

Elèves en réussite et élèves en difficulté scolaire : Deux façons de vivre son rapport à « l'objet scolaire » ?

Gaëlle Espinosa

Université Pierre-Mendès-France - Grenoble 2 - France

Mots-clefs : Rapport à – Affectivité – Réussite scolaire – Difficulté scolaire

Notre travail doctoral tente d'identifier les déterminants de la réussite ou de l'échec scolaire dans la situation scolaire elle-même, et non dans des facteurs extérieurs très généraux. Plus précisément, notre objet d'investigation est de rechercher ces déterminants dans le rapport au maître analysé comme élément constitutif du rapport au savoir. Il s'agit en particulier d'examiner le rapport au maître dans sa dimension affective, afin, d'une part, de caractériser cette dimension du réel scolaire et, d'autre part, d'apporter des éléments de réponse à une question : le rapport au maître peut-il être vu comme un élément déterminant de la réussite ou de l'échec scolaire des élèves ?

En d'autres termes, nous nous demandons si les élèves, en fonction de leur niveau de résultats scolaires, ont une façon différente de vivre leur rapport à « l'objet scolaire », c'est-à-dire leurs rapports à l'école, au savoir et au maître.

1 Problématique et cadre théorique

Cette étude explore la question de l'expérience scolaire de l'élève, et donc celle de leur appropriation des savoirs, dans le cadre d'un rapport à l'« objet scolaire » accordant une place privilégiée au rapport à l'enseignant. Cette recherche étudie ainsi l'élève dans son triple rapport à l'école, au savoir et à l'enseignant, et ceci à deux niveaux scolaires (classes de CE2 et de 2^{nde}). Le but est d'estimer, de définir et de comprendre, d'une part, le rôle de l'enseignant dans l'investissement scolaire des élèves et, d'autre part, la dimension affective de la relation maître-élève.

Le cadre théorique de ce travail s'inspire des notions de rapport à l'école (Develay, 1996 ; Perrenoud, 1994 ; Rochex, 1995), de rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996 ; Blanchard-Laville, Beillerot, Bouillet, Mosconi et Obertelli, 1989 ; Charlot,

Bautier et Rochex, 1992 ; Charlot, 1997) et de rapport au maître (Gilly, 1980 ; Postic, 1979 ; Terrier et Bigeault, 1975). L'étude de ce triple rapport est complétée et enrichie par l'examen de la notion d'affectivité, d'un premier point de vue psychologique (Lafortune et Saint-Pierre, 1998 ; Monteil, 1989 ; Nimier, 1976) et d'un second point de vue psychanalytique (Cifali et Moll, 1985 ; J. Filloux, 1974 ; Imbert, 1996 ; Kaës, 1976 ; Kaës, Anzieu et Thomas, 1973).

Nous pensons, comme Charlot (1997), que les phénomènes d'échec et de réussite peuvent être analysés de façon fructueuse en termes de différence d'expérience, et que l'expérience scolaire se vit essentiellement sur le mode relationnel ; avec l'institution scolaire elle-même, le savoir enseigné en classe et la personne qui dispense ce savoir. L'histoire que traverse tout élève à l'école serait donc une double histoire de sens et de « rapport à » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Perrenoud, 1996 ; Develay, 1996 ; Charlot, 1997).

Le rapport à l'école est, selon Charlot, Bautier et Rochex (1992), « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (p.29). Centrale dans le rapport à l'école, cette notion de sens permet ainsi de comprendre l'importance et la justification que l'élève donne à l'institution scolaire. Notre définition du rapport à l'école est ici la relation que se construit et que vit chaque enfant avec une institution (l'école) et les acteurs de cette institution (les enseignants, les camarades de classe, le personnel administratif). Outre la notion de sens, l'analyse du rapport à l'école vécu par l'enfant implique l'étude de notions de métier d'élève (Perrenoud, 1996), de mobilisation à l'école et de mobilisation sur l'école (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) et de désir de savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996). Il apparaît, en effet, que la notion de sens à l'école traverse l'expérience scolaire de l'enfant au gré de l'idée qu'il se fait de son métier d'élève, de sa mobilisation (motivation) scolaire et de son désir d'apprendre, donc de savoir.

