

Préface

Jean-Paul Payet

Professeur ordinaire, Université de Genève

« Le retard mental est une maladie que les enfants attrapent en entrant à l'école », écrivait la sociologue nord-américaine Jane Mercer (1973). Que voulait-elle dire par cette curieuse et provocante formule ?

Avant qu'ils entrent à l'école, leur entourage pouvait (ou pas) penser qu'ils étaient un peu lents à comprendre les choses, mais ils pouvaient réaliser les tâches de manière adéquate. Cependant, quand ils étaient scolarisés, et alors testés, le personnel scolaire « découvrait » leur retard mental. Puisque ces enfants appartenaient presque toujours à des groupes (hispanique ou noir) dont la culture différait de façon importante de celle de l'école, ils rencontraient les difficultés habituelles des élèves issus de ces groupes et avaient l'air suffisamment stupides pour confirmer la plausibilité du diagnostic. (Becker, 1983/2016, pp. 14-15)

Née aux Etats-Unis, la culture du test est désormais une culture globale qui a envahi la société et règne en maître à l'école. Les

neurosciences promettent un monde meilleur, dans lequel il sera possible d'identifier au plus près de chaque individu ce qui explique ses difficultés d'apprentissage. L'école d'aujourd'hui s'y prépare : elle enjoint l'enseignant à relever tout indice propre à fournir la prescription d'un « bilan » chez un spécialiste, à suspecter tout type de dysfonctionnement cognitif, une hyperactivité, des troubles de l'attention, du développement, à orienter vers le logopédiste, le psychologue, le pédiatre. L'école d'aujourd'hui met en place un partenariat privilégié avec les institutions du champ médico-social et psycho-pédagogique. Ce partenariat fonctionne à plein régime dans les quartiers sociaux défavorisés.

Que peut la sociologie de l'éducation contre une telle machine à produire de l'étiquetage ? Elle semble bien négative, et au fond peu utile, dans sa manière de soupçonner la bienveillance de l'institution et dans sa critique permanente instituée en posture. N'est-ce pas pour le « bien de l'enfant », dans son intérêt, qu'est diagnostiqué de façon précoce une difficulté, un trouble, un retard ? Et qu'y peut l'institution scolaire si les enfants en difficulté sont massivement les enfants des familles de milieu pauvre, et très souvent les familles ayant migré de pays eux-mêmes pauvres ? Il y a là de telles évidences – « le milieu familial est responsable du développement de l'enfant », « il faut compenser la pauvreté culturelle de certains milieux », « les diagnostics des spécialistes sont justes » – que le sociologue de l'éducation a bien du mal à ne pas apparaître comme l'« empêcheur de tourner en rond », l'importun gâchant le bon déroulement des choses telles qu'elles doivent être pour le mieux.

Pourtant, le discours sur les difficultés individuelles de l'élève et sur la nécessité de les repérer et de les traiter à l'aide des outils mis au point par la psychologie scientifique quantitative ne se suffit pas à lui-même pour comprendre les mécanismes d'explication de la difficulté scolaire à l'œuvre dans l'école actuelle. Car il s'agit d'un discours officiel, public, celui que tient l'institution et celui que relaient les enseignants face aux parents. Il a pris la place d'un discours devenu moins acceptable,

suspect de stigmatisation, celui qui met en avant les difficultés liées au milieu socio-culturel de l'élève. En coulisse, dans les échanges entre enseignants, persiste de manière privée, cachée, cet autre discours. Les parents sont responsables de l'éducation qu'ils donnent (ou pas) à leurs enfants, de la culture qu'ils leur donnent (ou pas) et l'école est « bien peu de chose » pour contrebalancer la puissance du milieu originel. L'idée s'impose (comme une évidence) que des cultures « éloignées de l'école » constituent des environnements éducatifs qui font prendre un retard considérable, difficilement rattrapable, pour une scolarité réussie.

En veut-on, des preuves ? Elles sont légion. Les enfants élevés dans de telles familles héritent d'habitudes culturelles³ qui les handicapent sur tous les plans : compréhension des attentes de l'école, adaptation à la culture scolaire, apprentissage du « métier d'élève », niveau de langage, expériences culturelles... tout ou presque est dysfonctionnel ou déficient, au regard des normes scolaires, dans ce qui est transmis par les parents. À cela, il faut ajouter des parents souvent dépassés, défaillants, absents ou démissionnaires. Le tableau est sombre, « mais c'est la réalité » disent les enseignants.

Il est important de montrer ces représentations courantes en milieu scolaire, de les décrire, de dire qu'elles existent, non pas à la marge, mais de façon massive et majoritaire. Il est important de décrire la façon dont les enseignants qui sont dans les classes tous les jours se représentent les causes de la difficulté scolaire. Il est important de le faire non pour s'indigner de représentations souvent simplistes, emplies de stéréotypes et de préjugés, mais pour comprendre pourquoi une explication de la difficulté scolaire par le milieu social et culturel leur apparaît comme une évidence fondée et partagée.

3. Si nous insistons dans cette préface sur la combinaison entre milieu social et origine culturelle, le présent ouvrage développe l'idée originale que la catégorisation culturelle s'applique de la part de l'école à toutes les familles, y compris les plus favorisées. Toutes les écoles sont donc le lieu d'un discours normatif à l'égard des familles « éloignées de l'école », même s'il concerne une majorité d'entre elles dans les quartiers socialement défavorisés.

