

La régulation des émotions : critère d'évaluation dans la formation des groupes d'entraide scolaire en classe préparatoire littéraire ?

Emotional regulation: evaluation criteria about construction of school support in literary preparatory class?

Cédric Laheyne – cedriclaheyne@gmail.com

CIRCEFT-ESCOL Paris8/CURAPP-ESS

Pour citer cet article : Laheyne, C. (2021). La régulation des émotions : critère d'évaluation dans la formation des groupes d'entraide scolaire en classe préparatoire littéraire ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(3), 27-46. <https://doi.org/10.48782/e-jjref-7-3-27>

Résumé

Dans le contexte d'une classe préparatoire littéraire aux grandes écoles, dispositif de formation emblématique de l'élitisme au sein du système éducatif français, cet article s'appuie sur une recherche doctorale menée au sein de la filière littéraire B/L (lettres et sciences sociales). À partir d'une enquête par observation et entretiens semi-directifs, il montre que l'évaluation formelle à l'œuvre traditionnellement dans ce dispositif est complétée par une autre forme d'évaluation plus implicite. Celle-ci se fonde sur des jugements forgés par les élèves et prend pour critère la capacité de régulation des émotions mobilisée au cours des épreuves. Ce travail de recherche a pour hypothèse que ce processus évaluatif est à l'origine de la formation des groupes d'entraide scolaire, en particulier ceux qui se destinent à la préparation des concours les plus prestigieux. Il souligne à ce titre le poids des facteurs de la trajectoire scolaire et de règles de sentiment pour intégrer des groupes d'entraide scolaire performants. Il revisite dans ce contexte les rapports entre évaluation formelle et évaluation informelle et les apprentissages sous-tendus par cette dernière. Il met enfin en lumière l'importance des savoirs par incorporation dans la constitution d'une élite sociale au sein même d'une filière d'élite et les stratégies développées par certains élèves pour contourner les jugements d'exclusion, par la mobilisation d'un travail de figuration qui vise à cacher les émotions.

Mots-clés

Évaluation, classe préparatoire, émotion, utilité sociale, entraide scolaire.

Abstract

This paper is based on thesis research from preparatory class in catholic private high school (letters and social sciences study). In a study made by ethnographic observation and interviews, it shows how institutional and objective evaluation is completed with a more implicit form of evaluation. This one is focused on student's opinion and takes for norm the control of emotion occurring school tests. This work tries to verify this evaluation process is in touch with school mutual aid construct, in particular those concerning preparation for elitist contests. It emphasizes the importance of school trajectory and feeling rules in order to join an efficient school mutual group. Finally, this paper brings to light the factor of incorporated knowledge in elite construct process and strategy development by students to avoid unfavourable opinion in support of work to hide emotions.

Keywords

Evaluation, preparatory class, emotion, social value, school mutual aid.

1. Introduction

Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) sont des dispositifs de formation appartenant au système éducatif français qui préparent aux concours des écoles les plus prestigieuses. Leur objectif initial est d'alimenter le vivier où se recrute l'élite du pays (Bourdieu, 1989), ce qui garantit à leurs effectifs une certaine stabilité au cours du temps (Albouy & Wanecq, 2003 ; Baudelot et al., 2003) et leur confère un grand prestige. Ces classes demandent d'assimiler de vastes programmes disciplinaires et sont, à ce titre, réputées pour les sacrifices et la grande quantité de travail qu'elles réclament. Elles forment un univers en rupture avec celui du lycée, où la charge de travail est sans commune mesure avec ce que la plupart des élèves ont connu auparavant. Les élèves intègrent cette filière de premier cycle d'enseignement supérieur après le baccalauréat, par sélection sur dossier, afin d'y préparer, pendant deux voire trois ans, les concours d'entrée aux grandes écoles (notamment les écoles de commerce, instituts d'études politiques, écoles d'ingénieur, écoles de journalisme et de communication). Les préparateurs font souvent partie des meilleurs bacheliers aux bons voire excellents résultats tout au long de la scolarité secondaire.

Les CPGE se répartissent en trois filières : scientifique, économique et commerciale, et littéraire. La filière littéraire, sur laquelle nous nous centrons ici, s'étale sur deux années - de l'hypokhâgne à la khâgne - et se décline en trois sections : la section A/L (lettres) s'adresse aux élèves ayant les meilleurs résultats dans les disciplines littéraires et qui se destinent aux classes de lettres classiques ou modernes ; la section B/L (lettres et sciences sociales) accueille des élèves scientifiques ayant de solides connaissances dans les disciplines littéraires (les mathématiques et les sciences économiques et sociales y sont obligatoires, le grec et le latin sont proposés en option ainsi que la géographie) ; et la section LSH (lettres et sciences humaines) propose des enseignements obligatoires en sciences humaines et en langues étrangères et des options complémentaires selon l'établissement (théâtre, cinéma audiovisuel, histoire de l'art, etc.).

S'agissant d'une scolarité orientée vers les concours des grandes écoles, le dispositif hiérarchise, classe et pressurise les élèves (Darmon, 2012), dans l'optique de les mettre au travail. L'évaluation y occupe à ce titre une place centrale. Elle est d'abord liée au mode de sélection pour intégrer le dispositif et aux résultats scolaires obtenus tout au long du cursus. Les épreuves et les verdicts scolaires qui y ont cours, parfois sévères, peuvent engendrer une atteinte au moi et devenir une source de découragement (Dejours, 2014). Muriel Darmon (2013) évoque à ce propos l'expression « hiatus scolaire » pour désigner cette période de transition déstabilisante, notamment pour des élèves peu préparés aux réquisits du dispositif. Si l'évaluation par le corps professoral s'appuie effectivement sur les résultats obtenus, elle prend également en compte les capacités à supporter cette phase de rupture avec les représentations scolaires antérieures (Daverne et Dutercq, 2013).

De nombreux travaux ont étudié la multiplicité des objets de l'évaluation au niveau de l'enseignement supérieur (Fave-Bonnet, 2010 ; Romainville, Goasdoué & Vantourout, 2013 ; Merle, 2018 ; Odry, 2020) et ont notamment analysé les phénomènes impactant la réussite des étudiants, en montrant par exemple le lien entre la maîtrise des prérequis et la réussite à l'université (Vieillevoye, Wathelet & Romainville, 2012). Cette thématique a également été abordée sous différents aspects par des chercheurs étudiant – voire préconisant – l'implication de l'élève dans les pratiques d'évaluation (Allal, 1999 ; Hadji, 2015) ou l'évaluation des enseignements par les étudiants (Detroz, 2009 ; Bernard, 2011). Dans le cas de la classe préparatoire, si les processus d'évaluation par l'institution ainsi que les enjeux

évaluatifs de la relation enseignant/élève (Merle, 2007) ont déjà été documentés, les rapports entre les élèves l'ont été un peu moins (on retiendra néanmoins les apports des travaux de Darmon (2013) et Pasquali (2014) sur la vie amoureuse et les relations d'entraide), et moins encore un des critères structurant leurs relations, celui portant sur le comportement au cours du passage des épreuves scolaires. Dans le cadre d'une recherche doctorale, l'objectif de cet article est de montrer qu'en classe préparatoire l'évaluation formelle, attribuant aux performances scolaires une mesure individualisée et objective, se double d'une autre forme d'évaluation plus implicite, développée par les élèves eux-mêmes, qui considère la manière de réguler les émotions en épreuve comme un moyen d'attribuer une valeur à chaque élève. Nous faisons ici l'hypothèse que ce processus évaluatif est à l'origine de la formation des groupes d'entraide scolaire, notamment ceux réunissant les élèves aux meilleurs résultats, dans l'optique de la préparation des concours les plus prestigieux.