La construction par l'enfant de son rapport au savoir commence bien avant toute rencontre scolaire avec un enseignant, des camarades et une salle de classe. Elle est en marche dès son plus jeune âge, dans le contexte socio-familial, et se poursuit au-delà de l'enfance. Le rapport au savoir est défini ici comme « le processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. C'est-à-dire que le "rapport au savoir" réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes, mais aussi ses dimensions groupales et sociales » (Blanchard-Laville, Beillerot, Bouillet, Mosconi et Obertelli, 1989). Les parents, la fratrie et les autres membres de la famille, gravitent de façon régulière autour

de l'enfant, sont ainsi déterminants dans sa construction de ses rapports à l'école, au savoir et au maître. La construction d'un rapport au savoir ne s'opère cependant pas uniquement pour aller à l'école, elle signifie aussi la structuration de soi en tant qu'individu, appelant notamment les notions d'image de soi et d'estime de soi (Bideaud, Houdé et Pedinielli, 1997 ; Ruano-Borbalan, 1998). « Le rapport au savoir pour un sujet individuel et collectif tient à cette nécessité qui est la sienne "d'analyser sa situation, sa position et son histoire pour lui donner son propre sens" (Blanchard-Laville, Beillerot, Bouillet, Mosconi et Obertelli, 1989). Chaque sujet doit constamment créer du savoir sur soi et sur le réel » (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996, p. 99), dans un double but d'accessibilité et d'intelligibilité.

Dans le cadre des premières rencontres, la relation maître-élève est plus institutionnelle que personnelle. Les notions de pouvoir (Hess et Weigand, 1994 ; Imbert, 1996 ; Houssaye, 1993), de triangle pédagogique, de contrat pédagogique et de contrat didactique (J. Filloux, 1974 ; Houssaye, 1988) sont alors en mesure d'éclairer la relation première que l'enfant vit avec son enseignant. Le rapport au maître ne peut, cependant, se résumer à la définition de ces notions. En effet, « la relation entre élèves et professeur constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité » (Felouzis, 1997, p. 1-2). Des recherches portant sur la place de l'affectivité en classe et dans la relation pédagogique (Nimier, 1976 ; Perron, 1991 ; Compas, 1988, 1991 ; Lafortune et Saint-Pierre, 1998) s'accordent sur son importance dans les acquisitions scolaires des élèves. Le rapport au maître est défini ici comme la relation construite et vécue par un élève avec son enseignant, autant sur un mode cognitif et intellectuel que sur un mode affectivo-relationnel.

Nous appuyant sur les travaux de Lafortune et Saint-Pierre (1998) et empruntant leur terminologie du domaine affectif, nous choisissons de définir l'affectivité au moyen de différentes composantes : la motivation, la confiance en soi, l'attitude, les émotions (plus particulièrement l'anxiété), et l'attribution (définie comme le degré d'internalité de l'élève). Outre la psychologie, la psychanalyse est également susceptible de rendre lisible certaines des composantes sous-jacentes, mais non moins importantes, de la relation pédagogique : « refuser de prendre en considération l'inconscient de l'acte d'enseigner et d'apprendre implique trop souvent qu'on empêche la réalisation de ce dernier » (Cifali et Moll, 1985, p. 103). Ainsi, notre intention n'est pas d'appliquer le concept de transfert à la relation pédagogique, mais de déchiffrer, de décrire et de comprendre le jeu relationnel (J.C. Filloux, 1987 ; J. Filloux, 1989 ; Laplanche et Pontalis, 1967). La rencontre des désirs de savoir et d'enseigner (Baïetto, 1982), ainsi que l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1971 ; Kaës, Anzieu et Thomas, 1973) constituent donc d'autres concepts à prendre en considération dans la relation

pédagogique, éclairant la dimension affective du rapport au maître.

