HAL
open science

Tenir la classe ou faire apprendre les élèves? Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves

Marie-Sylvie Claude, Patrick Rayou

▶ **To cite this version:**

Marie-Sylvie Claude, Patrick Rayou. Tenir la classe ou faire apprendre les élèves? Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves. Éducation & Didactique, 2018. hal-01675621

HAL Id: hal-01675621

https://hal.science/hal-01675621

Submitted on 4 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

TENIR LA CLASSE OU FAIRE APPRENDRE LES ELEVES ?
DES PERSPECTIVES DE COLLÉGIENS SUR L'ACTION CONJOINTE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

Marie-Sylvie CLAUDE & Patrick RAYOU

[VERSION DE TRAVAIL D'UN TEXTE DESTINÉ À *ÉDUCATION ET DIDACTIQUE*]

Depuis que le métier d'enseignant a perdu de son évidence (Rayou & van Zanten, 2004), de nombreux courants de recherche (les théories du cours d'action, du cours d'expérience, la didactique professionnelle, l'analyse de l'activité, la clinique de l'activité, l'ergonomie...[1]) proposent des paradigmes et concepts pour saisir les ressorts d'une activité aussi difficile à exercer qu'à comprendre. En formation, de nombreux modèles d'analyse du travail se sont ainsi diffusés pour aider en particulier les praticiens débutants à faire tenir des situations de classe qui ne vont plus de soi. La notion de « geste professionnel » s'est accréditée pour rendre compte de la nécessité pour eux de faire face à un « pluri-agenda » impliquant des tensions entre des préoccupations lointaines, comme les contenus à enseigner, ou proches, comme celles liées à la dynamique des contextes et situations (Bucheton, 2009). A la volonté de mieux connaître ces gestes fait logiquement pendant celle de connaître également les « gestes d'étude des élèves », car savoir ce que fait l'enseignant ne suffit pas si on ne se demande pas comment le destinataire perçoit son action et en quoi cela induit ou non chez lui des effets de sens (Marlair & Dufays, 2008). Or, si les travaux sur l'analyse de l'activité dans la classe nous ont habitués à la prise en compte des points de vue de différents partenaires de l'enseignement et de la formation, enseignants débutants, formateurs et chercheurs en l'occurrence, ils laissent cependant régulièrement de côté les analyses que les élèves peuvent avoir sur cette même activité et la façon dont ils agissent dans la classe en fonction de ces dernières. Il est cependant permis de penser qu'ils sont des acteurs sociaux à part entière et qu'ils développent des savoirs et savoir-faire auxquels il est possible d'accéder pour peu qu'on les interroge dans des termes qui s'adressent à leur expérience (Danic, Delalande & Rayou, 2006). C'est ce que se propose la recherche[2] dont ce texte veut partiellement rendre compte.

UN CADRE D'ANALYSE

Pour tenter de comprendre la façon dont les élèves réfléchissent et agissent dans les situations d'apprentissage à l'école, nous considérons les épreuves intellectuelles auxquelles ils y sont conviés comme des appels à « faire face » qui sont aussi des épreuves identitaires dans lesquelles ils peuvent se sentir malmenés (Geer, 1998) et qui suscitent et mobilisent une expérience spécifique (Dubet et Martucelli, 1996). Cette approche interactionniste prend alors en compte le fait que, dans les situations d'incertitude, ils développent des perspectives partagées qui sont non seulement des représentations, mais aussi des tentatives de redéfinir les situations à leur avantage (Becker & al., 1995). Ces redéfinitions se font largement sur la base de convictions relatives à ce qu'est ou doit être la justice à l'école. Socialisés depuis la fin du XXème siècle à l'idée de scolarités destinées à

[1] Pour une synthèse sur ces différents courants, on peut consulter le *Dossier de veille de l'IFÉ* , n° 87 , Novembre 2013 « L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ».

[2] Recherche menée par A.Boulin, M.-S.Claude, M.Mamede, J.Netter, P.Rayou.

développer des projets personnels, ils sont très attentifs à ce qui entrave ou favorise leur propre développement. Dans cette optique, ils n'acceptent l'asymétrie nécessaire entre les enseignants et eux-mêmes sur le plan des savoirs qu'à la condition que l'action des premiers s'exerce dans un strict respect de l'égalité des personnes. Ils dénoncent de ce fait aussi bien les adultes qui ne leur enseignent rien que ceux qui s'autorisent de leur supériorité académique pour opérer des « transports de grandeur » (Boltanski et Thévenot, 1991) et qui les humilient comme personnes (Merle, 2005, Rayou, 2007). Appelés à se prononcer sur des situations scolaires, ils jugent si la façon dont l'enseignant organise les interactions est telle que le jeu vaut la peine d'être joué, c'est-à-dire s'il offre des chances que les élèves en sortent grandis, ~~à~~ la fois plus instruits et mieux considérés sur le plan personnel. C'est-à-dire qu'ils se réfèrent à la fois à une exigence de justesse (des savoirs de qualité doivent être acquis à l'école) et à une exigence de justice (l'égalité et le respect réciproque doivent marquer les interactions scolaires entre les personnes) (Rayou, 2010).