L'intérêt pour la genèse des pratiques d'entraide provient du fait qu'elles sont susceptibles de générer des climats et des ambiances favorables au travail scolaire. Les gains apportés par les interactions avec les pairs relèvent notamment de l'autonomie et de la motivation (Baudrit, 2005), dans la mesure où les élèves, en interagissant avec leurs camarades, peuvent s'apporter mutuellement des connaissances et des modèles de comportement et de travail propices à leur réussite (Bournot-Trites et al., 2003). Webb et al. (2006) considèrent que la recherche a mis en lumière de manière spécifique que l'échange d'explications ou l'application de l'aide reçue au sein de petits groupes d'apprentissage deviennent de forts prédicteurs des performances académiques ultérieures.

Nous nous centrons dans ce qui suit sur la notion d'épreuve (Martuccelli, 2015), et précisément sur les formes diverses qu'elle revêt en classe préparatoire, afin de mettre en évidence le processus cognitivo-affectif par lequel se forment les représentations des élèves et la possibilité d'évaluer à partir des émotions (Barbier & Galatanu, 1998). Après avoir proposé un cadrage des concepts d'émotion et de régulation, nous montrerons que ce processus repose sur l'évaluation de manifestations émotionnelles observables à partir de « traces » constituées dans des arènes scolaires ad hoc (Goffman, 1973), ici lors de la remise des copies en classe et de la préparation des colles (interrogation sur un sujet du programme qui sert la préparation des oraux des concours). Le but de cet article est ainsi de rendre compte de l'activité évaluative des élèves par l'articulation des jugements d'utilité et de beauté (C. Dejours, 2011). Ces deux types de jugement révèlent le poids de la trajectoire scolaire dans le choix des sociabilités en classe et l'existence de règles de sentiment (Hochschild, 2003) qu'il serait nécessaire de respecter pour intégrer des groupes d'entraide scolaire performants, constitués d'élèves déjà initiés aux prérequis des filières d'élite (Khan, 2015 ; Laheyne, 2020).

2. Epreuves et régulation des émotions en classe préparatoire

2.1. L'épreuve, espace d'évaluation de la « grandeur » des élèves

La classe préparatoire représente une expérience scolaire exigeante et éprouvante et dont, même plusieurs années après, le discours des élèves porte encore l'empreinte (Darmon, 2013). Son cadre socialisateur impose, par une série d'épreuves scolaires récurrentes, un pouvoir de scissions temporelles (Chamboredon, 1991) tout au long du cursus de l'élève. Pour Perez-Roux, ces épreuves représentent « des défis plus ou moins partagés, inscrits dans une histoire culturelle (du métier par exemple) et construits sur le plan social » (2016, p. 3). Chaque épreuve constitue un test qui prend place dans le parcours de l'individu et par lequel

celui-ci sort transformé. Si l'épreuve revêt une dimension personnelle dans le parcours d'un élève, elle représente aussi un enjeu collectif lorsqu'elle se manifeste, structure et transforme les interactions des individus (Martuccelli & Lits, 2009). Martuccelli (2015) relève dès lors deux sens plus spécifiques de la notion d'épreuve. D'une part, l'épreuve revêt le sens de sanction et constitue une recherche d'objectivité qui mène à sanctionner un fait ou une réalité. Elle correspond à des situations où les acteurs sont confrontés à des évaluations au sein d'univers institutionnels ou politiques particuliers (Boltanski & Thévenot, 1991). En classe préparatoire, chacun est effectivement évalué selon une logique de classement qui ordonne les performances scolaires, dans la perspective des concours des grandes écoles. D'autre part, l'épreuve représente une série de défis à laquelle se confronte l'individu tout au long de sa vie. A la différence de l'épreuve-sanction, le résultat d'un défi implique chez l'élève une réflexion permanente sur soi et sur ses méthodes de travail. Il produit des significations propres à chacun mais toujours à l'intérieur de structures sociales définies.

L'articulation de ces deux sens de l'épreuve permet de mieux saisir les implications de l'expérience préparatoire : les effets des épreuves se manifestent par des émotions lors d'épreuves-sanction et constituent par ailleurs un défi pour chaque élève lorsqu'il se familiarise avec d'autres logiques socialisatrices qui au départ lui échappent. L'épreuve constitue un moyen de constater l'appropriation différentielle des émotions en pointant des variations parmi les élèves, lesquels évaluent les épreuves scolaires soit comme des « épreuves-défi » (des étapes obligées et nécessaires qui favorisent la transformation de soi), soit comme des « épreuves-sanction » (comme des menaces) (Martuccelli, 2015), celles qui s'avèrent déstabilisantes par leur dimension institutionnelle et la perte possible de la maîtrise de ce processus (Dubet & Martuccelli, 1996). La notion d'épreuve permet ainsi de repérer plus précisément un processus d'évaluation mettant en interaction un élève, son action et son environnement. En effet, les réactions de l'environnement « *ne sont jamais ni directement agissantes ni immédiatement perceptibles, elles dépendent des manières dont elles sont culturellement élaborées* » (Martuccelli, 2015, p. 46). En somme, l'épreuve en classe préparatoire demande de réaliser un travail sur soi mais suggère aussi l'apposition du regard de l'autre sur les épreuves significatives traversées par l'élève et la manière dont il les vit. C'est à travers le passage de ces épreuves que les élèves construisent leur « valeur », dans ce que l'on appelle des épreuves de grandeur (Boltanski & Thévenot, 1991), notamment par l'aspect public que revêt par moment l'épreuve (quand les colles sont collectives, lors de la remise des copies en classe ou de l'affichage des classements). La régulation des émotions devient dès lors un aspect visible de l'expérience scolaire qui hiérarchise et classe les élèves en fonction des résultats obtenus mais également selon une mobilisation de savoir-être dans la découverte des épreuves du dispositif.

2.2. Emotions et compétences émotionnelles en classe préparatoire littéraire

Plusieurs émotions de base ont été identifiées par la recherche, telles que la peur, la colère, la joie, la tristesse, la surprise, le dégoût et la détresse (Ekman, 1992). De manière générale, les émotions constituent un processus multicomponentiel se traduisant par des réponses cognitives, physiologiques, comportementales et corporelles (Reeve, 2015). Dans une perspective sociocognitive, elles sont le produit de l'évaluation par un individu des significations de la situation sociale qu'il rencontre (Krauth-Gruber, 2009). L'anxiété est une émotion qui se manifeste souvent à l'entrée dans le dispositif préparatoire, parfois prolongée par des phases de découragement et d'incompréhension des états émotionnels voire des réactions corporelles désagréables (Dejours, 2014). Or, selon la sociologue américaine Peggy Thoits, avoir conscience des émotions suscite le désir d'agir afin de faire

disparaître le malaise (Thoits, 1990). La capacité de régulation permet dès lors de supporter des émotions de grande intensité et pour une assez longue durée (Thoits parle d'« insensibilisation progressive », 1990). Elle suppose l'élaboration de stratégies de régulation – comportementales ou cognitives - qui incitent à des ajustements pendant que les émotions sont ressenties (Lafortune & Martin, 2004). Cette capacité peut notamment développer l'habileté à faire ressortir les aspects positifs d'émotions supposément négatives dans le vécu des épreuves de la classe préparatoire (Laheyne, 2020). Les élèves qui ont conscience et acceptent ce qu'ils ressentent peuvent, par exemple, considérer comme normal le fait de ressentir de telles émotions s'ils perçoivent que le système d'épreuves qu'ils rencontrent leur est inconnu et demande une acculturation (Thoits, 1990).

