



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Sélection scolaire

## **La négociation de l'échec scolaire : une approche ethnographique**

Auteur(s)

Daniel Hofstetter, Haute École pédagogique, Fribourg (Suisse), Unité de recherche Inégalités, Diversité et Institutions scolaires (IDIS) / Haute école intercantonale de pédagogie spéciale Zurich HEPS

[hofstetterd@edufr.ch](mailto:hofstetterd@edufr.ch) / [daniel.hofstetter@hfh.ch](mailto:daniel.hofstetter@hfh.ch)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Le présent article s'intéresse aux processus sociaux de sélection à l'œuvre lors du passage d'une classe ordinaire à une classe spéciale. L'article montre comment les différentes instances impliquées (personnel scolaire, parents, enfants) négocient au fil du temps le type de classe qui doit accueillir l'enfant, comment la décision est justifiée, et quelles en sont les conséquences. L'article se fonde sur une enquête ethnographique de trois ans dans les écoles suisses alémaniques. Il met également en évidence les leviers d'action que les enseignants peuvent mobiliser dans le processus de sélection.

Mots clés : sélection scolaire, négociation de l'orientation scolaire, interaction sociale, inégalités scolaires, reproduction sociale



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Problématique**

Comme beaucoup d'autres, le système scolaire suisse est éminemment stratifié. Les statistiques éducatives mettent en évidence un lien fort entre l'origine socio-économique des enfants et leur réussite scolaire (Becker, 2013). Les enfants des milieux défavorisés sont surreprésentés dans les sections socialement moins valorisées du système scolaire, en particulier dans les classes spéciales pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Le faible taux de réussite des enfants défavorisés par rapport aux élèves privilégiés y est bien documenté (Gremion, 2012 ; Lischer, 2003). Cette problématique générale est accentuée par le fait que, dans les systèmes éducatifs très sélectifs, les enfants défavorisés sont bien plus souvent dirigés vers des classes spéciales que les enfants privilégiés. Les enfants placés en classe spéciale sont ainsi soustraits du parcours scolaire ordinaire, et leurs chances de le réintégrer sont minces (Kronig, 2003).

Des études anciennes et récentes montrent qu'il est difficile d'identifier avec certitude les enfants ayant de véritables difficultés d'apprentissage (Gomolla et Radtke, 2002 ; Mercer, 1969, 1973). En effet, quand on compare les résultats des élèves de classes spéciales et de classes ordinaires, on trouve d'importantes similitudes. Kronig, Haerberlin et Eckhart (2000) ont analysé en Suisse et dans la Principauté du Liechtenstein les performances dans la langue d'enseignement et les capacités intellectuelles d'environ 2100 élèves. Dans leur étude, ils ont comparé les résultats mesurés chez les enfants des classes ordinaires avec ceux des enfants des classes spéciales pour élèves en difficulté et constatent d'importantes similitudes. Leurs résultats balayaient l'idée encore très répandue selon laquelle les moins bons élèves sont dans les classes spéciales, et tous les autres dans les classes ordinaires. Les critères de performance des élèves des classes spéciales sont presque intégralement compris dans la fourchette des élèves des classes ordinaires (voir figure 1).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

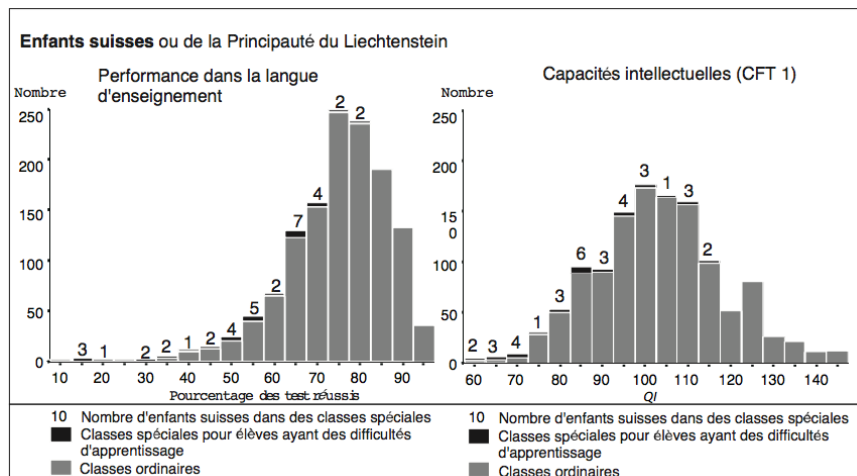


Figure 1 : Comparaison des performances entre enfants suisses de classes spéciales et de classes ordinaires (Kronig, 2003).

Certains enfants en classe spéciale ont un bon niveau linguistique. Certains enfants en classe ordinaire présentent au contraire un niveau de langue bien moins élevé que des enfants de classe spéciale. Même chose pour les capacités intellectuelles mesurées : certains enfants en classe spéciale pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont un quotient intellectuel élevé, alors que certains enfants en classe ordinaire ont un QI très inférieur à celui d'enfants en classe spéciale. Les résultats de recherche mettent en évidence de nombreuses similitudes entre enfants des classes spéciales ayant des difficultés d'apprentissage et enfants des classes ordinaires. Il n'existe pas de délimitation nette entre les deux types de classes. Les résultats peuvent se recouper, et les similitudes concernent bien plus d'enfants que l'expression courante de « cas limites » pourrait laisser penser. Ces chiffres ne permettent cependant pas d'expliquer la manière dont l'orientation en classe spéciale se déploie, les critères qui sont mobilisés pour justifier l'orientation, etc. Et ce sont justement ces processus que cet article cherche à saisir en s'interrogeant sur les coulisses de l'orientation et en m'intéressant à la question suivante : comment des enfants se sont-ils retrouvés en classe spéciale pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage alors qu'ils n'y ont pas leur place ?

