dont le savoir s'articule avec le pouvoir auprès des élèves qui sont dévalorisés par l'institution scolaire. Dans les conversations entretenues avec les élèves, ils ont régulièrement pointé du doigt l'importance majeure accordée au respect de l'enseignant alors qu'eux-mêmes ne se sentent pas toujours respectés par leurs enseignants :

*Che : Et vous du coup qu'est-ce qui vous dérange à l'école ?*

*Henry : Ouff.... pleins de trucs.... déjà j'aime pas rester assis toute la journée...*

*Che : ah t'aime pas la position... du coup tu préférerais être debout ?*

*Augustin : j'sais pas en tout cas j'aimerais bien pouvoir m'asseoir comme je veux et pouvoir me lever de temps en temps...*

*Che : Et ça les profs ils ne te laissent pas ? j'ai entendu qu'on vous demandait souvent d'avoir la posture scolaire ? c'est quoi une posture scolaire ?*

*Henry : Bah enfaite, Monsieur X il nous a expliqué en début d'année qu'il fallait être bien assis comme ça (mime la posture sur la chaise)*

*Che : toi tu penses que c'est quoi les raisons qui font que les enseignants veulent que tu sois bien assis ?*

*Augustin : pour montrer.... peut être que.... si non ils vont croire que tu écoutes pas assez le cours ou....*

*Che : oui... ?*

*Henry : qu'ils sont pas respectés...*

*Che : et ça vous trouvez que c'est important le respect pour apprendre ?*

*Augustin : ouai... mais j pense que.... Les profs aussi doivent nous respecter...*

*Che : Pourquoi, d'après toi, les profs veulent être respectés ?*

*Henry : moi j pense qu'ils veulent voir si tu écoutes vraiment*

*Che : ok.... Et du coup toi tu te sens pas toujours respecté par les enseignants ?*

*Augustin : des fois ils font des commentaires comme s'ils se moquent un peu*

*Che : et tu te sens comment quand ils font ça ?*

*Augustin : bah ça m'énèrve..... j'ai pas trop envie d'écouter le cours....*

Dans cet extrait, je comprends que Augustin déplore l'asymétrie dans la relation « élèves/enseignants », il trouve injuste que les exigences de respect de s'appliquent pas de la même manière pour les enseignants et les élèves. Dans un premier temps, les propos de Augustin portent avant tout sur « l'autorité corporelle » qui leur est imposée à l'école par l'intermédiaire de la fameuse « posture scolaire ». Dans son enquête sur la crise de l'autorité à l'école, Robbes (2011) démontre que l'autorité est perçue, par les enseignants, comme « la condition nécessaire » pour pouvoir travailler correctement. Henry identifie ce phénomène puisqu'il déclare que l'enseignant impose la posture scolaire afin de s'assurer que tous les élèves

suivent bien son cours. Ainsi ces propos vont dans le sens de ceux de Rey (2004), lorsqu'il souligne que l'autorité enseignante se fonde donc non pas sur le fait que l'enseignant « soit savant, mais [...] plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir. » (p. 123). Pour autant, l'auteur souligne que l'autorité ne doit pas être utilisée dans le but d'imposer son savoir à l'apprenant, car l'acquisition du savoir relève de l'expérience et la raison de l'élève et non pas par une soumission de l'élève à l'enseignant. Or dans le cas des élèves interviewés, je constate que le savoir tend davantage à leur être imposé, peu de place est laissée à leurs réflexions et expériences personnelles, lorsqu'ils résistent à un apprentissage, les enseignants cherchent à le simplifier et le livrer presque de manière « prémâché » aux élèves. Dans un second temps, Augustin manifeste un sentiment négatif lorsqu'il estime devoir respecter l'enseignant alors que lui-même ne sent pas respecté. Ce sentiment pourrait être induit par l'expérience des formes autoritaristes de l'autorité enseignante. Toujours selon les propos de Robbes (2011), certains enseignants continueraient d'exercer un certain abus de pouvoir, comme des punitions à l'excès, des remarques humiliantes ou des évaluations injustes. Augustin est victime de l'une de ces formes d'abus de pouvoir, ce qui participe à son éloignement de l'institution scolaire dans laquelle il ne sent pas respecté et reconnu à sa juste valeur, et ainsi, ne souhaite plus s'investir dans les apprentissages.