Enfin, la capacité de développer un sentiment d'auto-efficacité émotionnelle est liée à la croyance personnelle en ce qui est socialement acceptable de ressentir dans une situation sociale donnée (Hochschild, 2003 ; Bandura, 2003). Cela signifie que les élèves construisent leurs propres représentations des émotions à l'école et, ce faisant, certains d'entre eux développent à travers ce sentiment d'auto-efficacité une évaluation des personnalités d'élèves de leur classe. Celle-ci peut ensuite donner lieu à une mise en comparaison selon le niveau d'habileté de chacun à réguler les effets des épreuves. Si la compréhension des émotions peut aider les élèves à se comparer aux autres et à se sentir moins isolés dans ce que les épreuves leur font vivre, le fait d'exprimer que les épreuves font possiblement émerger de l'anxiété ou de la peur, ou qu'elles favorisent des réactions corporelles visibles (rougissements, tremblements, pleurs), peut parallèlement contribuer à une dévalorisation de leur profil d'élève dans formation des groupes de pairs.

2.3. La capacité à réguler ses émotions comme critère d'évaluation

Il y aurait dans ce processus d'évaluation du comportement individuel en épreuves, une relation solidaire entre perception, représentations et action qui débouche sur des configurations qui font l'objet d'un discours sur soi dans l'agir. En effet, Barbier et Galatanu (1998) font l'hypothèse de l'intrication du sentir, du penser et de l'agir, et établissent une relation de solidarité, de présence et de développement entre les phénomènes affectifs, représentationnels et « opératoires » qui contribuent à construire les identités individuelles. En effet, l'intériorisation des expériences par les acteurs favorisent la construction de mécanismes cognitivo-affectifs (c'est-à-dire une production de représentations et d'affects à partir d'interactions sociales, de rencontres, d'événements vécus) contribuant à la formation de dynamiques identitaires. Ainsi, l'expérience scolaire s'effectue en présence et dans des interactions avec autrui. Ce point est important puisque, comme l'indiquent les auteurs, l'image de soi est façonnée dans les interactions mais aussi « *« menacée » par des élaborations cognitives et discursives d'autrui sur soi et qui peuvent avoir pour enjeu la détermination des positions sociales* ». En effet, « *on peut donc dire que l'image qu'un acteur a de la représentation qu'un tiers se fait de lui est une co-construction* » (Barbier & Galatanu, 1998, p. 58-59). C'est par ce processus de co-construction que se développent des stratégies de réponse visant l'infirmité/la confirmation, la restauration/la réparation des individus mais également des stratégies de récusation, d'atténuation ou de réaffirmation de la part des autres.

Ce processus devient un moyen d'évaluation quotidien pour les élèves dans la formation des groupes d'entraide scolaire. Concrètement, il dépend d'un comportement d'un élève en épreuve, du jugement posé sur celui-ci par d'autres et du produit en termes d'interactions sociales qu'engendre ce jugement (volonté de s'associer ou non). Cette évaluation fonctionne comme un « *mécanisme de négociation de la reconnaissance réciproque* », dans la mesure où l'élève a

toujours la possibilité de négocier sa valeur aux yeux des autres lors des épreuves qu'il traversera par la suite. Ainsi, comme le disent les auteurs, « *les expériences humaines, vécues ou observées, s'accompagnent pour l'acteur ou l'observateur, d'activités cognitives évaluatives génératrices de modèles ou d'antimodèles donnant lieu éventuellement à l'intériorisation* » et aboutissant à « *la construction d'une image de soi idéale par opposition avec l'antimodèle intériorisé* » (Ibid. p. 59, pour ces références). Ce processus d'évaluation est celui par lequel se trouve être valorisés ou rejetés des aptitudes et des comportements d'élèves dans le cadre d'un système d'épreuves. Il peut amener un individu à évaluer une autre personnalité dont il finit par s'approprier ou rejeter les choix et les attitudes. Enfin, ce dernier développe des références à atteindre et forge des « cultures d'action » en rapport avec les émotions à l'école et qui se rapprochent d'un idéal de l'élève bon scolairement et maître de lui (Rayou, 2015).

On distinguera dans cette évaluation par les pairs deux opérations du processus psychique qui y concourent (C. Dejours, 2011 ; Dubois & Beauvois, 2001) : celle du *jugement d'utilité*, qui consiste à juger de la valeur d'une personne en référence à l'utilité de ses comportements ou de ses résultats ont déjà été documentés et qui sanctionnent dans le présent cas l'efficacité des méthodes et les résultats scolaires obtenus ; et celle du *jugement de beauté*, définissant la désirabilité d'un comportement en situation et caractérisée par le « style » déployé lors des épreuves scolaires et, dans ce cadre, par des règles de sentiments (Hochschild, 2003).

3. Méthodologie

Pour identifier l'activité évaluative des élèves, nous nous appuyons sur une analyse de données qualitatives collectées de juin 2016 à janvier 2019, au cours de sept semaines d'observations réalisées au sein d'un établissement d'enseignement supérieur privé, accueillant collège, lycée et classes préparatoires littéraires, situé dans l'ouest parisien. Notre étude initiale porte sur les émotions éprouvées par l'élève selon un cadre d'épreuves précis et régulièrement rencontré au cours de la scolarité : la rentrée, les premiers devoirs, les interrogations orales, les notes obtenues et la lecture des copies. Elle traite des formes prises par la régulation des émotions et les techniques permettant de les mettre à distance afin de se centrer sur le travail scolaire.

Le recueil s'est fait principalement au sein de la filière B/L des classes préparatoires littéraires. Les observations ethnographiques ont d'abord été récoltées de manière informelle en classe, en pause intercours ou en dehors de l'établissement. Ensuite, nous avons pris part à la vie collective des élèves (durant leur temps libre, dans les espaces communs, lors des repas), et les avons observés durant les interactions en groupe de pairs. Aussi, nous avons assisté à des situations d'épreuves individuelles ou collectives pertinentes pour l'observation d'effets émotionnels à réguler pour l'élève. Nous avons plus particulièrement sélectionné les diverses manifestations comportementales et corporelles permettant d'inférer l'état émotionnel des élèves, en étant attentif aux craquages, aux plaintes, aux pleurs et aux demandes de rassurance ou de partage des émotions. Celles-ci ont été une voie de médiation des émotions permettant d'étudier dans quelle mesure ces temps scolaires peuvent devenir le support d'une évaluation entre les élèves qui s'y trouvent impliqués.

En effet, en complément de ces observations ethnographiques, nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs avec 40 élèves d'hypokhâgne (en première année de classe préparatoire littéraire) et de khâgne (en seconde année), 6 enseignants et les responsables institutionnels. Nous avons opté pour la méthodologie de l'entretien successif avec deux vagues situées entre l'hypokhâgne et la khâgne, parfois entrecoupées d'entretiens informels.

Les extraits d'entretiens ont été choisis en fonction des précisions que les élèves apportaient concernant le passage des épreuves, les jugements qu'ils portaient sur les expériences émotionnelles des autres élèves et sur les pratiques d'entraide scolaire et de partage des émotions en classe.

4. Les « traces » des épreuves, indices de l'activité évaluative des élèves

4.1. La visibilité des « traces » des épreuves

Pour mieux saisir l'activité évaluative des élèves au quotidien, il est d'abord nécessaire d'identifier les médiations possibles des manifestations émotionnelles. Ces manifestations se développent au sein d'espaces propres au système d'épreuves de la classe préparatoire, dans ce que nous nommerons ici des arènes dramaturgiques (Goffman, 1973). L'arène est le premier lieu où se déploient les efforts scolaires des élèves et la régulation de leurs émotions, devant une audience constituée la plupart du temps d'un enseignant et parfois d'autres élèves. Deux espaces d'observation s'avèrent pertinents pour accéder aux « traces » de ces épreuves (Ginzburg, 1989) et aux jugements (C. Dejours, 2011) qu'elles engendrent : la réception des verdicts professoraux et la préparation des colles, toutes observables collectivement.