### Les inégalités scolaires en débat : ancrage théorique

Deux écoles de pensée s'opposent quant aux processus qui conduisent à l'orientation scolaire. Le courant du *statut acquis*, d'une part, considère que les enfants et leurs parents décident de la section du système scolaire dans laquelle les enfants doivent être orientés. Pour Boudon (1974), par exemple, les parents font un choix rationnel avec leurs enfants. En fonction de ce qu'ils sont prêts à investir et du résultat escompté, ils optent pour un type de classe scolaire aux exigences



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

supérieures ou élémentaires. Pour ce courant, la responsabilité des choix d'orientation revient aux parents et aux enfants, l'école étant perçue comme quasiment neutre, tout en reconnaissant la dimension multifactorielle de ces processus. Le second courant, à savoir le *statut assigné*, considère que l'institution scolaire et le personnel des écoles participent pleinement au choix d'orientation pour les enfants qui leur sont confiés. L'école est perçue comme un acteur ayant ses propres intérêts. Les élèves sont sélectionnés selon les besoins de l'organisation et classés dans les différentes divisions du système scolaire (Bourdieu et Passeron, 1971 ; Cicourel et Kitsuse, 1963 ; Gomolla et Radtke, 2002).

Dans ce débat entre chercheurs en éducation, j'adopte une position qui tente de nuancer ces deux approches théoriques en tension en menant des études ethnographiques des processus sociaux de sélection scolaire au cœur même des structures institutionnelles, afin de pouvoir étudier les leviers d'action des acteurs impliqués. « *Our effort to understand decision making is motivated by the belief that the process must be described as it unfolds in naturally occurring situations*<sup>1</sup> » (Mehan, Hertweck et Meihls, 1986, p.114.). Dans leur ouvrage de 1986, Mehan et al. analysent les processus de signalement et d'orientation en classe spéciale pour élève en difficulté d'apprentissage. Ces auteurs insistent sur le poids de la classe sociale et révèlent le fait que des élèves issus de milieu défavorisé ont tendance à être catégorisés et identifiés plus souvent comme « en difficulté d'apprentissage » par les acteurs scolaires, cette catégorisation les conduisant alors vers des structures scolaires marginalisées. Les auteurs montrent par ailleurs que l'étiquetage « en difficulté d'apprentissage » est avant tout le produit de conditions structurelles et des pratiques sociales des acteurs pédagogiques, plutôt qu'une caractéristique intrinsèque de l'enfant.

L'examen des processus sociaux au sein de structures institutionnelles permet de révéler dans quelle mesure les parents et leur enfant, d'une part, et le personnel scolaire, d'autre part, peuvent influencer le processus décisionnel dans le cadre réglementaire de l'institution, et quelles en sont les conséquences pour les différents protagonistes.

### **Investiguer les processus sociaux de la sélection scolaire : cadre méthodologique**

Le présent article s'intéresse aux processus sociaux de sélection lors du passage d'une classe ordinaire à une classe spéciale. Cet article vise à démontrer comment et pourquoi un enfant se retrouve en classe spéciale alors même que les spécialistes (psychologue et pédagogue spécialisée) considèrent qu'elle n'y a pas sa place. L'article doit répondre aux questions

---

<sup>1</sup> [Traduction libre] Nous voulons comprendre comment sont prises les décisions parce que nous estimons que ce processus doit être décrit au fur et à mesure de sa progression, en situation réelle.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

suivantes : 1) Comment les différentes instances impliquées (personnel scolaire, parents, enfants) négocient-elles au fil du temps le type de classe qui doit accueillir l'enfant ? 2) Comment la décision est-elle justifiée, et quelles en sont les conséquences pour les différents protagonistes ? 3) Quels leviers d'action les analyses laissent-elles entrevoir concernant l'intervention des enseignants dans le processus de sélection ?

Pour répondre à ces questions, je m'appuierai sur les données que j'ai collectées lors d'une enquête de terrain menée pendant trois ans dans le canton suisse de Fribourg pour ma thèse de doctorat. Pendant trois années scolaires, mon enquête ethnographique a porté sur 45 enfants de deux classes, leurs parents et le personnel scolaire responsable du passage de l'école primaire au cycle secondaire I, divisé en plusieurs sections (voir figure 2).

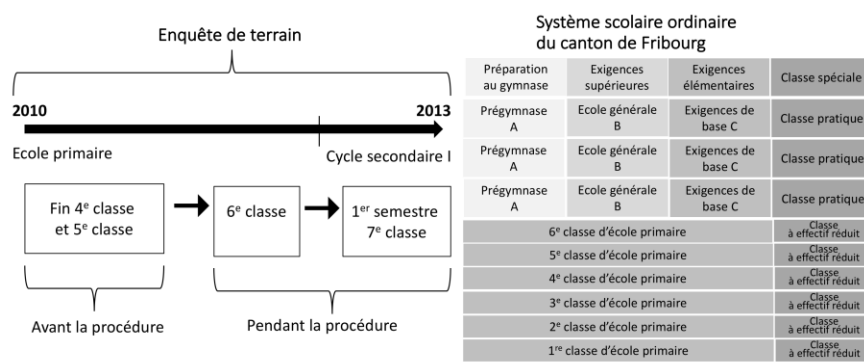


Figure 2 : Enquête de terrain / système scolaire ordinaire du canton de Fribourg.