À travers les différentes analyses présentées plus tôt, j'ai pu observer à quel point les interactions entre les enseignants et les élèves jouent un rôle crucial dans la formation de l'identité des élèves et dans leur relation avec l'institution scolaire. De plus, la littérature indique que les faibles résultats scolaires, qui sont un indicateur clé du risque de décrochage scolaire, sont souvent fortement associés à des interactions négatives entre les enseignants et les élèves (Méard, 2014). Mon hypothèse initiale était que l'identité des élèves se forge au fil de leurs interactions avec leurs enseignants et leurs pairs. Par conséquent, il semble essentiel de conclure cette partie analytique en rendant compte des différentes interactions qui ont conduit les élèves participants à développer une « image de soi » plus ou moins conforme à l'idéal de l'élève. Cette section mettra en évidence l'influence des interactions dans la construction d'une trajectoire de déviance scolaire. Au cours des échanges que j'ai eus avec les élèves, certains ont manifestement rejeté les normes de respect à l'école de manière plus évidente. Dans leurs propos, ils dénoncent une forme d'autoritarisme des adultes et regrettent le peu de valeur accordé à leurs opinions :

*Che : mais vous leur dites quand vous n'êtes pas d'accord avec quelques choses ?*

*Dylan : pas trop ça sert à rien avec eux (les enseignants) c'est toujours pareil.... tu peux rien dire*

*Che : comment ça ?*

*Dylan : bah j'sais pas.... par exemple la dernière fois, pendant l'épreuve j'ai fait tomber mon stylo par terre et je me suis levé pour le ramasser.... le prof commence à crier et dire que je suis en train de tricher parce que j'ai regardé la feuille de X...*

*Che : et du coup tu lui as dit que tu ramassais ton stylo ?*

*Dylan : Oui, mais il m'a dit qu'il s'en foutait.... il a dit que je devais pas me lever pendant les évals..*

*Che : et toi Blerim t'es d'accord avec ce qu'il dit ?*

*Blerim : ouai...*

*Che : t'as un exemple d'un moment où t'as l'impression que les profs ne vous écoutent pas ?*

*Blerim : eu... l'autre fois y'avait une embrouille entre X et Y.... le prof il commence à engueuler X alors que franchement c'était pas lui qui avait commencé*

*Che : et vous lui avez dit ça ?*

*Blerim : Bah oui... mais il a dit qu'il fallait bien que quelqu'un soit puni et qu'il connaissait bien X...*

Comme je l'ai présenté précédemment, les élèves accordent une certaine importance aux traitements différenciés que leur réservent leurs enseignants. Ils déplorent l'existence d'un favoritisme et dénoncent les formes d'injustices qu'ils observent dans leur quotidien. Dans cet extrait, je comprends que les élèves se sentent méprisés par certains de leurs enseignants. L'article d'Espinosa (2016) met en lumière les composantes d'une relation enseignants/élèves réussie : proximité, intimité, communication partagée et affects positifs. D'après les données récoltées, ces composantes ne sont pas présentes dans la relation que les élèves entretiennent avec leurs enseignants. Les élèves interviewés relèvent principalement des interactions négatives avec les enseignants. Ils ne se sentent pas écoutés ni pris en considération, ils n'établissent pas de liens avec leurs enseignants et cela met à mal leurs apprentissages. Certains éprouvent même un sentiment de persécution, comme en témoignent les propos de Samy : « *j'ai l'impression que madame X elle me regarde tout le temps et elle annote que moi... j'sais pas si elle est raciste, mais c'est abusé, Yaelle elle peut faire n'importe quoi, elle dort tout le temps en classe et elle n'a jamais*