Les verdicts professoraux, qu'ils soient écrits ou oraux, constituent en effet des indices de régulation des émotions dans la mesure où ils sont perçus comme disqualifiants par les élèves en raison du décalage fréquent entre le résultat et les efforts fournis. Ils exacerbent *a fortiori* le sentiment d'anxiété résultant de l'exigence de performance et de la perspective possible de l'échec (pour le passage en khâgne puis les concours). Astrid évoque le poids de cette évaluation permanente, par exemple pour le passage en khâgne : « *Ensuite, il y a beaucoup de pression en pensant à l'année suivante. On sait que ce que l'on fait actuellement sera pris en compte l'année prochaine pour voir nos progressions* ». Elle évoque aussi de quelle manière les résultats obtenus convoquent le regard de l'autre et façonnent les relations en classe : « *On se sent obligé de faire comme les autres, de faire ce que cette école attend de nous. Il y a une incitation et un jugement entre nous* ». Le dispositif préparatoire est un espace qui hiérarchise en permanence et crée des différences entre ses membres sur la base de leurs capacités à respecter les exigences de travail et à supporter le poids des verdicts quotidiens. Celles-ci peuvent être notamment observées lors de la remise des notes en début de cours, avant que l'enseignant ne reprenne le corrigé du devoir :

Tableau 1. Reconstitution du comportement des élèves lors de la remise des copies - Journal d'observation - Hypokhâgne, cours de philosophie

L'élève prend d'abord connaissance de la note et de l'appréciation générale en tête de la copie. L'attention de l'élève se porte ensuite sur les annotations à la marge. La consultation des copies provoque des réactions visibles corporellement. En fonction du résultat, la réaction de l'élève peut apparaître sous la forme de la surprise heureuse ou de la déception. On note des réactions du registre de la gêne aussi bien pour l'élève qui a obtenu une bonne note (habituelle pour lui ou marquant une progression dans cette discipline) que pour celui qui a obtenu une mauvaise note (inattendue ou régulière). Certains jouent par exemple l'absence d'effet (l'élève peut marquer un silence en paraissant indifférent) en plaçant leur copie hors de portée du regard en cas de bon résultat, mais aussi en cas de mauvais, par un désintérêt en lisant à peine leur copie. Certains peuvent aussi manifester un abattement allant parfois jusqu'aux larmes. Cette première lecture est suivie d'une activité d'échange entre les élèves, de façon plus ou moins ouverte, notamment en direction de ceux réputés bons dans cette matière. Les élèves se renseignent sur les notes obtenues, comparent les appréciations et commentent les différences par rapport à leur copie en rapport avec le choix des accroches par rapport au sujet, au plan et aux arguments déployés. Parfois, certains recueillent les notes dans une perspective de compétition pour établir une hiérarchie des élèves dans cette discipline dans laquelle se situer. Au cours de cette séquence, une série de propos viennent appuyer ces réactions, surtout lorsque la note est mauvaise. Les plus nombreux manifestent une incompréhension à l'égard des attentes professorales dans la matière. Ils pourraient tous commencer par « je ne comprends pas pourquoi » : « Pourtant j'avais bien repéré cette idée » ; « J'ai mis les mêmes arguments, on n'a pas la même note » ; « Pourtant j'ai déployé le même plan » ; « mes sous-parties étaient plus longues que les siennes ». Une autre série de réactions témoigne d'une attitude fataliste et résignée face au verdict : « je m'y attendais ».

La réception des notes par les élèves pointe des variations dans les formes de régulation des émotions parmi les élèves, dont l'enjeu est de savoir produire une distanciation afin de diminuer l'impact des verdicts scolaires. Ceci s'avère complexe pour certains élèves pour qui le rapport à la note reste un indicateur fort de la valeur de leur travail. Un laps de temps est nécessaire pour la majeure partie d'entre eux avant qu'ils considèrent que la note constitue plus une indication de ce qu'il reste comme effort à produire qu'un résumé de ce dont ils sont capables.

La préparation des colles permet aussi d'étudier la manière dont les élèves tentent de diminuer l'impact émotionnel d'une épreuve jusque-là inconnue. La colle suppose en effet que l'élève ait une maîtrise suffisante de son cheminement intellectuel et aussi conscience de son état de tension afin d'agir sur lui au cours de l'exposition.

Tableau 2. La régulation émotionnelle au cours de la préparation d'une colle de sciences économiques et sociales (SES) - Journal d'observation - Hypokhâgne

En pause intercoures, en début de semaine (lundi), la colle a lieu le mercredi	Matthieu évoque peu ce qu'il éprouve à propos de la colle. L'échange avec le chercheur sur cette première épreuve tourne court. Il revient surtout sur ses projets d'avenir. Il veut devenir professeur des universités en intégrant l'ENS et pose des questions au chercheur sur ce point.	Clotilde dit penser à cette première colle depuis la fin de la semaine dernière. Sa crainte porte sur le déroulement de l'exercice. Elle demande aux autres élèves comment s'est passé l'entretien avec le colleur. Elle déclare à ses amis de classe avoir pensé à ne pas s'y présenter.
En classe, avant de partir en salle de colle	Le programme de colle ayant été fourni par l'enseignant de la discipline, l'élève révise le programme de la colle dans un coin de la salle. Il cherche à respecter au mieux la démarche méthodologique transmise. Il souhaite « ne rien oublier des arguments importants, tout en respectant le timing ».	Le jour de la colle, Clotilde révise ses cours en s'isolant dans un coin de la salle et procède juste avant de s'y rendre à une lecture rapide de certains passages de l'ouvrage étudié. Elle reprend ensuite sa fiche pour structurer son propos. Elle dit travailler les transitions entre les parties et affirme qu'il est important de « montrer un travail de qualité au colleur » et « d'afficher un effort ».
Sur le chemin et dans la salle d'attente	Dans la cage d'escaliers puis dans la salle d'attente, Matthieu demeure silencieux, l'air inquiet. Par un travail de contenance, l'élève cherche à ne surtout pas montrer sa gêne, son inquiétude.	Clotilde éprouve un stress important en se dirigeant vers la salle de colle (regard fuyant, rougissement, tremblements). Puis, dans le couloir d'attente, elle évoque et partage la pression avec les autres élèves présents.
Au cours de colle	L'élève utilise un plan structuré au cours de l'échange. Ses premiers mots montrent une hésitation, sa voix se noue. Il a les poings serrés et cherche ses mots. Il commet quelques confusions lexicales. Affichant une posture sérieuse et maîtrisée (il regarde le colleur, cherche à convaincre), il s'efforce de montrer de l'aisance. Il lui est néanmoins difficile de trouver un équilibre entre ses notes préparées et l'affichage d'une aisance naturelle.	Clotilde adopte un rythme vif au cours de la présentation de son exposé face au colleur mais prend le temps d'être claire, de ne pas ànonner. Elle structure sa présentation, se centre sur l'argumentation et le questionnement de sa démarche. Elle souhaite éviter l'empressement de vouloir « en découdre » avec le sujet au détriment du respect du plan.
Après la colle	Matthieu a l'air pensif à la suite de la colle mais ne partage pas d'impressions personnelles. Il se rapproche du chercheur pour obtenir un avis extérieur avant de repartir en classe prendre des notes.	En fin de colle s'opère la « relâche » à la fois au niveau physiologique (le corps se détend) et émotionnel (soulagement sur le visage, contentement à la suite de la présentation). Elle appelle ses parents pour évoquer cette première épreuve.