Le passage de l'école primaire à l'école secondaire I est un moment important, tant pour les enfants et leurs parents que pour les enseignants et les responsables au niveau institutionnel. À la fin de la 6<sup>e</sup> classe d'école primaire (vers l'âge de 12 ans), tous les enfants sont répartis entre les quatre niveaux A (prégyrnase), B (école générale), C (école à exigences de base) ou D (classe pratique). Les sections A, B et C correspondent à un parcours scolaire ordinaire. En revanche, les enfants placés en classe à effectif réduit à l'école primaire ou en classe pratique lors du passage de l'école primaire au cycle secondaire I en sont écartés. En effet, les classes à effectif réduit et les classes pratiques sont des classes spéciales pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Lors de mon enquête de terrain, j'ai notamment collecté les données suivantes : enregistrements audio et notes de terrain lors d'entretiens préparatoires et de suivi du personnel scolaire; enregistrements d'entretiens annuels menés par les enseignants avec les parents; entre les responsables des écoles primaires que les enfants allaient quitter et des écoles du cycle secondaire I qui pourraient les accueillir; et récolte de documents d'évaluation scolaire.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pour l'analyse des données, je me fonde sur les approches ethnographiques des interactions sociales développées, entre autres par Aaron Cicourel, et en particulier sa réflexion sur l'interrelation entre le micro et macro (Cicourel, 2008). Je considère d'une part que les interactions sont le lieu où se cristallisent, se négocient et contestés des catégorisations. Mais aussi que ces interactions sont articulées à des espaces institutionnalisés, à des événements discursifs qui ont des conséquences, et où les participants n'ont pas toujours le même pouvoir, ni les mêmes capacités d'action. Par ailleurs, j'estime que l'orientation et la sélection scolaire requièrent une analyse processuelle. Elles sont la résultante d'une chaîne d'événements et d'interactions qui conduisent à la prise de décision ; ce sont dans ces « coulisses » (Gremion, 2012) que se donnent à voir comment se fabrique la sélection et ses conséquences. C'est pourquoi mes analyses cherchent 1) à identifier la manière dont la catégorisation d'un élève comme destiné à un dispositif scolaire spécifique (ici une classe spécialisée) est posée, discutée et justifiée, 2) à décrire dans leurs moindres étapes et au plus près les interactions sociales entre les différentes parties au fil du temps, et leurs conséquences sur la scolarité des enfants.

Pour illustrer les processus sociaux de sélection lors du passage de l'école primaire à une classe spéciale, je m'appuie dans cet article sur une étude de cas, celle de Sélina, une élève issue d'un milieu défavorisé (cf. ci-après pour des informations détaillées), qui a progressivement été orientée vers une classe spéciale pour élèves en difficulté alors que ses capacités intellectuelles ne la destinait pas à y être. Le cas de Sélina illustre les processus sociaux qui conduisent à placer dans des classes spéciales des enfants aux critères de performance pourtant moyens ou supérieurs à la moyenne. Les données recueillies au sujet de Sélina révèlent les leviers d'action du personnel scolaire dans le processus de sélection, par exemple comment il anticipe les entretiens avec les parents, adopte des stratégies lors de ces entretiens ou argumente lors des entretiens avec les directeurs. L'analyse des données collectées met en évidence un rapport de force entre les différentes parties. La bataille pour prendre la bonne décision d'orientation scolaire d'un enfant n'est pas un processus neutre. Les protagonistes font valoir leurs intérêts. Certains prennent le dessus, les autres abdiquent.

### **Séлина ou la négociation de l'échec scolaire**

Un an avant le passage au cycle secondaire I, Séлина entre en 6<sup>e</sup> classe d'école primaire. Avant les vacances d'été, elle participe à une journée découverte pour faire connaissance avec ses futurs camarades. Comme elle a déjà redoublé une classe à l'école primaire, elle a un an de plus que la plupart des enfants de sa classe. Séлина a emménagé depuis peu dans la commune avec sa mère et sa petite sœur. Cette dernière va directement intégrer une classe à effectif réduit (classe spéciale pour élèves en difficulté), mais il est prévu que Séлина poursuive un parcours



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

scolaire ordinaire. À l'école, on raconte que Sélina a souvent changé de domicile. Son père a été violent, et elle a habité dans un foyer un certain temps, puis ses parents se sont séparés, et sa mère a obtenu la garde des deux fillettes.

La 6<sup>e</sup> classe d'école primaire est encadrée par un enseignant et une enseignante qui se répartissent les matières en temps partagé. L'enseignant assure les cours d'allemand (langue maternelle) et de sciences naturelles. L'enseignante, les cours de mathématiques et de français (langue étrangère). Les notes obtenues dans ces quatre matières comptent pour le passage en cycle secondaire I, divisé en plusieurs niveaux hiérarchiques (A, B, C, D). Il suffit de quelques semaines pour constater que Sélina se débrouille très bien en allemand et en sciences naturelles. En cours de mathématiques, au contraire, l'enseignante remarque que Sélina est assez lente en calcul par rapport à ses camarades. Elle constate aussi que le vocabulaire de Sélina en français (première langue étrangère) est encore assez pauvre. Sur ce dernier point, il faut savoir que Sélina fréquentait jusqu'alors une école primaire du canton de Berne, où l'emploi du temps compte moins d'heures de français que dans la partie germanophone du canton de Fribourg. Il s'est donc avéré que Sélina a eu beaucoup moins d'occasions de travailler son français que ses camarades du canton de Fribourg, mais l'enseignante n'en tiendra pas compte dans son évaluation. En raison de son vécu particulier, de ses lacunes en français et de sa lenteur en mathématiques, l'enseignante se demande déjà en salle des professeurs si Sélina a bien sa place dans une 6<sup>e</sup> classe ordinaire, et quel parcours scolaire envisager pour elle en cycle secondaire I. Il faudra choisir entre les options suivantes (voir figure 3).

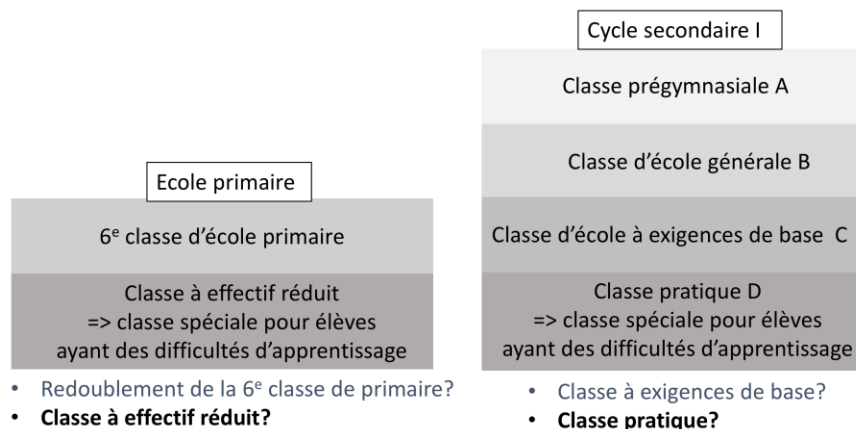


Figure 3 : Problématique : quelle option envisager pour Sélina?