Les travaux de Perron (1991) ont mis en évidence l'influence réelle du sexe, de l'âge et du niveau de résultats scolaires de l'élève dans sa représentation de l'enseignant. Il est ainsi montré, chez des enfants de maternelle et de primaire, que les filles ont, en moyenne, une opinion plus favorable de leur enseignant, quel que soit le sexe de ce dernier, que les garçons. Par contre, aucune différence significative entre les filles et les garçons dans leur perception de l'enseignant n'a pu être établie pour des élèves plus grands (du secondaire au supérieur). Les jeunes élèves mettent en avant le rôle affectivo-relationnel pour évaluer ou juger leur maître et donnent à cette dimension de la relation pédagogique une grande importance. Les élèves plus âgés, soit ceux de la fin du primaire et du collège, commencent quant à eux à privilégier la dimension cognitive de la relation pédagogique, sans rejeter totalement l'aspect affectif du rapport au maître. Les élèves en difficulté scolaire tendent à privilégier la dimension affectivo-relationnelle de ce rapport, construisant même, pour certains, leur expérience scolaire sur leur relation à l'enseignant. De telles attitudes ont pu se retrouver autant chez de jeunes enfants que chez des préadolescents ou adolescents de fin de collège (Perron, 1991 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Les résultats de notre recherche vont dans le même sens que les analyses de Perron (1991) sur l'influence de l'âge et du niveau de résultats scolaires de l'élève sur sa représentation de l'enseignant. De nombreux travaux permettent ainsi d'avancer une double affirmation. D'une part, la dimension affective de la relation pédagogique semble tout aussi importante que la dimension cognitive chez les élèves. D'autre part, l'enseignant occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage des élèves, surtout pour ceux en difficulté scolaire. L'échec scolaire désigne un ensemble de phénomènes scolaires observables chez certains élèves : non acquisition de connaissances et de compétences, difficulté à suivre le déroulement du cours, orientation scolaire par défaut aux vues des résultats obtenus ou, encore, comportements de rejet, de découragement, « de retrait, de chahut, d'agression » (Charlot, 1997, p. 15). L'échec scolaire ne s'attrape pas et ne désigne aucun objet précis scientifiquement et directement analysable. Etudier cet objet demande alors, selon Charlot (1997), une double « traduction » de l'échec scolaire, afin de pouvoir le penser : une première traduction en termes de différence et de différence de position entre élèves notamment (analyses sociologiques ou paradigme du positionnement, avec Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971), et une seconde en termes d'expérience, personnelle et scolaire de l'élève (analyses psychologiques ou paradigme de l'expérience, avec Monteil, 1989 ; Perron, 1991 ; Pierrehumbert, 1992).

Si l'expérience intime et individuelle de l'échec scolaire nous intéresse dans cette recherche, il convient cependant de ne pas oublier que la trajectoire scolaire d'un individu dépend non seulement de ses traits de personnalité, mais aussi du style éducatif maternel, des attitudes éducatives, du milieu socioculturel et de l'adaptation familiale à la poursuite d'études supérieures par l'enfant, par exemple (Pourtois et Desmet, 1991). Aussi, même si le travail que nous avons conduit s'inscrit dans le paradigme de l'expérience et se veut une approche plus psychologique que sociologique des phénomènes constitutifs de l'échec scolaire, il est important de ne pas oublier que l'individu reste social.

2 Méthodologie : outils et sujets

La méthodologie utilisée repose sur une triple instrumentation : des observations du comportement des élèves en classe ; des entretiens avec les élèves observés ; et une épreuve de type projectif proposée à ces mêmes élèves. Cette dernière se compose de cinq dessins représentant des situations scolaires, en salle de classe. Les expérimentations se sont déroulées sur quelques mois, de novembre 1998 à février 1999, à Grenoble en France, dans deux groupes scolaires et un lycée.

Trente-deux élèves de deux degrés scolaires différents (classes de CE2 et de 2^{nde}) et de deux niveaux de résultats scolaires différents (réussite et difficulté scolaires) constituent les sujets de notre recherche. Seize élèves sont en classe de CE2 et quatorze élèves en classe de 2^{nde} et, toutes classes confondues, quinze élèves en situation de réussite et quinze élèves en situation de difficulté scolaire. Ces élèves ont été observés en situation de cours et trente d'entre eux ont accepté de participer à un entretien semi-directif et à une épreuve de type projectif.

Si les élèves de classe de CE2 ont été observés en cours, à la fois lors d'activités disciplinaires et non disciplinaires avec leur maître ou maîtresse, les élèves de classe de 2^{nde} ont été observés exclusivement avec leur professeur de mathématiques. Le choix de la discipline mathématique pour l'observation des élèves de classe de 2^{nde} s'explique ainsi : alors même que paraît vraisemblable l'hypothèse que l'affectivité ne devrait pas intervenir lors de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques (notamment en comparaison avec des matières plus littéraires), les travaux de Nimier (1976), essentiels sur ce thème, ont montré qu'il en était autrement. Il est donc intéressant de voir ce qu'il en est exactement du triple rapport, décrit dans le cadre de référence de ce travail, dans le contexte de la discipline mathématique.

