

# *Quand la catégorisation «Élèves en difficultés» masque la construction sociale des inégalités devant les apprentissages scolaires*



**Cherchant à catégoriser les différents types d'élèves, l'institution scolaire construit des qualifications globalisantes qui participent de la construction de représentations elles-mêmes généralisantes quant à la nature des dispositions culturelles et cognitives gênant la scolarisation. En revenant sur l'expression « élèves en difficulté », Élisabeth Bautier montre en quoi le caractère général de cette dénomination concourt à masquer la nature effective des difficultés et de leur construction sociale comme à exempter l'école de ses responsabilités. Dès lors, cette catégorisation ne permet pas d'apporter des réponses pertinentes aux obstacles**

## **récurrents que rencontrent les élèves peu familiers des attentes et habitudes scolaires.**

L'institution scolaire catégorise les publics qu'elle scolarise, c'est-à-dire qu'elle nomme ou qualifie les élèves de façon spécifique en fonction de caractéristiques qu'elle leur attribue. Il en est ainsi des différents types d'élèves dits à « besoins éducatifs particuliers » que sont, selon la terminologie officielle, des élèves intellectuellement précoces, des enfants allophones<sup>[1]</sup> ou de familles itinérantes.

Compte tenu de la complexité ordinaire des situations familiales et éducatives, il est aisé de se rendre compte que toute qualification construisant ainsi des groupes génériques passe à côté de ce qui constitue la réalité de la socialisation de chaque élève. On peut prendre le seul exemple des élèves de « familles itinérantes et du voyage » dits EFIV, pour s'apercevoir que ce vocable renvoie de fait à des situations extrêmement différentes concernant les conditions effectives de scolarisation dues à une réelle hétérogénéité de cette population : certains enfants sont en effet en itinérance une partie de l'année, quand d'autres sont élevés par des familles sédentarisées. Au-delà de cette globalisation, se trouvent le plus souvent attachées à cette caractérisation, des représentations elles-mêmes le plus souvent généralisantes concernant la nature des dispositions culturelles et cognitives facilitant ou gênant (cas le plus fréquent) la scolarisation. La nomination n'est donc pas un phénomène anodin, les mots ont un pouvoir, il s'agit d'une construction sociale porteuse d'effets : « Pouvoir nommer les objets du monde ou les agents sociaux représente une puissance symbolique formidable »<sup>[2]</sup> (Boutet, 2010). Les mots ne désignent pas une réalité, mais participent de sa construction, de la construction des représentations sociales qui leur sont attachées et des discriminations potentielles qui en découlent.

## ***Les effets institutionnels et subjectifs de ces catégorisations***

Les effets de ces catégorisations sont ainsi simultanément institutionnels (création de modalités spécifiques d'enseignement et d'apprentissage et de scolarisation) et subjectifs dès lors que cet étiquetage produit des effets sur les élèves et leur famille, sur l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes et de leur possibilité d'apprendre, sur la légitimité de leur place dans le système scolaire. Concernant, les effets institutionnels, ces catégorisations s'accompagnent de la mise en place de dispositifs censés manifester la prise en compte des caractéristiques de ces publics, au minimum des dispositifs d'accompagnement personnalisés, mais il peut également s'agir de modifications de cursus ou de regroupements d'élèves à certains moments de la semaine. Pour autant, les catégories d'élèves ainsi nommés et construites institutionnellement ne s'accompagnent guère de l'identification de la nature des besoins particuliers de ces élèves, des causes des difficultés, mais pas davantage, et sans doute en conséquence, des réponses pertinentes à apporter. En revanche, notons que les différents dispositifs présentés comme des adaptations du système et des pratiques enseignantes favorables à la lutte contre les inégalités participent d'une logique de différenciation et d'une segmentation de plus en plus grande au sein même du système éducatif, loin de l'esprit d'une école du commun à l'origine de l'unicité de ce système.

Le site Eduscol utilise les expressions « élèves en difficulté » et « élèves fragiles », quand il est question d'aider les enseignants à faire face aux difficultés de compréhension en lecture ou plus largement aux difficultés d'apprentissage, les enseignants les utilisent également donnant une existence spécifique à une partie des élèves. Signalons que ce dont il est question quand on catégorise tel ou tel comme « élève en difficultés » ne concerne pas des difficultés passagères lors de l'apprentissage de telle ou telle notion ou élément du programme, mais des obstacles récurrents que les élèves rencontrent dans la plupart des situations d'apprentissage proposées. Certes, c'est ce qui peut expliquer le caractère vague et générique du qualificatif employé, mais c'est justement ce caractère très général des dénominations qui concourt à masquer la nature effective des difficultés et c'est justement ce qui peut interroger quand il s'agit d'apporter les bonnes réponses pour aider ces élèves.