1) Sélina doit-elle redoubler la 6<sup>e</sup> classe ? Cette option lui permettrait de revoir le programme de la 6<sup>e</sup> classe et augmenterait peut-être ses chances pour le passage en cycle secondaire I. D'un autre côté, Sélina a déjà un an





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de plus que les autres enfants de 6<sup>e</sup> et devrait à nouveau s'intégrer dans une nouvelle classe. 2) Faut-il directement orienter Sélima vers une classe à effectif réduit (classe spéciale de l'école primaire)<sup>2</sup> ? Elle pourrait y progresser en petit groupe, avec d'autres enfants aux résultats insuffisants. 3) Sélima doit-elle passer en cycle secondaire I, dans une classe ordinaire C ? Les enfants y suivent le programme normal. Ou encore : 4) Faut-il orienter Sélima vers une classe pratique D (classe spéciale pour élèves en difficulté) ? L'orientation en classe à effectif réduit ou en classe pratique reviendrait à la sortir du parcours scolaire ordinaire. Dans la suite de cet article, j'expose comment la décision de l'orientation scolaire de Sélima s'est négociée entre les différentes parties.

### **Anticipation de la collaboration avec la mère de Sélima**

Pour prendre une décision concernant Sélima, l'enseignante et l'enseignant s'entretiennent avec Sélima et sa mère dans le cadre des entretiens avec les parents. L'usage en vigueur prévoit un entretien obligatoire avec les parents par année scolaire. Les enseignants préparent les entretiens avec les parents. Ils anticipent alors les attentes des parents et la façon dont ils vont pouvoir coopérer avec eux. Voici comment les enseignants jugent la mère de Sélima:

1	Enseignant:	<i>auso d'Muetter feng e au</i>	alors la maman n'est pas
2		<i>ned e Eifachi</i>	facile
3	Enseignante:	<i>Mmh</i>	Mmh
4	Enseignant:	<i>die hani hôt grad am Telefon</i>	aujourd'hui, j'étais au
5		<i>gha die hört eifach aube ned</i>	téléphone avec elle
6		<i>uf rede</i>	elle n'arrête pas de parler
7	Enseignante:	<i>Ja</i>	Oui
8	Enseignant:	<i>ond nâhâr verzöut si Sâcheli</i>	et puis elle me raconte des
9		<i>wo mi eigentlech gar ned</i>	choses qui ne m'intéressent
10		<i>interessiere ond das Ganze</i>	pas et répète dix fois les
11		<i>öppe no zâhmou nachenang</i>	mêmes choses
12	Enseignant:	<i>e has s Gfüu die Frou</i>	je pense qu'on doit couper la
13		<i>muesch abchlemme wens</i>	parole à cette femme
14	Enseignante:	<i>Ja</i>	Oui
15	Enseignant:	<i>oder wenn wenn du ned</i>	si tu ne veilles pas au cadre
16		<i>âhm so chli e zifleche</i>	temporel avec elle
17		<i>Rahme em Oug bhautisch</i>	
18	Enseignante:	<i>chonsch nie fertig ja</i>	tu ne termineras jamais
19	Enseignant:	<i>se gschpörts ned</i>	elle n'a aucun sens de la
20			situation

Ces propos mettent en évidence que l'enseignant pressent une collaboration avec la mère de Sélima particulièrement éprouvante et exaspérante. Il prévoit donc de lui consacrer peu de temps et de limiter clairement la durée de l'entretien. Quelques jours plus tard, c'est dans cet

---

<sup>2</sup> Soulignons que le système permet une réorientation vers les classes ordinaires dans certains cas.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

état d'esprit que les enseignants préparent la rencontre avec Sélina et sa mère :

1	Enseignant:	<i>auso aus Prenzip muess e</i>	en principe je ne laisserais
2		<i>der säge wörd e die Frou äh</i>	pas choisir cette dame euh
3		<i>ähm die Charlotte [Sélinas</i>	Charlotte
4		<i>Mutter] ned for ne Wau</i>	[maman de Sélina]
5		<i>schtöue</i>	
6	Enseignante:	<i>mmh</i>	mmh
7	Enseignant:	<i>e wör dere eifach e wörd se</i>	j'ai le sentiment que c'est
8		<i>eifach e has Gfüu die esch</i>	mieux si nous lui faisons une
9		<i>wöhler wenn mehr ehre e</i>	proposition
10		<i>Vorschlag mache wennere de</i>	Si cette proposition ne lui
11		<i>ned passt chasi natürlech</i>	plaît pas, elle peut bien sûr
12		<i>emmer öppis anders mache</i>	toujours faire comme elle
13			veut

On voit bien que, par stratégie, l'enseignant ne souhaite pas laisser à la mère de Sélina la possibilité de choisir parmi toutes les options. Par souci d'efficacité, et parce qu'il considère qu'elle a besoin d'être guidée, il voudrait formuler en coulisse une proposition (encore à définir à ce stade) à soumettre à la mère. Le personnel scolaire choisit donc de ne pas associer pleinement la mère dans le processus décisionnel, considérant préférable de venir vers elle avec une proposition, plutôt que de lui soumettre plusieurs options possibles qui seraient sujettes à discussion.