De plus, les élèves entrant en classes de CE2 et de 2^{nde} sont soumis, chaque année en France, à une Évaluation Nationale. Celle-ci a pour but d'estimer le niveau scolaire des élèves à l'entrée de ces classes dans deux disciplines : en mathématiques et en français. Les scores obtenus par les élèves à cette Évaluation, ainsi que les premières impressions enseignantes, nous ont permis d'estimer le niveau de résultats scolaires de l'ensemble des élèves de la classe, et partant, de constituer les groupes de sujets qui ont participé à notre recherche. Les élèves (ou sujets) choisis ont ainsi été distribués dans un « groupe d'appartenance » (élèves en réussite scolaire, ou élèves en difficulté scolaire).

3 Résultats

L'observation du comportement des élèves en salle de classe a fait apparaître, d'une part, que les élèves de classe de CE2, quel que soit leur niveau de résultats scolaires, se comporteraient plus positivement (participation, prise de parole, questionnement de l'enseignante, expression orale plus facile) en cours que ceux de classe de 2^{nde} (expression orale difficile (petite voix), jeux et bavardages avec les voisins, temps de retard dans le déroulement du cours), comme si le jeune âge des premiers leur permettait d'adopter des comportements qui leur ressemblent. Il semble, en effet, que les comportements scolaires des élèves de classe de CE2 correspondent, plus fidèlement que dans le cas des élèves de classe de 2^{nde}, à ce que les élèves sont et ressentent personnellement. Un élève de classe de CE2 oserait montrer l'affection qu'il porte à son (ou sa) maître(sse) : le regard de l'autre, c'est-à-dire de chacun de ses camarades de classe, ne l'empêcherait pas d'agir positivement envers le (ou la) maître(sse) s'il le souhaite. Ceci nous paraît bien moins vrai chez les élèves de classe de 2^{nde} où le regard de l'autre, son

jugement, pourrait paralyser et interdire certaines actions, surtout si elles sont positives à l'égard de l'institution scolaire, de l'enseignant(e) ou de l'enseignement dispensé.

L'observation du comportement a, d'autre part, permis de constater que les élèves en réussite de classes de CE2 et de 2nde se comporteraient plus positivement en cours que les élèves en difficulté de ces mêmes classes. Les premiers adopteraient, en effet, des comportements traduisant une inscription dans leur vie scolaire, c'est-à-dire, en d'autres termes, une mobilisation à et sur l'école, bien plus réelle que leurs camarades en difficulté scolaire (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

L'analyse des entretiens menés auprès des élèves préalablement observés montre, en premier lieu, que les propos tenus par les élèves sur leur rapport à l'enseignant peuvent se classer en deux grandes catégories. La première fait référence à des facteurs humains de la relation maître-élève, c'est-à-dire des facteurs impliquant la personne même de l'enseignant (il/elle est « sympa », « gentil(le) », « important(e) », « sévère » ; « faire les choses pour faire plaisir au maître/à la maîtresse » ; l'enseignant « me rassure/me fait peur » ; « venir à l'école pour voir le maître/la maîtresse » ; etc.). La seconde fait référence à des facteurs professionnels de cette relation, c'est-à-dire à des facteurs impliquant la façon, appréciée ou pas, d'enseigner de l'enseignant (le maître/la maîtresse « apprend bien » ; il/elle « fait bien son métier » ; etc.).

En second lieu, il apparaît que les facteurs humains du rapport maître-élève tiennent une réelle place dans la relation à l'enseignant, d'une part, de l'ensemble des élèves de classe de CE2 et, d'autre part, des élèves en difficulté scolaire de classe de 2nde. Ainsi, les élèves de classe de CE2 avouent volontiers venir à l'école pour voir le maître ou la maîtresse (dix élèves sur seize entretenus), aimer le ou la retrouver en classe (l'ensemble des élèves en difficulté scolaire) et faire les choses en classe pour faire plaisir au maître ou à la maîtresse (sept élèves sur seize entretenus). Ils avouent également se sentir rassurés quand le maître ou la maîtresse leur parle (onze élèves sur seize) et lui donner une réelle importance dans leurs apprentissages scolaires (treize élèves sur seize). De leur côté, les élèves en difficulté scolaire de classe de 2nde semblent avoir de grandes attentes à l'égard de leur relation à l'enseignant et se montrent insatisfaits, voire frustrés, quant à cette relation. Il y a chez ces élèves une réelle demande humaine, et affective, accompagnée, d'une façon qui pourrait paraître paradoxale, d'une difficulté à l'accepter. Ainsi, ces élèves voudraient « autre chose » de leur relation à l'enseignant ; ils la voudraient « ailleurs », en marge des apprentissages scolaires et du lycée, afin d'exister aux yeux de l'enseignant « autrement » que par le biais d'un parcours scolaire difficile et douloureux (Espinosa, 1997). Ils voudraient ainsi montrer qu'ils ne se réduisent