*de problème* ». Les conséquences négatives d'un tel sentiment sur leurs apprentissages sont inévitables. En effet, comme le souligne Langevin (1996), la relation « sous-tend, enrobe et soutient » la réalisation ou non des apprentissages scolaires, les liens de coopération ou de compétition entre les élèves, mais aussi le développement de la connaissance de soi. En ce sens, la relation entre les enseignants et les élèves est déterminante dans le rapport que les élèves vont développer à l'institution et aux savoirs qu'ils sont invités à acquérir.

Conclusion : réinventer l'autorité et la pédagogie

Les diverses analyses présentées ici révèlent que certains élèves contestent l'autorité verticale qui caractérise les institutions éducatives traditionnelles. Cette tendance s'explique en partie par un décalage entre les valeurs que promeut l'école, comme l'ordre et la discipline, et celles de la société actuelle, qui valorise davantage l'individualisme et la gratification instantanée.

Les témoignages des élèves mettent en lumière un déséquilibre dans la dynamique de respect entre enseignants et élèves, avec des récits d'injustice et d'abus de pouvoir. Ces éléments suggèrent que le modèle classique de la relation enseignant-apprenant est remis en question, soulignant ainsi la nécessité pour les institutions éducatives de rétablir un climat de confiance et de respect mutuel.

Toutefois, cette crise d'autorité n'est pas uniquement négative. Elle ouvre également des perspectives pour repenser les approches pédagogiques et les interactions au sein des salles de classe. Les enseignants doivent adopter des méthodes pédagogiques plus inclusives, en reconnaissant et en respectant la diversité des expériences des élèves. La collaboration et le partage du savoir peuvent remplacer les approches unilatérales, conduisant à un environnement éducatif où les élèves se sentent écoutés et valorisés.

En définitive, ce moment de remise en question constitue une opportunité pour réimaginer les dynamiques éducatives afin de mieux répondre aux besoins des élèves dans un monde en constante évolution. Pour que cette transformation soit réussie, les institutions doivent engager un dialogue ouvert avec les élèves et s'efforcer de créer des espaces éducatifs où chaque voix compte et où chacun peut réussir.

## 6 Conclusion

L'analyse des différents extraits montre des élèves confrontés à un système éducatif qui ne répond pas à leurs besoins, tout en imposant des étiquettes qui influencent leur perception d'eux-mêmes et leurs perspectives d'avenir. Le paradoxe institutionnel est évident : d'une part, l'école prône l'autonomie et la créativité, mais d'autre part, elle impose des méthodes traditionnelles qui laissent peu de place à l'innovation ou à l'expression individuelle. Comme le souligne Robbes (2011), cette contradiction peut se retourner contre les élèves les plus vulnérables, contribuant à un environnement où l'autorité est souvent perçue comme rigide et injuste.

Les interactions entre enseignants et élèves jouent un rôle central dans la construction identitaire des élèves (Méard, 2014). Dans les classes à faibles exigences, où les attentes sont souvent réduites, les enseignants semblent peu enclins à changer leurs méthodes pédagogiques, même lorsque les élèves montrent des signes d'anxiété face aux évaluations. Cette rigidité peut exacerber les sentiments d'injustice et de manque de respect que les élèves expriment, conduisant à des expériences scolaires négatives.

Les élèves, confrontés à des regroupements scolaires qui limitent leurs possibilités d'avancement, réagissent de différentes manières. Certains acceptent leur étiquette, tentant de rationaliser leur position, tandis que d'autres adoptent une attitude de résistance, développant une « contre-culture » où ils affirment leur opposition à l'autorité verticale de l'institution. Enfin, certains oscillent entre ces deux attitudes, cherchant à se détacher de l'image de « mauvais élève » tout en luttant avec une faible estime de soi.