### **Des tests d'évaluation en vue d'une clarification**

Toujours avant l'entretien avec la mère et pour en savoir plus sur les capacités de Sélina, les enseignant-e-s décident de lui faire passer une évaluation psychologique, en accord avec sa mère. La psychologue scolaire fait donc passer différents tests à Sélina. L'extrait suivant reproduit la conversation de l'enseignant et de l'enseignante au sujet des résultats des tests :

1	Enseignante:	<i>se esch jo abklärt</i>	elle [Sélina] a été testée par
2		<i>[Durchführung einer</i>	la psychologue scolaire n'est-
3		<i>schulpsychologischen</i>	ce pas?
4		<i>Untersuchung] gäu</i>	
5	Enseignant:	<i>ja</i>	oui
6	Enseignante:	<i>uf was</i>	quel est le résultat du test?
7	Enseignant:	<i>D'Schulpsychologin het</i>	la psychologue scolaire a
8		<i>teschtet öps se ähm säge</i>	testé si elle [Sélina]
9		<i>mer em Schtandard vo der</i>	correspond au standard d'une
10		<i>Normauschueu i Aaführigs-</i>	élève normale... et
11		<i>zeiche entsprächt oder ond</i>	elle rentre dans la norme
12		<i>do gseht se kenner</i>	
13		<i>Uffälligkeite</i>	
14	Enseignante:	<i>es esch äbe auso</i>	c'est-à-dire...
15	Enseignant:	<i>oder se seit wörklech äh das</i>	la psychologue scolaire dit
16		<i>se het eigentlech d'Fähigkeit</i>	vraiment qu'elle a les
17		<i>för met zhaut sägi jetzt mau</i>	capacités pour tenir le rythme
18		<i>ähm secher em Reauschueu-</i>	dans une section exigence de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

19	<i>bereich ned inere Wärrklass</i>	base (classe ordinaire C). Sa
20	<i>oder</i>	place n'est pas dans une
21		classe spéciale
22	Enseignante: <i>o. k.</i>	<i>o.k.</i>

Pour la psychologue scolaire, Sélina n'a pas sa place dans une classe spéciale pour élèves en difficulté. Comme l'enseignante reste sceptique face à ces résultats, elle ne tarde pas à consulter l'enseignante spécialisée pour un deuxième avis. Lors de deux leçons particulières, l'enseignante spécialisée observe comment Sélina résout des exercices de mathématiques. Dans son rapport, elle confirme que Sélina est parfaitement capable de suivre le programme de mathématiques de 6<sup>e</sup> classe et qu'elle n'a pas du tout le profil pour une classe spéciale. Elle confirme ainsi les résultats de psychologie scolaire. De plus, elle suggère à l'enseignante des idées pour faire travailler Sélina en cours de mathématiques.

Puisque les résultats psychologiques et l'expertise de l'enseignante spécialisée indiquent que Sélina n'a pas sa place dans une classe spéciale, il est impossible d'envoyer directement Sélina un dispositif d'enseignement spécialisé. Elle reste donc en classe ordinaire. Les enseignants négocient toutefois avec leurs supérieurs hiérarchiques qu'on fixe à Sélina des objectifs personnalisés en mathématiques et en français. Tout au long de l'année scolaire, Sélina devra être personnellement assistée par un enseignant supplémentaire pendant 12 leçons au total. Ces 12 heures sont assurées par l'enseignant, qui sera donc également présent lors de 12 leçons au cours de l'année scolaire, pendant que l'enseignante fait son cours de français ou de mathématiques.

### ***L'entretien avec Sélina et sa mère : une négociation inégale***

Les résultats des expertises ont permis d'exclure, parmi les variantes possibles, l'orientation de Sélina vers une classe à effectif réduit. Il reste donc deux possibilités pour les enseignants. Soit Sélina redouble la 6<sup>e</sup>, soit elle ira quand même dans une classe spéciale pour élèves en difficulté quand elle passera en cycle secondaire I (malgré les expertises de la psychologue scolaire et de l'enseignante spécialisée, que les enseignants passent sous silence). Ce qui apparaît avant tout comme important à ce stade pour les enseignants, c'est que Sélina peine à suivre le programme de mathématiques et de français par rapport aux autres enfants de sa classe. Ils semblent omettre le fait que, d'après les expertises, Sélina présente des critères de performance suffisants pour suivre une scolarité ordinaire. En entretien avec Sélina et sa mère, l'enseignante fait la proposition suivante à Sélina:

1	Enseignant: <i>ond e deiche grad au met de</i>	avec tes objectifs individuels en
2	<i>individuelle Lernziu ond met</i>	maths et en français et ton
3	<i>em Arbeitstempo wo du em</i>	rythme de travail lent, je te vois



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

4		<i>Moment hesch gseh e de</i>	plutôt dans une classe de
5		<i>scho eher sogar vellech i der</i>	soutien [autre terme pour
6		<i>Förderklass [Sonderklasse für</i>	désigner la classe pratique]
7		<i>Kinder mit Lernschwierig-</i>	
8		<i>keiten; andere Benennung der</i>	
9		<i>Werkklasse]</i>	
10	Maman:	<i>Mmh</i>	Mmh
11	Enseignante:	<i>de geht vellech d'Real au</i>	dans une classe exigence de
12		<i>scho weder e betz z flenk</i>	base (section C) le rythme
13			serait peut-être de nouveau
14			trop élevé
15	Maman:	<i>mmh mmh</i>	mmh mmh
16	Enseignante:	<i>ond darum darum esch aber</i>	comme on l'a dit, la décision
17		<i>äbe wie gseit schlossendlech</i>	dépend finalement aussi de ce
18		<i>lits nähär glich no e betz be</i>	que tu veux
19		<i>der. wenn sie das abosolut</i>	si elle ne veut absolument pas
20		<i>ned wott wott sie das ned</i>	répéter la classe, elle ne veut
21			pas cela
22	Enseignant:	<i>ja ja</i>	oui oui
23	Séline:	<i>aber nähär wenn me em D</i>	mais si on est dans la classe
24		<i>[Werkklasse] wär wörd me ned</i>	pratique on n'est pas chicané à
25		<i>gmobbt deswäge?</i>	cause de cela?
26	Enseignant:	<i>gmobbt? das wär jo de s</i>	chicané? Eh bien, ce serait la
27		<i>Hengerletschte nei aber</i>	meilleure!
28		<i>irgendwie esch es mer au ned</i>	Mais je ne suis pas
29	Enseignante:	<i>nei es esch aues no offe es</i>	Non, tout est encore ouvert
30		<i>esch wörklech</i>	
31	Maman:	<i>es esch schwierig es esch e</i>	c'est difficile, c'est une décision
32		<i>schwerige Entscheid oder</i>	difficile

Séline a peur que les autres élèves se moquent d'elle si elle intègre une classe spéciale lors du passage en cycle secondaire I. À seulement 12 ans, elle a très bien compris ce qu'impliquait pour la société le passage du statut d'élève ordinaire à celui d'élève de classe spéciale. Notons que les résultats des tests de la psychologue scolaire et de l'enseignante spécialisée ne sont pas abordés lors de l'entretien avec Séline et sa mère. Comme l'institution ne prévoit pas que la psychologue scolaire et l'enseignante spécialisée assistent à l'entretien, personne n'évoque cet aspect. Bien que les enseignants soulignent que cette proposition est ouverte (laissant possiblement ainsi la place au débat), la mère de Séline ne conteste pas la proposition des enseignants.