pas à leur statut d'élèves en difficulté scolaire et qu'ils peuvent être bons ailleurs, c'est-à-dire en sport, dans certaines activités artistiques, par exemple. Leur difficulté à accepter leur propre demande affective dans leur relation à l'enseignant se traduit, lors des entretiens, par une minimisation excessive des atteintes narcissiques dont ils sont victimes du fait de leur statut d'élève en difficulté scolaire, et par certaines contradictions dans leur discours à propos du rapport maître-élève. Aux yeux des élèves en difficulté scolaire de classe de 2^{nde}, cette demande affective semble, en effet, inavouable et presque inacceptable, très probablement parce qu'ils s'estiment « trop grands » pour une telle attente à l'égard de leur relation à l'enseignant. Ils passent ainsi, lors des entretiens, de la confiance et de l'allusion, au refus et à la négation.

Enfin, les élèves en réussite scolaire de classe de 2^{nde} ont une approche moins difficile, moins complexe et ambiguë, du rapport maître-élève. Leurs attentes sont essentiellement professionnelles. Même s'ils estiment et respectent leurs enseignants, ils disent à l'unanimité n'entretenir, avec eux, aucune relation et n'en rechercher aucune. De plus, certains d'entre eux avouent que cette méconnaissance de leurs enseignants ne constitue pas un manque, bien au contraire, chacun devant rester à sa place et tenir son rôle. Les élèves en réussite scolaire de classe de 2^{nde} demandent ainsi à leurs enseignants d'être passionnants, de leur faire aimer ce qu'ils enseignent et d'être présents professionnellement.

Enfin, l'analyse des productions projectives des élèves, préalablement observés puis interviewés, nous permet de distinguer les élèves de classe de CE2 de ceux de classe de 2^{nde}. Chez les sujets de classe de CE2, on a pu constater leur constance, en nombre, sur les planches 2 à 5, pour décrire une enseignante « pressante » (entre 9 et 10 élèves, les élèves en réussite et les élèves en difficulté étant en nombre relativement égal), ainsi que leur plus grande tendance (en comparaison avec les élèves de classe de 2^{nde}) à trouver, dans le même temps, l'enseignante bienveillante. En effet, les élèves en difficulté trouveraient l'enseignante d'autant plus bienveillante qu'elle est, en salle de classe, positionnée aux côtés de l'élève (planches 4 et 5) et en présence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 2 et 4). Les élèves en réussite, quant à eux, trouveraient l'enseignante d'autant plus bienveillante qu'elle est, en salle de classe, positionnée face à l'élève (planches 2 et 3) et en l'absence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 3 et 5). Les élèves en réussite seraient en demande d'une relation privilégiée avec l'enseignante (absence des camarades en salle de classe). On peut penser ici que ce constat de requête chez ceux-ci soit la conséquence d'un comportement de l'enseignant en salle de classe. En effet, nous avons pu observer

précédemment que l'enseignant, en cours, avait tendance à solliciter bien plus souvent les élèves en difficulté scolaire de sa classe que ceux en réussite. Cette constatation ne serait-elle pas une réaction des élèves en réussite scolaire à un comportement en salle de classe de l'enseignant ?