L'analyse des séquences d'observation montre des différences entre ces deux élèves sur les manières de préparer l'épreuve. En classe, Clotilde et Matthieu cherchent d'abord à construire un plan de colle cohérent afin de se rassurer avant de le présenter. Dans ce contexte, si Clotilde tente d'atténuer les émotions déstabilisantes liées à cette nouvelle épreuve en demandant notamment des conseils aux autres élèves, Matthieu ne partage pas

ses émotions et ne demande pas d'informations aux élèves déjà passés. La préparation de son épreuve est solitaire, dans le fond de la salle. Les variations de régulation s'observent aussi dans la salle d'attente par une diversité des manifestations émotionnelles. Matthieu procède par un travail de contenance de ce qu'il ressent, alors que des réactions corporelles s'observent davantage chez Clotilde. La manière de partager l'émotion après la colle permet également d'établir des différences entre ces élèves. Clotilde partage son résultat avec ses parents à la suite de l'épreuve, tandis que Matthieu recherche l'avis extérieur du chercheur puis se remet au travail en silence.

En complément des notes et des colles, les « traces » des épreuves sont aussi visibles à la suite de l'accumulation de mauvais résultats et peuvent ainsi focaliser l'attention des élèves sur une personne en particulier. Elles peuvent traduire un décrochage progressif quant aux objectifs des concours. Etienne est par exemple qualifié de « cavalier seul » par certains élèves. Ses activités en classe sont sans lien avec le contenu d'enseignement (recherche d'une nouvelle orientation, construction de dossiers de candidatures, jeux en ligne, navigation sur Internet, etc.) et sont observables par l'ensemble des élèves par le regard posé sur l'écran de chacun. La difficulté à pouvoir produire une distanciation quant aux verdicts scolaires engendre chez lui une forte déstabilisation, notamment lorsqu'il se retire à plusieurs reprises d'une épreuve. Il revient notamment sur une dissertation de quatre heures qu'il sera le seul à quitter après deux heures.

Ainsi, la capacité à « sortir » de la déstabilisation émotionnelle souligne de fortes différences chez les élèves. A défaut, l'accumulation des mauvais résultats peut engendrer des effets sur l'estime de soi et accentuer la perte de contrôle de l'élève sur son parcours (Dubet & Martuccelli, 1996), se traduisant par des retards voire des absences en cours. Toutefois, si elles jouent le rôle de révélatrices des formes variables de régulation des émotions, les arènes dramaturgiques ne sont pas constamment vécues de cette façon. Elles permettent aux élèves de découvrir un nouveau système d'évaluation scolaire. Elles sont le plus souvent un espace où ils apprennent à améliorer leurs habiletés et à accepter que leur résultat n'est qu'un niveau à un moment donné et va nécessairement évoluer au fil du cursus.

4.2. Des habiletés plus précoces chez certains élèves

Certains élèves affichent néanmoins des habiletés plus précoces en matière de régulation des émotions. Amélie affirme en début d'hypokhâgne à propos des notes qu'elle obtient : « *C'est une évaluation ponctuelle et pas une évaluation sur un travail de fond qu'on a pu faire.* » Certains élèves, comme Aude, se caractérisent par une capacité à se centrer sur les commentaires de la copie et non sur le résultat :

« Pour moi, le but de la prépa c'est d'avoir le concours et donc on s'en fiche des notes tout au long de l'année. Si la note est mauvaise, je la mets de côté rapidement. Je lis les commentaires mais je ne les relis pas souvent. Si j'ai une bonne note, je n'en parle pas car ça va complexer les autres. »

Pour celle-ci, une note n'a d'importance que dans la mesure où elle annonce le travail qu'il reste à produire dans la préparation des épreuves du concours. N'accordant qu'une importance secondaire à la note proprement dite, Aude est moins déstabilisée et se focalise avec rapidité sur la compréhension des points à améliorer sur sa copie. A la suite des concours blancs, à propos des incidences émotionnelles des épreuves, elle dira d'un ton péremptoire : « *Et surtout pendant les concours blancs, j'en connais les causes. Et je me dis que ça va passer. On n'a pas besoin de savoir pourquoi on est irrité. On sait tous qu'on est fatigué.* » L'enjeu n'est pas, pour ce type

d'élève, une addition, comme au lycée, de bons résultats mais un changement de paradigme quant à l'évaluation scolaire, laquelle est relativisée grâce à des capacités de distanciation, de rationalisation et de réflexivité sur les émotions.

Concernant l'exercice de la colle, Aude estime en effet qu'il s'agit d'un moment de « bluff » qu'elle assume « sans aucun état d'âme ». Cette manière d'aborder la colle tranche avec la plupart des élèves à ce stade de l'hypokhâgne qui évoquent souvent la peur de croiser le regard du colleur (un autre élève dira avoir « l'impression d'avoir affaire à un inquisiteur »). Pour David, la colle fait intervenir, aux côtés d'un aspect indiscutablement évaluatif, une dimension en rapport avec le « style », par lequel l'élève va chercher à se conformer à ce qu'il pense être les attentes de l'évaluateur. Il cherche à produire une posture corporelle et une tonalité émotionnelle adaptées au cours de l'échange :

« Qu'est-ce qu'il faut faire pour réaliser une bonne colle ?

Il ne faut pas montrer qu'on est trop sûr de soi. Il faut trouver la limite entre être très confiant et ne pas l'être du tout. Il faut éviter de réviser juste avant la colle car ça ne sert à rien. Il faut rester concentré pendant une heure et savoir gérer son temps. Il faut éviter de trop lire son brouillon mais il faut y écrire des points clés pour ne pas improviser une nouvelle colle.

Mais pourtant la colle c'est de l'oral...

Je pense que la colle c'est une question de style car il faut bien vendre son produit. C'est bien de savoir son cours mais il faut savoir le vendre, c'est pour ça que je n'y arrive pas en SES car je n'ai toujours pas compris le style. J'adore les colles de français mais en philo je sais que je n'en dis pas assez.

Il y a quelque chose à décrypter dans chaque colle, c'est ça ?

Oui, chaque colle a sa spécificité. Si on a compris le style, on a compris ce que les jurys attendent de la colle. »

Emilie, quant à elle, définit la colle comme un moyen de montrer à la fois sa « connaissance » et sa « crédibilité ». C'est un exercice qui se situe, selon elle, « à la limite de l'entretien d'embauche », et dont le « charme », dit-elle, serait une stratégie permettant d'apparaître à l'aise et d'en optimiser le résultat :

« Ils ne veulent pas voir ce que l'on pense en tant qu'élève qui a appris son cours mais en tant qu'être humain qui va dire des choses qui vont avoir un impact pour nous. »

[...]

« J'essaie de ne pas bluffer, c'est plus du charme. Il faut essayer de se rendre attirant et donc de se vendre. Mais j'essaie d'avoir du contenu ! »

C'est pourquoi la colle peut prendre la forme d'une prestation orale où les élèves sont plus ou moins à l'aise soit parce qu'ils possèdent des compétences à l'oral, soit parce qu'ils compensent par une bonne préparation en amont (à défaut d'être d'emblée à l'aise, ils expriment clairement leurs idées). Cependant, elle semble aussi le reflet d'un certain degré de clairvoyance normative (Py & Somat, 1991) qui différencie les élèves dans la capacité à pouvoir, non pas circonscrire un sujet, mais à « embarquer » le colleur par un mélange de certitude et d'aisance, grâce à une régulation émotionnelle qui se construit progressivement en hypokhâgne, mais plus précocement chez certains élèves.