Cette diversité de réactions montre la complexité de la construction identitaire dans un système éducatif qui favorise la conformité tout en dévalorisant ceux qui ne rentrent pas dans le moule. Pour remédier à cette situation, il est nécessaire de repenser les pratiques pédagogiques et de créer des environnements scolaires où les élèves se sentent valorisés et respectés. Les enseignants devraient adopter des approches inclusives qui reconnaissent la diversité des expériences et des perspectives, comme le suggère Espinosa (2016). De plus, les élèves ont besoin d'un espace pour exprimer leurs préoccupations et participer activement à leur apprentissage, réduisant ainsi le déséquilibre d'autorité dans les relations enseignant-élève.

En conclusion, ce travail met en évidence la nécessité de réexaminer la structure et les pratiques du système éducatif pour mieux répondre aux besoins des élèves. Cela implique

d'adopter des approches pédagogiques plus flexibles, d'encourager la communication et la collaboration, et de créer des environnements d'apprentissage où chaque élève se sent soutenu. Ce n'est qu'en s'engageant dans cette voie que les institutions éducatives pourront véritablement contribuer à l'épanouissement des élèves et à une éducation plus équitable.

La conduite de cette recherche et les résultats obtenus m'ont permis de comprendre en profondeur les réactions des élèves face à leur étiquetage scolaire. En tant que praticienne, j'ai réalisé qu'avant même d'entamer un quelconque apprentissage, il est crucial de bâtir une relation de confiance avec chaque élève. Cette confiance permet de créer un environnement où les élèves ne se sentent pas jugés ou catégorisés en fonction de leurs performances scolaires. J'ai également découvert que proposer des activités exigeantes, qui stimulent les élèves, est essentiel pour éviter de renforcer un sentiment d'infériorité. Des tâches trop simples peuvent donner l'impression que les élèves sont perçus comme incapables de relever des défis plus complexes, ce qui peut renforcer leurs doutes sur leurs propres compétences. En offrant des activités qui demandent un certain effort et une certaine créativité, on démontre aux élèves qu'ils sont capables de réussir et qu'ils méritent d'être mis au défi. Enfin, j'ai pris conscience de l'importance en tant que professionnelle de ne pas me fier aux commentaires des précédents enseignants de mes élèves afin de pouvoir façonner mon propre jugement à l'égard des nouveaux arrivants.

D'un point de vue plus personnel, cette recherche m'a également permis de prendre conscience que j'avais inconsciemment façonné mon identité autour de mes propres difficultés scolaires. Cette réalisation a été à la fois un atout et un défi. D'un côté, mes expériences de difficultés scolaires m'ont donné une sensibilité particulière au vécu des élèves, en particulier des élèves qui se trouvent en situation d'échec scolaire. Cela m'a aidée à être plus empathique et à mieux comprendre leurs luttes.

Cependant, ce même passé a également agi comme un frein majeur lors de la réalisation de cette recherche. Chaque étape du processus ravivait mon sentiment d'inefficacité personnelle et mes propres doutes sur ma capacité à réussir. Cela souligne l'importance de ne pas catégoriser les élèves en fonction de leurs difficultés ou de leurs échecs, car ces étiquettes peuvent avoir des effets durables sur leur estime de soi et leur capacité à croire en eux-mêmes.

En fin de compte, cette recherche démontre que pour aider les élèves à surmonter les étiquettes scolaires, il est essentiel de créer des environnements éducatifs qui valorisent la diversité des talents et des compétences, tout en évitant de classer les élèves dans des catégories

restrictives. Chaque élève a le potentiel de réussir, et c'est notre rôle de les aider à découvrir et à réaliser ce potentiel sans les limiter par des étiquettes ou des attentes réduites.