Le constat est quelque peu différent chez les sujets de classe de 2^{nde}. Ces élèves, constant dans leur nombre, sur les planches 2 à 4, ont majoritairement décrit une enseignante « pressante ». En effet, les élèves en difficulté trouveraient l'enseignante d'autant plus « pressante » qu'elle est, en salle de classe, positionnée face à l'élève (planches 2 et 3) et en présence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 2 et 4). Les élèves en réussite, quant à eux, trouveraient l'enseignante d'autant plus bienveillante qu'elle est, en salle de classe, positionnée aux côtés de l'élève (planches 4 et 5) et en l'absence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 3 et 5). Deux constats peuvent ici être faits. D'une part, il apparaît qu'un élève seul dans une salle de classe avec une enseignante est indicatif, voire synonyme, d'un élève sanctionné et puni, et ce d'autant plus si l'élève producteur du test projectif est en réussite scolaire. D'autre part, il semble que les élèves en difficulté se sentent d'autant plus « pressés », voire agressés, par l'enseignante que les camarades sont présents en salle de classe. Les travaux de Monteil (1989) sur la visibilité sociale nous permettent de comprendre, ou d'éclairer tout au moins, ce constat. On a pu également noter leur plus grande tendance (en comparaison avec les élèves de classe de CE2) à trouver effectivement l'enseignante « pressante ». Enfin et cependant, on a pu se rendre compte d'une évolution des productions projectives des élèves de classe de 2^{nde} vers moins d'insolence chez le personnage de l'élève de la scène figurative et plus de bienveillance chez le personnage de l'enseignante de la même scène. Cette évolution semble s'enclencher au cours de la planche 3 lorsque les élèves de classe de 2^{nde} donnent à l'enseignante une dimension humaine à son comportement répressif : une dimension de compréhension. Au cours de la planche 5, cette évolution se révèle réelle dans la façon dont les élèves semblent trouver l'enseignante directement bienveillante et non plus, comme dans la planche 3, répressive mais compréhensive.

Enfin, concernant l'ensemble des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde}, quel que soit leur niveau de résultats scolaires, on constate que leur insolence surprenante (et surtout présente chez les élèves de classe de 2^{nde}) s'adoucit et s'essouffle au fil des planches du test projectif proposé. Il semble que cette évolution (positive) soit la conséquence d'une autre évolution (positive) constatée précédemment : une appréhension plus humaine de l'enseignante par les élèves de classe de 2^{nde}. Ainsi, tout paraît se passer comme si l'insolence de l'élève était conditionnée

par son appréhension de l'enseignante (« pressante », répressive mais compréhensive, ou bienveillante).

En fonction de l'âge des élèves (CE2 versus 2^{nde}) et de leur vécu scolaire (élève en réussite versus élève en difficulté), la configuration de la classe (agitée, présence ou absence des camarades de classe) et la position corporelle de l'enseignante (en face ou aux côtés de l'élève interpellé) joueraient donc un rôle certain dans la façon dont les élèves appréhendent l'enseignante des scènes figuratives du test projectif (« pressante », répressive mais compréhensive, ou bienveillante, par exemple).

4 Conclusion

Les élèves en réussite et ceux en difficulté scolaire adoptent des tonalités affectives différentes (de tendance positive versus de tendance négative) dans leurs comportements en salle de classe à l'égard de l'enseignant(e) et de l'enseignement dispensé. Ces élèves tendent, de plus, vers des formes, des degrés, différents de mobilisation scolaire ; en d'autres termes, l'engagement scolaire de l'élève semble fonction de son niveau de résultats scolaires.

Outres certaines caractéristiques communes dans leurs discours, les dispositions scolaires, d'apprentissage et relationnelles à l'égard de l'enseignant(e) des élèves en réussite scolaire diffèrent de celles des élèves en difficulté scolaire. Le rapport à « l'objet scolaire » des élèves en réussite et celui des élèves en difficulté scolaire est donc différent, ce qui implique que l'appropriation du savoir est effectivement fonction, pour partie, d'un certain rapport à « l'objet scolaire » de l'élève. Outre certaines caractéristiques communes encore dans leurs discours (la place importante ou centrale attribuée par l'ensemble des élèves à l'enseignant(e) dans leurs apprentissages scolaires), les élèves en réussite et ceux en difficulté scolaire définissent différemment leur rapport au maître. L'élève donnerait ainsi, d'une part, à l'enseignant un rôle d'autant plus déterminant dans son appropriation ou non des contenus d'apprentissage scolaires, et par là même dans sa situation d'échec ou de réussite, qu'il est élève en difficulté. L'élève donnerait, d'autre part, à sa relation au maître une consonance d'autant plus humaine, et par là même affective, (et la souhaiterait ainsi) qu'il est en difficulté scolaire.