La confrontation au réel pourrait être une réponse suffisante. Les enseignants n'inventent pas les parents dysfonctionnels et les enfants inadaptés de milieu défavorisé, ils ont des preuves empiriques de ce que font les élèves et leurs parents, car ils sont sur le terrain tous les jours. Ce sont eux qui s'occupent de faire progresser les premiers et eux qui rencontrent régulièrement les seconds.

La première chose que les sciences sociales sont en mesure d'offrir est justement une méfiance, un doute devant ce qui peut apparaître comme une « dictature du réel », tant celui-ci paraît s'imposer comme une évidence (littéralement, comme quelque chose qu'on a sous les yeux). Or, ce qu'elles affirment, c'est qu'il n'y a pas de réel qui ne soit pas interprété. Que vois-je qui se présente à moi qui ne soit pas déjà ce que mon esprit a interprété selon des classifications dues à mon éducation, à mon milieu social, à ma profession ? Mes opinions, mes préférences, mes goûts (et mes dégoûts) sont-ils autres que sociaux et culturels ? Pourquoi attribuerait-on un tel rôle à la culture des parents migrants dans la difficulté scolaire de leurs enfants que l'on refuserait à la culture des enseignants dans la perception de ces parents ? C'est la fonction même de l'ethnocentrisme, propre à chaque société, de souligner les caractères négatifs des autres cultures sans interroger la normativité construite de sa propre culture.

Ainsi, derrière le discours public des causes individuelles de la difficulté scolaire, justifiant une prise en charge par des spécialistes des troubles du développement, résiste un discours caché sur les causes culturelles, et plus précisément sur les cultures « éloignées de l'école » dont relèvent les familles pauvres et immigrées. De là à penser que cet environnement culturel n'est pas seulement pauvre, mais aussi défaillant, il n'y a qu'un pas que beaucoup d'enseignants franchissent d'autant plus aisément que s'articulent alors le discours privé et le discours public sur la difficulté scolaire. Ce n'est donc pas une volonté de viser particulièrement les élèves issues de familles socialement et culturellement « éloignées de l'école » qui anime les enseignants, mais

il leur paraît finalement normal qu'ils soient surreprésentés parmi les élèves qu'ils prescrivent aux spécialistes.

Montrer pour comprendre, comprendre pour résister à cette façon de « blâmer la victime », telle est la posture courageuse qu'adopte Zakaria Serir dans sa révélation – pleine de tact sur un sujet aussi sensible – des discours cachés des enseignants sur la difficulté scolaire. Il est bien plus facile de se ranger à l'évidence de la réalité, de ne pas interroger sa construction et la légitimation de ses versions officielles (Goffman, 1983). C'est en passant par ces discours scolaires ordinaires, en partant d'eux que l'on peut tenter de redonner sens à une sociologie compréhensive. Pourquoi les enseignants préfèrent-ils penser que l'école a peu de poids face à la famille, alors que l'enfant passe plus de temps dans la première que dans la seconde ? Pourquoi une telle minoration du pouvoir de l'école ? Pourquoi ne parviennent-ils pas à s'interroger sur la manière dont l'école participe à créer les conditions de la difficulté scolaire, en relayant les représentations stéréotypées en cours dans la société sur le désintérêt des parents de milieu populaire vis-à-vis de l'école (alors que, depuis quarante ans, toutes les études démontrent le contraire), en ne faisant pas confiance aux parents, en exigeant d'eux une aide experte dans l'aide aux devoirs et le suivi scolaire qu'ils ne sont pas en mesure de donner, et en disqualifiant leur capacité à aider leur enfant d'une autre manière que celle de l'école ? Pourquoi les enseignants adhèrent-ils à l'avènement d'une école de plus en plus compétitive, et ce de plus en plus tôt, qui met d'autant plus en difficulté les enfants non préparés par leurs parents à des exigences de plus en plus sophistiquées ?

Ces questions sont philosophiques et politiques et, au final, professionnelles. Les constats et les analyses de cet ouvrage peuvent y mener... à condition d'accepter, selon son auteur, lui-même enseignant, une critique seule capable d'engendrer « un travail intellectuel sur les représentations que nous avons de la difficulté scolaire » (p. 176).

L'exigence de performer, de répondre aux objectifs, de suivre les programmes avec minutie, d'honorer les délais, tout en donnant l'illusion – trop souvent frauduleuse – du respect rigoureux d'une pédagogie active, dans laquelle l'élève est au centre et où les parents seraient bons partenaires, fait oublier notre besoin de recul pour comprendre ce que nous faisons,

écrit Zakaria Serir (p. 176). Nul doute que la lecture de ce Cahier plaide pour restituer aux enseignants le temps de la réflexion dont ils ont tant besoin !

Références bibliographiques

Becker, H. (1983/2016). Étudier l'école. In J.-P. Payet (Ed.), *Ethnographie de l'école : les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 9-20). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Goffman, E. (1983/1988). L'ordre de l'interaction. In Y. Winkin (Ed.), *Erving Goffman : les moments et leurs hommes* (pp. 186-230). Paris : Les Éditions de Minuit.

Mercer, J. (1973). *Labeling the mentally retarded*. Berkeley : University of California Press.