5. Des formes de jugement établissant la valeur des élèves

Mais l'arène dramaturgique n'est pas seulement le lieu d'une « mise en scène » où des élèves manipulent les impressions produites sur leur public (Goffman, 1973). Elle est également un lieu d'élaboration de jugements de grandeur (Boltanski & Thévenot, 1991) fondés sur des épreuves évaluées institutionnellement. En effet, les jugements évaluatifs produits par certains élèves montrent une volonté de s'associer à d'autres aux mêmes propriétés scolaires et qui se démarquent par de l'aisance manifestée au cours des épreuves. Ces élèves partagent des représentations semblables aux fonctions de la classe préparatoire. Majoritairement, ils considèrent le dispositif comme un moyen de se préparer aux concours les plus prestigieux et où les résultats obtenus n'ont de valeur qu'en ce qu'ils indiquent la marge de progression possible pour s'améliorer. Ils considèrent par ailleurs que les causes des difficultés rencontrées sont prévisibles et normalisent largement les effets émotionnels liés à l'accroissement des exigences académiques.

Ils établissent le périmètre des groupes au sein desquels ils entament leur préparation par le biais, premièrement, d'un jugement d'utilité (C. Dejours, 2011), qui permet de sélectionner les élèves qui vont apporter une contribution efficace à la préparation des concours les plus prisés. L'extrait suivant, tiré de l'entretien d'Anne-Laure, met en évidence la manière dont s'opère le recrutement des « bons » élèves sur ce critère :

« Est-ce qu'il y a des formes d'entraide dans ton groupe d'amis ?

Oui, même s'il y a des distinctions à faire. Il y en a beaucoup parmi ce groupe qui « boostent » en organisant des rendez-vous pour travailler ou en se répartissant les tâches de travail et il y en a d'autres qui tirent vers le bas, abandonnent, enfin... Surtout une de mes amies, et moi je n'apprécie pas cela car à ce moment-là c'est moi qui devais énormément l'aider et j'avais l'impression d'être toujours derrière elle. [...] Ce genre de choses, je n'osais pas le dire à mon amie, bien que cette situation devenait pesante et l'est toujours. » (Anne-Laure, Bac S, mention TB, lycée de province, classe d'excellence, vise le concours de Sciences-Po Paris)

Le groupe d'élèves, formé ici de Nicolas, Aude, Emilie et Lise, se définit relativement, en se délimitant par des mécanismes d'exclusion et de distinction. Dans ce cadre, Aude résume les critiques qu'elle peut par exemple adresser aux autres élèves en matière d'investissement dans le travail scolaire :

« Je trouve qu'ils sont très dans les relations avec les autres et non dans le travail. Je me demandais parfois ce qu'ils foutaient en prépa. Ils s'en foutent des concours. » (Aude, Bac S, mention TB, lycée d'élite parisien, vise les concours de l'ENS et des écoles de commerce)

Comme l'exprime ici Nicolas, le jugement d'utilité permet aussi aux membres de ce groupe de repérer les élèves qui vont jouer le rôle d'« aiguillon », stimulant la motivation à l'effort :

« Et en ce qui concerne les relations, on fait de notre mieux pour que tout se passe bien. On se dit que c'est en prépa que l'on se fait les amis pour toute la vie. Donc on est tous là les uns pour les autres et on aime ce que l'on fait.

Tu n'as pas besoin de quelqu'un pour t'aider à étudier ?

Non. J'ai juste besoin de quelqu'un qui me motive. »

(Nicolas, Bac S, mention TB, lycée d'élite parisien, vise le concours de l'ENS)

Le choix d'intégrer un élève au sein d'un groupe d'entraide s'effectue selon la compatibilité des niveaux et des représentations scolaires et implique, s'il le faut, d'évincer d'autres élèves avec qui préexistent des liens de proximité :

« Emilie s'intéresse aux études et à tout ce qui l'entoure. Elle veut faire de l'humanitaire car elle est intéressée par les relations. Nicolas, lui, est passionné par les cours et par tout ce qu'il fait. Thibault, lui, est plus intéressé par les relations car il a des amis partout, même en A/L ! Et Antoine, même combat. Mais, les deux, Thibault et Antoine, je ne travaille pas trop avec eux. Avec Emilie, Aude et Nicolas, on travaille beaucoup ensemble et je sors énormément aussi avec eux. » (Lise, Bac S, mention TB, lycée d'élite parisien, vise les concours de l'ENS et des écoles de commerce)

Si les groupes de pairs peuvent se construire par affinité, ceux d'entraide scolaire (orientés vers la préparation des concours) se développent davantage sur la base du niveau scolaire de leurs membres dans chacune des disciplines. L'unité de ces groupes repose en premier lieu sur ce critère cardinal, qui se trouve réaffirmé lors du départ en fin d'hypokhâgne des élèves les moins préparés aux réquisits du dispositif. Emilie estime à propos de ces élèves qu'il s'agissait « *plus des personnes qui font du mauvais esprit. Là, tout le monde est bien dans son truc, donc on y va et ça ne freîne pas.* »

À côté de ce jugement d'utilité, il existe, deuxièmement, le jugement de beauté qui permet d'identifier et de sélectionner des profils d'élèves selon des normes de conduite attendues (Hochschild, 2003). Aude précise les qualités des personnes qui constituent son groupe de travail : « *Ce sont des personnes ouvertes qui réfléchissent de manière scientifique. Les gens irrationnels m'insupportent. Je ne suis pas trop dans l'affect.* » Emilie estime, quant à elle, à propos de l'aide psychologique proposée aux autres élèves :

« Je trouve que c'est inutile en soi. Je pense qu'il y a seulement des personnes qui sont stressées de ne pas savoir gérer leur stress.

Et toi, tu ne stresses pas parfois ?

Non, car rien ne me stresse. Les gens autour de moi veulent seulement que je sois heureuse ! »

Ce type de jugement concerne bien la manière de dépasser les effets psychologiques liés aux épreuves, précisément dans la manière de contenir les émotions, comme en témoigne l'extrait du journal d'observation suivant, à la suite du « craquage » d'une élève :

Première semaine de reprise après les concours blancs - Pause intercoures-
Journal d'observation - Hypokhâgne

Avant la reprise du cours, Charlotte devant la salle de classe en train de pleurer. Un groupe d'une dizaine d'élèves se forme autour d'elle. Certains la consolent, la prennent dans les bras, d'autres observent la scène. Elle exprime à ce moment ne plus supporter la somme de travail et l'accumulation des devoirs à rendre et des colles à préparer. Elle explique avoir du retard dans la plupart des matières et ne pouvoir réviser pour le prochain devoir sur table. A la pause du midi, je reviens sur l'événement avec d'autres élèves qui s'expriment sur sa réaction. Si des qualificatifs empathiques sont employés à son égard (« la pauvre »), selon eux, « on y passe tous » et « il fallait s'y attendre en prépa ». Aussi, « on ne craque pas devant tout le monde » et « pas devant des gens que tu ne connais pas trop ». Ou encore, « On doit le faire plutôt avec quelqu'un qu'on connaît bien » et « même si on est mal, on n'est pas au point de le faire devant tout le monde ».