### **La décision définitive in abstentia**

Suite à l'entretien précédent, d'autres contacts entre les enseignants et la mère ont eu lieu. Ces derniers ont porté sur l'orientation vers la classe pratique, cette proposition semblant progressivement s'imposer pour chacun, la mère y compris. Environ un mois plus tard, la décision définitive tombe. Le cas est tranché lors d'un entretien entre les enseignants et le directeur de l'école secondaire qui doit accueillir Séline, en l'absence de Séline et de sa mère :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

1	Enseignant:	<i>ja das esch wörklech e so</i>	c'est vraiment comme ça,
2		<i>das cheng het ganz vöu</i>	cette élève a vécu beaucoup
3		<i>erlebt mer chöi ned genau</i>	de choses, on ne peut pas
4		<i>säge was esch der grond</i>	dire quelle est exactement la
5		<i>dassi em moment e reau ned</i>	raison pour laquelle elle n'y
6		<i>schafft esch di löckene wossi</i>	arriverait pas dans une
7		<i>het gha dör schueuwächsu</i>	classe normale, elle a des
8		<i>die het met em vater esch es</i>	lacunes à cause de ses
9		<i>müesam gsi so die gscheckte</i>	changements d'école, les
10		<i>wo si erläbt het das gsei mer</i>	histoires qu'elle a vécues
11		<i>ned genau mer gsei eifach</i>	avec le père c'était
12		<i>dass im moment i dr reau</i>	compliqué, nous voyons
13		<i>ned geit ond wederhole be üs</i>	qu'elle a de la peine chez
14		<i>esch ned so nes thema wöu</i>	nous et il n'est pas question
15		<i>se het scho mou wederhout</i>	qu'elle répète la classe. elle
			a déjà répété une fois.
16	Directeur:	<i>Mmh</i>	Mmh
17	Enseignant:	<i>ond ou för se wär's in ornig</i>	et pour elle une classe
18		<i>oder i kliklass dass esch</i>	pratique serait en ordre, elle
19		<i>eifach es aus se fröit sech</i>	se réjouit même
		<i>sogar</i>	
20	Directeur:	<i>mmh mmh</i>	mmh mmh
21	Enseignante:	<i>Ja</i>	Oui
22	Enseignant:	<i>eifach üses argument chöne</i>	Le fait qu'elle puisse être
23		<i>inere chlinere gruppe si ond e</i>	intégrée dans un plus petit
24		<i>lehrperson wo me ziiit het för</i>	groupe est notre argument,
25		<i>se dass esch näher</i>	où on a le temps pour elle,
26		<i>eigentlech das wo näher aui</i>	cette réflexion nous a tous
		<i>befrediget het</i>	satisfaits
27	Directeur:	<i>gsei das de d'öutere au so</i>	Les parents sont aussi
28			d'accord?
29	Enseignante:	<i>Ja</i>	Oui
30	Enseignant:	<i>es esch nome d'Muetter der</i>	il n'y a que la maman, le père
31		<i>Vater esch eigentlech</i>	n'est plus présent
32		<i>nömme</i>	
33	Enseignante:	<i>jo guet</i>	oui bon
34	Directeur:	<i>mmh</i>	Mmh
35	Enseignante:	<i>aber d'Muetter die wott sogar</i>	mais la maman veut qu'elle
36		<i>dass si is D geiht</i>	aille dans une classe
			pratique (D)
37	Directeur:	<i>esch wahr</i>	Vraiment
38	Enseignante:	<i>Ja</i>	Oui
39	Directeur:	<i>o.k.</i>	o.k.

En dépit des expertises de la psychologue scolaire et de l'enseignante spécialisée (que les enseignants passeront tout simplement sous silence, et que le directeur responsable ne consultera donc pas), Séлина doit être placée dans une classe spéciale. Pour le directeur, il semble moins important de savoir si Séлина a bien sa place dans une classe spéciale d'après ses critères de performance que de s'assurer que Séлина où ses parents ne risquent pas de contester cette décision, ce qui pourrait avoir des conséquences fâcheuses pour lui. Comme les enseignants lui affirment qu'il n'y aura pas d'opposition, il approuve le passage en classe spéciale.



## Conclusions

Dans cet article, j'ai mis en lumière les processus d'orientation scolaire à l'œuvre dans trajectoire de Sélina lors de son passage de l'école primaire au cycle secondaire I. En étudiant les relations entre l'institution scolaire (personnel de l'école) et l'élève et son parent (en l'occurrence Sélina et sa mère), je montre comment l'orientation scolaire peut être négociée. Ma première question était : 1) Comment les différentes parties (personnel scolaire, parents, enfants) négocient-elles au fil du temps le type de classe qui doit accueillir l'enfant ? L'analyse a démontré que, pour Sélina, plusieurs protagonistes ont participé à la décision. Du côté des personnes impliquées dans l'éducation, les principales actrices sont *Séлина* et sa *mère*. Du côté de l'institution, il s'agit de l'enseignante et l'enseignant ; la psychologue scolaire et l'enseignante spécialisée ; l'inspectrice scolaire de l'école primaire et le directeur de l'école du cycle secondaire I qui pourrait accueillir Sélina. Ce décompte explicite d'emblée le rapport de force : deux personnes font face à six membres de l'institution scolaire. Parmi le personnel scolaire, tous ne participent cependant pas en permanence au processus décisionnel. Quatre des six personnes n'interviennent que ponctuellement. La psychologue scolaire ne rencontre Sélina qu'une fois pour la tester. L'enseignante spécialisée ne rencontre Sélina que pour les 2 leçons particulières. L'inspectrice scolaire accepte que Sélina ait des objectifs personnalisés en français et en mathématiques, et prescrit 12 leçons de soutien sur l'année scolaire. Le directeur mène l'entretien avec l'enseignante et l'enseignant à la fin du processus, et prend la décision définitive avec eux. L'enseignant et l'enseignante sont présents d'un bout à l'autre du processus. Ce sont les principaux représentants de l'école, ceux qui tirent les ficelles. Ils jouent donc un rôle central dans la prise de décision quant à l'orientation. Or, si l'on observe leur manière d'occuper cette fonction clé, on relève les points suivants :