## 7 Bibliographie

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. CoussetFribourg : DelVal.
- Alvarez, C. (2017). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arène
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barrère, A. (2015). *Travailler à l'école : : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*  
Rennes : PUR. <https://doi.org/10.4000/books.pur.24334>
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métailié.
- Blumer, H. (2012). Symbolic interactionism 1969]. *Contemporary sociological theory*, 62
- Bourdieu, P. (2020 ; 1973). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Accardo, A. (1993 : 2007). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent : : l'adolescent à la recherche de son identité* (3e édition revue et augmentée.). De Boeck Supérieur.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe*. Le lien social. Paris : PUF
- Cherkaoui, M. (1979). *Les Paradoxes de la réussite scolaire : Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris : PUF
- Chevalier, F., Cloutier, L. M., & Mitev, N. (2018). *Les méthodes de recherche du DBA*. Caen : Éditions EMS.
- Chiari G., Alcune tecniche di analisi del processo di interazione in classe, *Livolsi M. e altri: La macchina del vuoto*, Bologna, Il Mulino, 1973, pp. 179-222.
- Chomsky, N., Cotton, F., Arias, D., Herman, E. S., & Eugène, B. (2008). *La fabrication du consentement : de la propagande médiatique en démocratie* (Nouv. éd. revue&actualisée texte intégral trad. de l'anglais ; éd. préparée par Benoît Eugène & Frédéric Cotton). Agone.
- deCharms, R., et al. (1976). *Enhancing motivation : Change in the classroom*. Irvington.
- Delay, C. (2018). Orienter les élèves : le poids des pratiques enseignantes à la fin de l'école obligatoire en Suisse romande. *L'orientation scolaire et professionnelle*.  
<https://doi.org/10.4000/osp.6030>
- Delalande, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. *Agora débats-jeunesses*, 55(2), 67–82. <https://doi.org/10.3917/agora.055.0067>

- Delpit, L. (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280–299. <https://doi.org/10.17763/haer.58.3.c43481778r528qw4>
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123(1), 15–35. <https://doi.org/10.3917/lis.123.0015>
- Depoilly, S. (2013). Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire Filles et garçons face au traitement de la transgression scolaire. *Déviance et société*, 37(2), 207–227. <https://doi.org/10.3917/ds.372.0207>
- Diet, E. (2013). Crise de la transmission et médicalisation de l'échec scolaire. *Connexions (Paris)*, 100(2), 63–87. <https://doi.org/10.3917/cnx.100.0063>
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Ed. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000), *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*, (35), 109-121.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 511-535.
- Durkheim, E. (1922). *Sociologie de l'éducation*. Presse universitaire de France, Paris.
- Duru-Bellat, M. (2009). La question du déclassement (mesure, faits, interprétation). hal-00972714
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 759-789.
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229–258. <https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories : Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia : Psychology Press.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 143–154. <https://doi.org/10.4000/ree.6663>
- Foucault, M. (1977). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard.
- Freinet, C. (1967). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin.

- Freire, P. (1973). Une pédagogie de la liberté. *Preuves*, 14, 47-55.
- Freire, P. (1968). L'Éducation, praxis de la liberté : une étude du mouvement d'alphabétisation et d'éducation de base au Brésil. *Communautés. Archives internationales de Sociologie de la Coopération et du Développement*. 23, 4-29.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité 1. *Éducation et sociétés*, (1), 73-087.
- Giuliani, F., Laforgue, D. et Payet, J.-P. (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Paris : PUR.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goffman, E. (1968) *Asiles. Etude sur la condition sociale des malades mentaux* (trad. L. et C. Lainé). Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome I. La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La Mise en scène de la vie quotidienne. Tome II. Les relations en public*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction* (trad. A. Khim). Paris : Éditions de Minuit
- Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit
- Gremion-Bucher, L. M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école infantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* (Doctoral dissertation, Université de Genève).
- Gremion, L., Granger, N., & Gremion, F. (2020). Salle des maîtres », un effet négligé dans la transformation des pratiques. *Spirale : journal of research in education*, 65–1(1), 171–181. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0171>
- Grisay, A. (1993). Hétérogénéité des classes et équité éducative. *Enjeux*, 30, 63-95.
- Gueli, C., & Georget, A. (2010). Préférés et rejetés en classe. Perception des différences de traitement à l'école. *Spécificités*, 2(1), 69–84. <https://doi.org/10.3917/spec.002.0069>
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory* ; pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32– 50. <https://doi.org/10.7202/1085397ar>
- Hatchuel, F. (2021). « Dis, maîtresse, comment tu me vois ? ». Assignation et étiquetage en situation d'enseignement collectif. Blanchard-Laville Claudine. Variations sur une leçon de

mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres, L'Harmattan, p. 151-194, 1997. hal— 03157643

- Hughes, E. (1996), *Le Regard sociologique : Essais choisis*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. Paris : EHESS
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2009). *La soumission librement consentie : comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* (6e éd. corr.). Paris : Presses universitaires de France.
- Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kherroubi, M. (2003). L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs. *Le télémaque (Caen)*, n° 24(2), 51–64. <https://doi.org/10.3917/tele.024.0051>
- Langevin, L. (1996). *Établir une relation par le soutien à l'apprentissage*. Pédagogie collégiale, vol. 10, n° 1,
- Lannegrand-Willems, L. (2009). Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 249–269. <https://doi.org/10.4000/osp.2153>
- Le Goff, J. (2013). *Les intellectuels au moyen âge*. Média Diffusion.
- Lemert, E. M. (1951). Comment on Review of Lemert's Social Pathology. *American Sociological Review*, 16(5), 845-.
- Lemert, E. M. (1967). Legislating change in the juvenile court. *Wisconsin Law Review*, 1967(2), 421–448.
- Lemêtre, C., & Orange, S. (2016). Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux. *Savoir — agir (Revue)*, 37(3), 63–69. <https://doi.org/10.3917/sava.037.0063>
- Louviot, M. (2019). *La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant*. Éducation et socialisation, n° 53, DOI : [10.4000/edso.7297](https://doi.org/10.4000/edso.7297)
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough : conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33 :6, 927-942.
- Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergeos*, 312. <https://doi.org/10.4000/cybergeos.3426>

- Maulini, O. (2018). *L'innovation peut-elle être conservatrice ? Le travail et la formation des enseignants face aux ambiguïtés du changement*. Université de Genève, [Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. 2018-03]
- Méard, J. (2014). Chapitre 2. La co-construction de sens dans les interactions entre l'enseignant et les élèves à risque de décrochage. Dans : Eric Flavier éd., *Répondre au décrochage scolaire : Expériences de terrain* (pp. 39-50). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.flavier.2014.01.0039>
- Melin, V. (2010). Souffrance et violence de l'école le décrochage scolaire, une forme de résistance ? *Sujet dans la cité*, 1(1), 85–97. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.001.0085>
- Meuret, D., & Marivain, T. (1997). Inégalités de bien-être au collège. *Les Dossiers éducation et formations (Vanves)*, (89).
- Milgram, S. (1974). The dilemma of obedience. *The Phi Delta Kappan*, 55(9), 603-606.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Muel-Dreyfus, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(1), 60–74. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.2450>
- Netter, J. & Mamede, M. (2021). Les enfants parlent de la classe. *Revue française de pédagogie*, 213, 5–21. <https://doi.org/10.4000/rfp.10974>
- Payet, J.-P. (2010). *La relation d'enquête : la sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : PUR
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : La découverte.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (5e éd.]). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perret, P., Dumesny, M., Grandjean, D., & Muonghane, V. S. (2011). Troubles des apprentissages et théories implicites de l'intelligence. *Développements*, 8(2), 35–42. <https://doi.org/10.3917/devel.008.0035>
- Pilote, A. (2003). Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 16, 37-44.
- Prigent, S. (2021). *L'anthropologie comme conversation. La relation d'enquête au cœur de l'écriture*. Toulouse : Anacharsis.
- Rayou, P. (2017). *Sociologie de l'éducation* (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