Bien que les tendances relationnelles des élèves à l'égard du corps enseignant dans leurs productions projectives ne soient pas catégoriquement marquées, il semblerait, d'une part, que les élèves en réussite scolaire voient plutôt, dans l'enseignante des planches de l'épreuve de type projective, une enseignante professionnelle et bienveillante, traduisant vraisemblablement leur souci d'une relation au maître professionnelle. Il semblerait, d'autre

part, que les élèves en difficulté voient plutôt, dans la même enseignante, une enseignante "pressante" (directive et menaçante), traduisant très probablement leurs difficultés scolaires en général et leurs difficultés relationnelles au sein de l'institution scolaire en particulier.

L'ensemble des résultats issus de nos analyses quantitatives et qualitatives permettent donc de constater une dichotomie entre élèves en réussite scolaire et élèves en difficulté dans leurs comportements en salle de classe, ainsi que dans leurs dispositions scolaires, d'apprentissage et relationnelles à l'égard de l'enseignant(e). Elèves en réussite et élèves en difficulté scolaire semblent donc bien vivre différemment leur rapport à « l'objet scolaire ».

5 Bibliographie

- Baïetto, MC (1982). *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF.
- Baudelot, C. et R. Establet (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- Beillerot, J., C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- Bideaud, J., O. Houdé et J.-L. Pardinielli (1993). *L'homme en développement* (6^{ème} éd. 1998), Paris, PUF, coll. 1^{er} Cycle.
- Blanchard-Laville, C., J. Beillerot, A. Bouillet, N. Mosconi et P. Obertelli (1989). *Savoir et rapport au savoir*, Paris, Editions Universitaires.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Poche éducation.
- Charlot, B., E. Bautier et J.-Y. Rochex (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Cifali, M. et J. Moll (1985). *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Bordas.
- Compas, Y. (1991). « Représentations de soi et réussite scolaire », dans R. Perron (dir.), *Les représentations de soi*, Toulouse : Privat, p. 89-118.
- Compas, Y. (1988). « Images d'autrui, amour et réussite scolaire », *Psychologie scolaire*, 66, p. 7-32.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- Espinosa, G. (1997). *Rapport au maître et réussite et/ou échec scolaire*, Mémoire de D.E.A., Université Pierre-Mendès-France, Grenoble II, France.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*, Paris, Bordas - Dunod.

- Filloux, J. (1989). « Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique », *Revue Française de Pédagogie*, 87, p. 59-75.
- Filloux, J.C. (1987). « Psychanalyse et pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, 81, p. 69-102.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.
- Hess, R. et G. Weigand (1994). *La relation pédagogique*, Paris, Armand Colin, coll. Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique* (tome 1), Berne, Editions Peter Lang.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2^{ème} éd. 1994), Paris, ESF.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF.
- Kaës, R. (1976). *Désir de formation et formation du savoir*, Paris, Dunod.
- Kaës, R., D. Anzieu et L.V. Thomas (1973). *Fantasme et formation*, Paris, Dunod-Bordas.
- Lafortune, L. et L. Saint-Pierre (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe. Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*, Belgique, De Boeck Université.
- Laplanche, J. et J.-B. Pontalis (dir. D. Lagache) (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF.
- Le Ny, J.F. et M.-D. Gineste (1995). *La Psychologie. Textes essentiels*, Paris, Larousse.
- Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales* (2^{ème} éd. 1990), Grenoble, PUG.
- Nimier, J. (1976). *Mathématique et affectivité : une explication des réussites et des échecs*, Paris, Stock, coll. Laurence Pernoud.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (3^{ème} éd. 1996), Paris, ESF.
- Perron, R. (Ed.) (1991). *Les représentations de soi*, Toulouse, Privat.
- Pierrehumbert, B. (1992). *L'échec à l'école : échec de l'école ?*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative* (3^{ème} éd. 1986), Paris, PUF.
- Pourtois, J.P. et H. Desmet (1991). « Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, 96, p. 5-15.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- Rosenthal, R. et L. Jacobson (1971). *Pygmalion dans la classe*, Paris, Casterman.
- Ruano-Borbalan, J.C. (dir.) (1998). *L'identité. L'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Sciences Humaines Editions.

Terrier, G. et J.-P. Bigeault (1975). *Une école pour Oedipe. Psychanalyse et pratique pédagogique*, Toulouse, Privat.