- Ils croient la mère de Sélina incapable d'une conversation sensée. Ils décident donc de ne pas proposer plusieurs alternatives, mais de soumettre seulement une proposition à son appréciation. En termes de relation de pouvoir, ils ne considèrent pas la mère comme un interlocuteur, mais comme quelqu'un qu'il faut guider. L'approbation tacite, et parfois explicite, de la mère peut être cependant interprétée de différentes manières. Il peut s'agir d'une soumission au système, et l'affiche d'une confiance « à ceux qui savent ». Il est également possible que la mère pense que c'est effectivement la meilleure solution pour sa fille. Finalement il est également possible que la mère soit en désaccord, mais que la position asymétrique qu'elle occupe ne lui permette pas de s'exprimer.
- Sélina exprime ses craintes d'être embêtée par les autres enfants si elle passe en classe pratique (classe spéciale pour élèves en difficulté du cycle secondaire I), mais ces craintes ne sont pas abordées lors de l'entretien décisif avec le directeur. Bien au contraire, on prétend que Sélina est contente d'aller en classe pratique.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Vis-à-vis des résultats aux tests psychologiques et de l'expertise de l'enseignante spécialisée, positifs pour Sélina, les enseignants se montrent ambivalents. Ils les prennent tout de même en considération puisqu'ils n'envoient pas directement Sélina en classe à effectif réduit (classe spéciale de l'école primaire). Mais ils les ignorent lorsqu'ils demandent aux autorités scolaires des objectifs personnalisés pour Sélina en français et en mathématiques, ce qui revient à exclure Sélina du programme des classes ordinaires dans ces matières. Cette exclusion amorce en fait son passage du statut d'élève de classe ordinaire à celui d'élève de classe spéciale.
- Lors des entretiens avec Sélina et sa mère, et avec le directeur de l'établissement de cycle secondaire I, les résultats positifs aux tests psychologiques et à l'expertise de l'enseignante spécialisée sont occultés par les enseignants. Ils n'avancent pas ces résultats comme un argument pour maintenir absolument Sélina dans un programme scolaire ordinaire. Ils préfèrent ne pas les mentionner.

La deuxième question était : 2) Comment la décision est-elle justifiée, et quelles en sont les conséquences pour les différents protagonistes ? Dans la mesure où le redoublement avait exclu du champ des possibles, il fallait donc orienter Sélina vers une section du cycle secondaire I. Mais, indépendamment du passage au cycle secondaire I, d'autres questions préliminaires se posent pour Sélina, notamment celles du passage direct en classe à effectif réduit (classe spéciale de l'école primaire) ou du redoublement de la 6<sup>e</sup>. Ces questions sont justifiées par le peu de vocabulaire de Sélina en français (première langue étrangère) et par sa lenteur en mathématiques par rapport aux autres enfants.

- C'est la comparaison avec les autres enfants de la classe qui éveille des soupçons chez l'enseignante et questionne le futur scolaire de Sélina.
- Pour avoir une preuve des critères de performance de Sélina, et donc d'une *mesure* de ses compétences (Gould, 1988), on demande qu'elle soit examinée par une psychologue scolaire et une enseignante spécialisée. Comme les résultats sont positifs, on renonce au placement direct en classe à effectif réduit (classe spéciale de l'école primaire). En revanche, ces résultats positifs ne seront plus invoqués en entretien avec l'inspectrice scolaire, la mère et le directeur. Ils sont ignorés. L'argumentaire reste concentré sur ses difficultés scolaires (vocabulaire pauvre en français et faible rythme de travail) et la situation familiale difficile de Sélina par le passé. Puisqu'elle semble être la moins bonne élève de sa classe, les enseignants ont l'impression qu'elle devrait aller en classe spéciale. Pourtant, à l'échelle du canton, elle ne fait pas partie des moins bons élèves et a toute sa place dans une classe ordinaire. La tendance des enseignants à comparer systématiquement les enfants dans chaque classe a été décrite sous le nom de « *big-fish-little-pond effect* » par Marsh (1987, 2003, 2005) et Trautwein (2005). En prenant la classe comme unité de





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

référence pour la comparaison sociale, les enseignants lisent alors la situation sous l'angle du groupe de référence.

- Quant au directeur, ce ne sont pas les résultats effectifs de Sélima et son potentiel qui guident sa décision, mais le risque que la mère s'oppose au passage dans une classe spéciale pour élèves en difficulté. Sa décision privilégie donc l'absence de conflit entre les différentes parties sociales impliquées.

La troisième question était : 3) Quelles possibilités d'intervention des enseignants dans le processus de sélection les analyses laissent-elles entrevoir ? Pour les interventions pédagogiques sur la reproduction sociale, il n'existe pas de recette miracle. La reproduction sociale est pour ainsi dire plus forte qu'un-e enseignant-e seul-e. Les forces sociales à l'œuvre dans la société ne s'arrêtent pas à la porte des écoles. Il serait illusoire de penser qu'un-e enseignant-e peut changer la société. Mais il est tout aussi problématique de supposer qu'un-e enseignant-e ne peut rien faire contre les inégalités scolaires. L'histoire de Sélima montre que les enseignants disposent, pour lutter contre la reproduction sociale, d'un pouvoir d'agir qu'on ne peut pas systématiquement qualifier de faible ou limité. L'analyse de cas proposé ici nous permet de voir où il aurait été possible d'agir au niveau local. On peut déduire de cette analyse trois pistes pour l'intervention pédagogique face à la reproduction sociale :