Les jugements de beauté émis par les élèves de ce groupe soulignent l'existence de règles de sentiment (Hochschild, 2003) qui indiquent la manière dont doit s'effectuer le passage des épreuves en classe préparatoire. Non pas que la régulation des émotions s'opérerait exclusivement dans un groupe d'élèves et pas dans un autre, mais plutôt que chaque groupe, en fonction d'une socialisation scolaire, développe une culture émotionnelle et une réflexivité sur les émotions qui lui sont propres. Les groupes d'élèves tournés vers les concours les plus prestigieux tendent plus que d'autres vers des relations sous-tendues par la possession de qualités intellectuelles et émotionnelles au profit du travail scolaire, là où d'autres élèves manifestent davantage une centration sur les relations interpersonnelles. Ces élèves apprennent à cultiver une certaine idée de la conduite qu'ils doivent adopter en épreuve, de sorte que l'aisance déployée dans n'importe quelle situation sociale ou presque (Khan, 2015) devient une grille de lecture par laquelle est définie la rentabilité des relations scolaires (et donc le périmètre des groupes d'entraide).

Comme l'ont constaté Buisson-Fenet et Draelants (2010), à propos des lycées « viviers » dont les élèves s'inscrivent massivement en CPGE, les élèves de cette catégorie proviennent souvent de grands établissements aux filières à dominante scientifique et qui accueillent un public majoritairement favorisé qui se destine aux filières scolaires les plus sélectives. Les propos de ces élèves soulignent que ces prérequis sur la conduite à adopter face à une épreuve sont souvent mieux maîtrisés chez ceux des familles de classes moyennes et supérieures qui sont plus prompts à préparer leurs enfants à suivre un parcours scolaire exigeant et à l'anticiper par une préparation en amont au sein d'établissements d'excellence

Celle-ci s'opère par des formes de parrainage social et institutionnel (van Zanten, 2016) qui fonctionnent comme un espace de préparation aux injonctions des filières sélectives (Merle, 2007), notamment par l'expérience des coups de pression et de l'humiliation qu'elle procure. Cette socialisation anticipatrice permet d'apprendre à dominer les états du corps pour n'être plus capable que de manifester le « naturel » de l'aisance lors d'épreuves ultérieures (Khan, 2015). Ces élèves exprimeraient en fait une culture dominante au sein de la classe (Dreeben, 2000 ; Darmon & Schotté, 2016) à travers ce processus discret qui consiste à écarter d'autres élèves aux performances scolaires moins fortes et aux capacités de régulation émotionnelle moins affûtées au regard du passage des épreuves.

Ainsi, ces deux types de jugement caractérisent une évaluation qui apparaît en conformité avec des schèmes de perception qui correspondent à une « image de soi idéale » (Barbier & Galatanu, 1998), c'est-à-dire à un idéal de l'élève de classe préparatoire qui sert de référence en matière de niveau académique et de travail sur les émotions (Hochschild, 2003), dans un contexte d'intensification de la compétition scolaire (Laval, 2019).

6. Effet des jugements d'exclusion et stratégie de contournement

Ces deux formes de jugement participent dès lors d'une évaluation par les pairs qui contrôle l'accès aux groupes d'entraide scolaire les plus performants. Selon les disciplines, ces formes de jugement, fonctionnant sur le principe de l'épreuve-sanction (Martuccelli, 2015), vont constituer pour chaque élève une échelle pour mesurer sa propre valeur et préciser sa place dans le collectif, ce qui a un impact majeur sur l'identité (Clapier-Valladon, 1982). En effet, lorsqu'un élève bénéficie du jugement de beauté proféré par les pairs, il devient membre d'une communauté d'appartenance, d'une équipe, d'un collectif de travail, sur la base de ressemblances avec les membres du groupe. À défaut de posséder cette reconnaissance, les pathologies du « placard » témoignent des dégâts occasionnés par le jugement d'inutilité

(Lhuilier, 2002) qui sert à désigner les élèves maintenus dans le dispositif mais à qui il est difficile d'intégrer des groupes d'entraide performants.

Cette indexation des relations sur les performances scolaires et comportementales n'est pas ignorée par ceux qui ne disposent pas du « ticket d'entrée » pour accéder aux groupes d'élèves les plus « taillés » pour les concours, comme l'explique Solène (Bac ES, mention TB, lycée Paris Xe, vise le concours de Sciences-Po et un master de l'EHESS) : « *En fait, dans notre classe, il y a les « très bons ». On les repère. Et après, il y a la masse. Du coup, dans la masse, on sent la pression venant du groupe au-dessus* ». Les élèves développent ainsi des stratégies pour optimiser leurs chances de les intégrer. Cécile (Bac S, mention TB, lycée de province) privilégie des relations instrumentales visant essentiellement l'amélioration de ses performances scolaires dans les disciplines où elle est en difficulté : « *On fait des groupes en maths. Je demande souvent de l'aide mais à ceux qui sont bons en maths. Je vais surtout voir du côté des gens qui peuvent m'aider.* » Pour maîtriser les impressions qu'elle renvoie, elle produit un travail émotionnel qui vise à cacher les émotions dans l'expérience des épreuves. Maîtriser les impressions en public devient nécessaire au sein de cet univers scolaire, comme elle l'explique :

« Au cours de la prépa tu entretiens des relations avec les autres élèves ?

Oui, mais les élèves viennent et s'en vont ! Et je ne me confie surtout pas à eux ! Car on est tout le temps évalué donc si jamais ce que l'on dit revient à l'oreille d'un professeur, l'image que j'ai en eux va changer. Je ne veux pas montrer que j'ai des problèmes car ça voudra dire que j'ai des difficultés. »

L'élève estime nécessaire de contrôler ses émotions face aux enseignants et aux autres élèves, et tient ainsi compte des modèles de conduite implicites pour éviter le jugement d'exclusion des élèves plus performants. Ces propos traduisent un travail permanent de « figuration » (Goffman, 1973) qui revient, selon Cécile, à « *montrer qu'on a le potentiel même si c'est faux. Ce qui est visible c'est ce qui est réel* ». On perçoit ici la réalisation d'un travail émotionnel de surface (Hochschild, 2017) où la régulation des émotions est une capacité qui avant tout « s'affiche », sans être nécessairement profonde chez l'élève. Cécile indique aussi vouloir minimiser ses échanges avec les autres élèves : « *Je préfère ne pas me confier car même si je me confie ça va me faire un peu plaisir sur le moment mais vraiment je vais le regretter plus tard* ». Ces propos invitent à souligner que, si le partage des émotions peut avoir des aspects bénéfiques pour supporter une scolarité exigeante et déstabilisante (Rimé, 2005), son absence constitue une stratégie nécessaire dans la course aux concours, dont la première étape est l'intégration au sein des groupes d'entraide les plus scolairement rentables.

7. Conclusion

Nous avons cherché à comprendre les stratégies de formation des groupes d'entraide en classe préparatoire littéraire en nous intéressant aux « traces » que constituent les verdicts scolaires et l'exercice de la colle, à partir desquels s'opèrent des pratiques d'évaluation entre les élèves. Nous avons cherché à mettre en évidence l'existence d'une culture dominante dans la formation de ces jugements. Nous considérons *in fine* deux facteurs dans la formation de ces groupes : le premier concerne la façon dont les élèves intériorisent les logiques institutionnelles qui déterminent le niveau scolaire de chacun ; le second concerne la présence de règles de sentiment (Hochschild, 2003) mobilisées au cours des épreuves permettant d'attribuer une valeur implicite à un élève en estimant sa capacité à réguler ses émotions.