- Rivière, T. (2023). *La distinction. Librement inspiré du livre de Pierre Bourdieu*. Paris : La découverte, Delcourt.
- Robbes, B. (2011). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités. La revue des Terrains Sensibles*, 4, 199–216.
- Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité* (2e éd.]). Paris : PUF
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Sander, E., Gros, H., Gvozdic, K., & Scheibling-Sève, C. (2018). *Les neurosciences en éducation*. Paris : Retz.
- Schwartz, O. (1993). « L'empirisme irréductible », postface à ANDERSON N., *Le Hobo*, Paris : Nathan, 265-308.
- Serir, Z. (2022). *Insiders. Élément et surgissements de la normalité. Étude sur la condition sociale des étudiants en formation à l'enseignement primaire*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.] DOI : [10.13097/archive-ouverte/unige:162267](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:162267)
- Serir, Z., & Gremion, F. (2023). Visible et invisible. De l'inclusion scolaire à la reconnaissance. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 97(1), 223-236.
- Sirota, R. (1993). Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*, volume 104,. pp. 85-108. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions logiques.
- Tenret, E. (2021). L'orientation à l'heure des algorithmes sélection automatisée, vécu de l'orientation et sentiment de justice parmi les étudiants. In Cohen-Scali, V. (Ed) *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives*, 2021. [hal— 03167899](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03167899)
- Thibodeau, S., Giguère, E., Lefebvre, S., & Frenette, E. (2021). Estime de soi, sentiment d'autoefficacité et intention de décrocher au collégial. *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement Supérieur*, 37(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.3359>
- Van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue : Les désordres urbains : regards sociologiques. *Déviance et société*, 24(4), 377–401.

- Vezeau, C., Bouffard, T., & Duboi, V. (2004). Relation entre la conception l'intelligence et les buts d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 9.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon
- Woods, P., & Berthier, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Malakoff : A. Colin.
- Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2008). Influence de la pression perçue par les lycéens français sur le stress scolaire. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 18(3), 108–112. <https://doi.org/10.1016/j.itcc.2008.06.006>

## 8 Annexe



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE



COMMISSION UNIVERSITAIRE POUR UNE  
RECHERCHE ETHIQUE A GENEVE (CUREG)

DECISION FORM: CUREG-MM-2022-04-63

### CUREG DECISION: Certification of Ethical Compliance

- PROCEDURE APPLIED TO MASTER'S PROJECT
- FAST TRACK PROCEDURE APPLIED TO RESEARCH PROJECT
- IN-DEPTH PROCEDURE APPLIED TO RESEARCH PROJECT
- MODIFICATION OF A PREVIOUSLY APPROVED PROJECT

1. Title of the research project	La voix de l'enfant bénéficiant de mesures non ordinaires
2. Responsible researcher(s)	Diane Rufin
3. Funding	
4. Faculty / Interfaculty center	FPSE (SSED)/IUFE

Date of submission to the Commission	08.04.2022
Decision of ethical compliance	yes <input checked="" type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>
Date of acceptance (sent by e-mail)	05.07.2022
Expected completion date of the project	30.09.2023
Signature of CUREG Vice-President:	 Eric Sanchez      Date: 11.07.2022

*This authorization is valid only until the date of completion of the project.*

*Any changes to the project (title, number of participants, duration of the research, etc.) must be reported to the CUREG before the completion date.  
Please contact us at "commission-ethique@unige.ch".*

Commission Universitaire pour une Recherche Ethique à l'Université de Genève  
Rue du Général-Dufour 24  
1211 Genève 4