- 1) *L'enjeu est de prendre conscience des processus et mécanismes sociaux inconscients de reproduction sociale.* Le personnel scolaire, impliqué dans les forces sociales, participe inconsciemment à la reproduction. Dans le cas de Sélima, le rapport de force entre les enseignants et la mère est manifeste. Face à des parents qu'ils estiment incapables de soutenir leurs enfants dans leur scolarité, les enseignants tendent à orienter les enfants dans des classes moins exigeantes, où ils pensent qu'ils seront mieux accompagnés par l'école. Le personnel scolaire, qui veut simplement le meilleur pour ces enfants, participe néanmoins à la reproduction de l'ordre social. Il faudrait une prise de conscience de la nature des relations entre parents et enseignants, et de la position sociale que les enseignants et l'école assignent aux parents. Sans oublier les rapports de force entre les membres de l'équipe éducative. Le contexte que j'ai étudié révèle un ordre institutionnel puissant, qui donne plus de poids aux enseignants et au directeur qu'aux parents (et aux enfants) dans les processus de sélection. Si les enseignants prenaient conscience des rapports de force et des mécanismes de reproduction scolaire (Merton, 1968), et réfléchissaient finement à leur rôle dans le processus de sélection, ils seraient mieux outillés pour identifier des moments au sein de la salle de classe pour certains enfants (Sélima, par exemple) où leurs actions ont des conséquences.
- 2) *Un professionnel doit savoir ce qu'il fait, et avec quelles conséquences pour les autres.* Les enseignant-e-s sensibilisé-e-s aux processus et mécanismes sociaux de reproduction sociale sont conscients de la





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

portée et des conséquences de leurs propos et interprétations. Dans le cas de Sélima, il est intéressant de voir comment les résultats remis par la psychologue scolaire et l'enseignante spécialisée ont été occultés par les enseignants. L'argument des résultats positifs aux tests aurait suffi à plaider pour le maintien de Sélima dans le parcours scolaire ordinaire lors de l'entretien avec le directeur de l'établissement du cycle secondaire I.

- 3) *Il faut apprendre à repérer les leviers d'action et à les utiliser au profit d'élèves défavorisés.* Dans le cas de Sélima, on aurait pu exposer à la mère les conséquences d'un placement en classe spéciale sur la suite de l'existence. Parmi les conseils donnés à la mère, on aurait pu souligner l'opportunité à saisir pour Sélima et l'intérêt de mettre en avant ses résultats positifs aux tests pour s'assurer son maintien dans le parcours scolaire ordinaire. Lors des entretiens avec l'inspectrice scolaire, Sélima et sa mère, et le directeur de la nouvelle école, les résultats positifs auraient pu être avancés comme un argument mobilisable.

Conformément au paradigme interprétatif (Mehan, Hertweck et Meihls, 1986), il apparaît que l'enseignante et l'enseignant sont de véritables catalyseurs de sens, qui doivent prendre des décisions dans des situations souvent ambiguës. Dans le cas de Sélima, les enseignants ont choisi parmi plusieurs options de reproduire l'ordre social.

Cette étude de cas s'inscrit dans une recherche plus large dans laquelle de nombreuses situations de sélection ont pu être analysées (Hofstetter 2017). Si chaque situation comporte des particularités et des singularités, les processus décrits en détail pour le cas de Sélima, sont observables dans bon nombre d'autres trajectoires d'élèves. L'origine sociale des élèves, la manière dont ces derniers sont « pensés » par les enseignants, les capacités d'action des parents dans les moments décisifs, tels que l'orientation, les facteurs structurels de l'institution scolaire, participent pleinement de la sélection. Ne pas les prendre en considération et envisager la sélection comme le produit soit d'un pur déterminisme social reproductif, soit d'un facteur de choix rationnel conduirait à des réponses pédagogiques unilatérales et indifférenciées. C'est dans la prise en considération des multiples dimensions évoquées dans cet article que réside probablement une compréhension critique et finalement politique de comment se fait la sélection, comment elle opère et comment elle participe de la fabrique des inégalités scolaires.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Becker, R. (2013). Inégalité et justice dans l'éducation en Suisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 415-423
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Cicourel, A. et Kitsuse, J. (1963). *The Educational Decision-Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill
- Cicourel, A. (2008) Micro-processus et macro-structures, *SociologieS*, Découvertes / Redécouvertes Repéré à : <http://journals.openedition.org/sociologies/2432>
- Gomolla, M. et Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gould, S. J., & Seib, G. (1988). *Der falsch vermessene Mensch*. Frankfurt : Suhrkamp.
- Gremion, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire*. (Thèse de doctorat, Université Genève, Suisse). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:22847>
- Hofstetter, D. (2017). *Schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim : Beltz Juventa.
- Kronig, W. (2003). Eléments d'interprétation du faible taux de réussite scolaire des enfants immigrés dans le degré primaire. Dans S. Rosenberg, R. Lischer, W. Kronig, M. Nicolet, A. Bürli, P. Schmid et R.B. Bühlmann, *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires* (pp. 24–33). *Schlussbericht CONVEGNO 2002*. Bern :EDK.
- Kronig, W., Haeberlin, U. et Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Bern: Haupt.
- Lischer, R. (2003). Intégrée Fremde? Eine statistische Antwort.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. Dans Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.), *Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten „leistungsschwachen“ Schülerinnen und Schülern* (11-23). *Schlussbericht CONVEGNO 2002*. Bern : EDK.<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>

Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools. The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65, 1-20.

Mehan, H., Hertweck, A. et Meihls, L. (1986). *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Students' Educational Careers*. California : Stanford University Press.

Mercer, J. (1973/1969). *Labeling the Mentally Retarded*. Berkeley : University of California Press.

Merton, R. (1968). *The Matthew Effect in Science*. Dans: *Science* Band 159, Nr. 3810 (56-63). Washington DC.

Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz

Trautwein, U. et Lüdtke, O. (2005). The Big Fish Little Pond Effect: Future research questions and educational implications. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 137–140.

Marsh, H. W. (2005). Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 119-129.  
Marsh, H. W. & Hau, K. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.