Cette étude permet dès lors de revisiter le débat scientifique concernant les rapports entre évaluations formelle et informelle (Perrenoud, 2010). Nous avons essayé de montrer qu'il n'y a pas entre elles, dans le contexte préparatoire, de distance considérable en matière de hiérarchie d'excellence. Bien qu'elle soit orchestrée par les élèves eux-mêmes, l'évaluation informelle n'est pas d'une autre substance que celle qui fait l'objet d'une évaluation formelle de la part de l'enseignant. Elle devient même un véritable instrument quotidien de construction de l'autonomie scolaire (Durler, 2015) lorsque les groupes d'élèves performants renvoient au reste de la classe, par la désignation de leurs élus, un jugement qui détecte et pointe les écarts comportementaux qui incitent les autres à poursuivre le travail d'acculturation. C'est en ce sens que ce type d'évaluation entre pairs a un effet sur les apprentissages proprement dits. L'apprentissage de la régulation des émotions devient en fait un produit secondaire de l'évaluation informelle visant l'intégration des groupes d'entraide, à côté des apprentissages liés à la préparation des concours. La fonction de l'évaluation informelle est ainsi d'établir et de justifier des hiérarchies d'excellence qui se construisent peu à peu dans l'esprit des élèves, et d'orienter en conséquence la distribution des pratiques d'aide réciproque.

L'évaluation par les pairs reflète aussi, nous semble-t-il, la puissance du phénomène d'incorporation (Bourdieu, 1980) qui, dans le cas des élèves tournés vers les plus hauts concours, résulte de processus de familiarisation et d'imprégnation par le travail conjoint de l'école et de la famille. Ce travail fait passer les dispositions acquises avant l'entrée en classe préparatoire pour de simples qualités que les uns possèderaient naturellement et dont la majorité serait privée. Masquant le long processus de leur formation, ce type d'évaluation met en lumière l'injonction à l'autonomie scolaire, qui nécessite que l'élève puisse très tôt acquérir les outils cognitifs, les méthodes de travail mais aussi les savoirs corporels lui permettant de réguler ses apprentissages et ses comportements en situation scolaire. Cette « pratique du privilège » contribue à dessiner des frontières symboliques parmi les élèves (Khan, 2015), lesquelles reprennent les frontières scolaires déjà présentes à l'entrée dans le dispositif, entre les élèves issus d'établissements secondaires élitistes, et les autres élèves qui se familiarisent progressivement avec cet univers. Les élèves qui se consacrent aux concours les plus prestigieux ont dès lors intériorisé leur rôle futur de dominant qui débute ici par la recherche d'effets de pairs propices à leur préparation, en « recrutant » ceux qui vont renforcer leurs chances d'atteindre les filières les plus sélectives. Toutefois, face à ces jugements évaluatifs qui s'appuient sur des rapports de domination à l'intérieur de l'école, certains élèves n'intériorisent pas sans résistance l'ensemble de ces rapports (Dorlin, 2009). Ces derniers développent des stratégies qui visent à subvertir les normes implicites de la domination scolaire (Naudet, 2012) par un travail qui vise moins à réguler les émotions qu'à les cacher, dans l'optique d'optimiser leur valeur sur le marché des relations scolaires.

8. Références

- Albouy, V., & Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et statistique*, 361, 27-52.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). De Boeck.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. In J.-M. Barbier & O. Galatanu, *Action, affects et transformation de soi* (pp. 65-69). Presses Universitaires de France.
- Baudelot, C., Dethare, B., Lemaire, S., & Rosenwald, F. (2003). Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans, *Communication au colloque Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles*, Paris, École normale supérieure, les 16 et 17 mai 2003.
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 153, 121-149.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement universitaire ?* De Boeck.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Minuit.
- Bournot-Trites, M., Lee, E & Séror, J. (2003). Tutorat par les pairs en lecture : une collaboration parents-école en milieu d'immersion française. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. 29, 1, 195-210.
- Buisson-Fenet, H., & Draelants, H. (2010). Réputation, mimétisme et concurrence : ce que l'ouverture sociale fait aux grandes écoles. *Sociologies pratiques*, 21, 67-81.
- Chamboredon, J.-C. (1991). Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. *Enquête* [En ligne], 6.
- Clapier-Valladon, S. (1982). Esprit de corps et phénomène de corps. Analyse psychologique. *Cahiers de la Méditerranée*, 6, 3-22.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.
- Darmon, M., & Schotte, M. (2016). Classer des élèves, classer des coureurs : les hiérarchies dans les institutions d'excellence. *Sociétés Contemporaines*, 102, 45-73.
- Daverne, C., & Dutercq, Y. (2013). *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Presses Universitaires de France.
- Dejours, C. (2011). La psychodynamique du travail face à l'évaluation : de la critique à la proposition. *Travailler*, 25, 15-27.
- Dejours, R. (2014). Travail, corps et défenses dans les classes préparatoires et les grandes écoles. *Champ Psy*, 65, 85-107.
- Detroz, P. (2009). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 165, 117-135.
- Dorlin, E. (2009). *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*. Presses Universitaires de France.
- Dreeben, R. (2000). 5. Structural effects in education. A history of an idea. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 107-135). KA/Plenum Publisher.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.

- Dubois, N., & Beauvois, J.-L. (2001). Désirabilité et utilité : deux composantes de la valeur des personnes dans l'évaluation sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 30/3.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3-4), 169–200.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2010). *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. L'Harmattan.
- Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Flammarion.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Minuit.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves*. Nathan.
- Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9, 19-49.
- Hochschild, A. R. (2017). *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*. La Découverte.
- Khan, S. (2015). *La nouvelle école des élites*. Agone.
- Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue électronique de Psychologie sociale*, 4, 32-39.
- Lafortune, L., & Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de co-construction et culture pédagogique. In M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Ed.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 47-62). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laheyne, C. (2020). Le processus de construction des inégalités dans l'apprentissage de la régulation émotionnelle en classe préparatoire littéraire. *Revue française de pédagogie*, 209, 43-58.
- Laval, C. (2019). 15. Des effets de la concurrence scolaire. *Regards croisés sur l'économie*, 25, 192-201.
- Lhuillier, D. (2002). *Placardisés : des exclus dans l'entreprise*. Le Seuil.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60.
- Martuccelli, D., & Lits, G. (2009). Sociologie, individus, épreuves. Entretien avec Danilo Martuccelli. *Émulations*, 3(5).
- Merle, P. (2007). *Les notes, secrets de fabrication*. Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire, historique, difficultés, perspectives*. Presses Universitaires de France.
- Naudet, J. (2012). *Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux États-Unis et en Inde*. Presses universitaires de France.
- Odry, D. (2020). L'évaluation dans le système éducatif : Ce que vaut notre enseignement. Mardaga.
- Pasquali, P. (2014). *Passer les frontières sociales : Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*. Fayard.
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 41, 81-93.
- Perrenoud, P. (2010). De l'évaluation intuitive à l'évaluation formelle : de quoi l'excellence scolaire est-elle faite ? In P. Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluation* (pp. 259-294). Genève : Librairie Droz.
- Py, J., & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Éds.), *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales*. Delval.

- Rayou, P. (2015). Les frontières de l'excellence. Les internats, seuils, enclaves et passerelles. In P. Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets* (pp. 109-132). Presses Universitaires de Vincennes.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken : Wiley.
- Romainville, M. (2010). Vers des pratiques d'évaluation instituée de l'enseignement par les étudiants. In M.-F. Fave-Bonnet (éd), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions* (pp. 143-153). L'Harmattan.
- Romainville, M., Goasdoué, R. & Vantourout, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Presses Universitaires de France.
- Thoits, P. A. (1990). Emotional deviance research. In T. D. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions*. Albany: State University of New York.
- Van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, 66(1), 81-114.
- Vieillevoye, S., Wathelet, V., & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. In M. Romainville (éd.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 221-250). De Boeck.
- Webb, N.M., Nemer, K.M., & Ing, M. (2006). Small-Group Reflections: Parallels Between Teacher Discourse and Student Behavior in Peer-Directed Groups. *The Journal of the Learning Sciences*, Vol.15, 1, 63-119.