## ***Des difficultés construites dans la confrontation de l'élève à l'École***

Cependant, conséquence plus fâcheuse, ces dénominations participent de la construction chez les enseignants de la conception d'une essence de « l'Élève en difficultés » (adjectif qui s'écrit même assez souvent sans « s », ce qui renforce cette représentation d'un élève qui serait *en lui-même* « en difficulté »). Ces adjectifs qui essentialisent l'élève, qui situent les difficultés d'apprentissage de son seul côté, masquent également un phénomène particulièrement important : la construction sociale de ces difficultés. En effet, sauf pathologie particulière, ce dont ces élèves ne relèvent pas, leurs difficultés sont bien des difficultés d'apprentissage puisqu'ils ne bénéficient pas comme d'autres élèves des situations de travail et d'apprentissage mises en place. Si difficultés il y a, celles-ci ne sont pas des difficultés « en soi », inhérentes à l'élève. Les difficultés se construisent au contraire fondamentalement dans la confrontation de l'élève à l'École, de l'élève à des pratiques d'enseignement, de sa confrontation aux savoirs et aux modes de travail, d'usages du langage et de la langue, des modes de raisonnement scolairement dominants ; ce sont des modalités et des situations d'apprentissage qui ne sont pas familières pour les élèves ainsi désignés. Et cependant, les dispositifs de travail contemporains, les situations d'enseignement mises en œuvre, les modalités langagières et cognitives qui permettent d'apprendre dans ces situations ne font pas objet d'enseignement (ni de formation des enseignants) et donc d'apprentissage, alors même qu'elles correspondent à des dispositions socialement et familialement construites grâce à la familiarité avec les visées scolaires. Les situations de travail sollicitent implicitement de la part des élèves ces modes de travail, ces usages du langage, ces raisonnements qu'ils n'ont pas construits et qu'ils n'identifient pas même comme requis.

## ***Des difficultés d'apprentissage attribuées aux familles et à la « société »***

Il ne s'agit évidemment pas de nier les constats des enseignants, constats que les évaluations nationales ou internationales confirment le plus souvent et qui conduisent l'École et ses acteurs, les enseignants principalement, à cette catégorisation. Les difficultés existent bel et bien. Cependant, elles construisent chez les enseignants des représentations qui le plus souvent exemptent les pratiques d'enseignement, et plus largement de l'École, d'une responsabilité dans ces difficultés. Ces représentations ont peu changé depuis l'enquête de Chauvet et Gentil[3] (1993). Les difficultés d'apprentissage sont ainsi le plus souvent, encore aujourd'hui, attribuées aux familles qui n'auraient pas construit chez les enfants ce qui leur permettrait d'être élèves dès l'arrivée en classe et dont les modes de socialisation produiraient des manques de vocabulaire, de culture générale, ou encore des problèmes affectifs qui viennent gêner les possibilités d'apprentissage. Plus

largement, elles sont aussi attribuées à la « société » et à ses modes privilégiés d'usages des images et des informations qui rendraient les élèves incapables de concentration. Habitué par les médias divers à avoir tout de suite les réponses aux questions sans effort ni avoir à apprendre, ils seraient donc incapables d'écouter une parole enseignante qui ne correspondrait plus à une façon d'apprendre en classe. D'où la mise en place conseillée d'autres modalités d'enseignement et d'apprentissage (classe inversée, capsules numériques, mais encore travail en îlots censé faciliter via les interactions la collaboration entre les élèves dans une visée de construction des connaissances...). Cependant de même que la nature des difficultés des élèves fait très faiblement l'objet de la formation des enseignants, il y a peu de travaux scientifiques validant la pertinence de ces nouvelles modalités en ce qu'elles permettraient de surmonter les obstacles rencontrés par les élèves.

Si l'expression « élèves en difficultés », utilisée par les enseignants et l'institution scolaire, situe du côté des élèves la cause des apprentissages non réalisés, l'autre qualification « élèves fragiles », également utilisée, ne permet pas davantage d'identifier les causes de cette fragilité, au-delà de l'euphémisation de la difficulté d'apprentissage. La fragilité peut être identifiée à un redoublement, à la non-validation d'étapes du socle, à une faible stabilité des apprentissages sans que soient réellement questionnées les causes de ce parcours scolaire effectivement « difficile ».

## ***La possibilité d'une construction sociale de ces difficultés***

En conclusion, le flou de la catégorisation « élèves en difficultés » ne permet pas de mettre en place des modalités d'enseignement aidant les élèves à franchir les obstacles rencontrés – ce qui explique en grande partie l'accroissement des inégalités scolaires. Il ne permet pas davantage d'identifier ce qui dans les pratiques contemporaines préconisées par l'institution est préjudiciable à cette population d'élèves. Ce qualificatif qui essentialise la difficulté des élèves ne prend pas en compte qu'il est pourtant possible de poser une construction sociale de ces difficultés dès lors qu'elles sont statistiquement corrélées à une population scolaire socialement identifiable, celle des enfants dont les parents sont peu familiers des attentes et habitudes scolaires.

Une identification plus précise des obstacles que les élèves rencontrent, tels que les travaux de recherche<sup>[4]</sup> (Rochex, Crinon, 2011, par exemple) ont pu les identifier, permettrait sans doute que les enseignants soient non seulement attentifs aux implicites des situations d'apprentissage proposés qui entraînent chez les élèves des erreurs sur leurs visées, mais surtout enseignent à ces élèves les usages langagiers et cognitifs qui leur permettraient de se saisir de ces situations avec les bénéfices attendus.

### **Notes de bas de page :**

[1] Un enfant allophone est un enfant nouvellement arrivé dans un pays qui parle une autre langue que celle du système éducatif de ce dernier.

[2] Josiane Boutet, *Le pouvoir des mots*, Paris, La Dispute, 2010 (réédition en 2016).

[3] Jacqueline Chauvet et Régine Gentil, « Les représentations liées à l'expression "les élèves en difficulté" », *Éducation et formations*, n° 36, 1993), p.13-19.

[4] Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

**Pour citer cet article :**

Élisabeth Bautier, « Quand la catégorisation « Élèves en difficultés » masque la construction sociale des inégalités devant les apprentissages scolaires », *Silomag*, n° 8, hiver 2018/2019. URL :

<https://silogora.org/quand-la-categorisation-eleves-en-difficultes-masque-la-construction-sociale-des-inegalites-devant-les-apprentissages-scolaires/>