Des connaissances sur les univers de justice des élèves ne suffisent cependant pas à faire accéder à la façon dont ils envisagent les situations scolaires dans lesquelles ils sont immergés car s'ils partagent tous cette double exigence, ils ne définissent pas de la même façon, d'après l'enquête dont nous rendrons compte ici, les conditions qui permettent de l'assurer. La théorie didactique de l'action conjointe entre enseignants et élèves proposée par Sensevy et Mercier (2007) nous a aidés à comprendre à quelles normes les collégiens que nous avons rencontrés en appellent pour juger qu'une situation scolaire permet ou non le grandissement qu'ils en espèrent. Selon cette analyse, le jeu didactique est un jeu gagnant-gagnant dans lequel le joueur B, l'enseignant, ne l'emporte que si le joueur A, l'élève, produit « de son propre mouvement, *proprio motu »* (Sensevy & Mercier, p. 20) les stratégies gagnantes qui lui permettent de s'approprier le savoir en résolvant un problème qui lui est proposé par l'enseignant . Ce jeu nécessite de l'enseignant « la réticence » (p. 21) dans la transmission du savoir car trop d'informations directement données à l'élève tueraient tout enjeu cognitif et la possibilité du gain didactique. Les perspectives qu'expriment les différents collégiens que nous avons interrogés s'approchent plus ou moins de ce modèle, ce qui peut laisser à penser qu'en classe ils s'engagent dans l'action conjointe de façon différente.
A l'aide de ces ancrages théoriques, nous souhaitons ici tenter de comprendre la façon dont les élèves perçoivent et reçoivent les gestes des enseignants en situation de classe et la manière qui leur est propre d'envisager les situations scolaires. Comprendre le réseau des catégories par lesquelles les acteurs élaborent pour leur part le monde social est un incontournable des sociologies qui considèrent que celui-ci est en permanence co-construit. Cet impératif vaut *a fortiori* pour les élèves dont l'activité propre est souvent méconnue par des approches très adultocentrées. Partir de leur « parole ordinaire » (Demazière et Dubar, 1997) semble alors une piste à privilégier s'il s'agit de comprendre comment, par-delà le rapport aux catégories officielles de l'école, ils s'approprient le monde social et leur place à l'intérieur de celui-ci. Nous avons donc tenté de saisir leur travail de catégorisation propre en considérant qu'il n'était pas seulement une modalité d'énonciation de leur réel, mais une manière de le construire pour eux-mêmes en interaction avec les enseignants et de le rendre accessible à la recherche.

MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

La recherche sur laquelle nous nous appuyons a été conduite auprès d'une cinquantaine de collégiens de Quatrième d'établissements contrastés situés dans divers lieux de Paris et de sa périphérie mis en position d'analyser les gestes d'enseignants. Il s'agissait donc de leur proposer

des situations à nos yeux clivantes qui les contraignent à mobiliser des catégories contrastées dont on suppose qu'elles leur servent depuis des années à s'orienter dans le monde scolaire. Pour cela et de manière à éviter qu'ils ne s'en tiennent à des déclarations générales sur l'école et le sens des études, nous les avons confrontés à des traces de l'activité d'enseignants, selon une méthode mise en œuvre par la plate-forme de formation Néop@ss (Ria & Leblanc, 2011) qui croise des regards d'enseignants novices, de formateurs et de chercheurs. Deux extraits de séquences vidéoscopées[3] leur ont été successivement soumis, mettant en scène deux professeurs néo-titulaires dont l'un semble échouer à mettre les élèves en activité alors que l'autre y parvient apparemment. La première est une enseignante de français, le second de mathématiques, Ils travaillent avec une même classe d'élèves de Troisième d'un collège de la périphérie parisienne. Le choix de néo-titulaires nous semblait de nature à leur montrer des enseignants qui tentaient de poser leur métier et pouvaient donc rendre plus visible leur propre travail de construction. Les disciplines en jeu, semblablement valorisées dans le cursus scolaire, le fait qu'il s'agisse, dans les deux séquences, du même groupe d'élèves étaient supposés réduire le nombre des variables et contraindre nos enquêtés à se centrer sur l'agir des enseignants. Nous avons choisi d'interroger des collégiens scolarisés dans des établissements contrastés dans l'intention de mettre en évidence d'éventuelles différences dans les compétences analytiques des élèves. Les résultats scolaires des élèves ont été communiqués par l'administration et pourront faire l'objet d'une mise en relation avec les propos tenus dans les entretiens. A ce stade de l'enquête, cette dimension n'a pas encore été travaillée, nous nous intéressons aux logiques d'action des élèves, pas encore à la façon dont elles sont incorporées par des individus ou par des groupes.

De notre point de vue, et sans préjuger des apprentissages effectifs au cours de ces deux séquences, la première enseignante, Clémentine, ne parvient jamais à installer une situation de classe qui lui permette d'atteindre ses objectifs. La plus grande partie de ses élèves ne se met manifestement pas au travail, certains ricanent en permanence, d'autres se déplacent sans autorisation, le niveau sonore est élevé. Pour tenter d'éteindre les nombreux incendies d'indiscipline qui se déclenchent sans cesse, Clémentine, dont la lassitude est de plus en plus manifeste, quitte son bureau, a des altercations avec 5 élèves différents qui lui font hacher à chaque fois son propos. Elle menace sans donner de suite, perd de vue les quelques élèves collaboratifs qui tentent de répondre à ses questions. Au cours de joutes verbales parfois très vives, elle perd pied. C'est le cas lorsque, venue réprimander un élève de fond de classe, elle reproche à Zakaria de s'être retourné :

> « S'il te plaît, Zakaria, tu te tournes.
>
> Mais, j'vous regarde !
>
> Tu te tournes. Imagine que je suis devant mon bureau là. »

Ou, lorsque, perdant à nouveau le fil de son discours, elle demande à un élève de ramasser un papier. Celui-ci en profite pour se déplacer plus que de besoin et faire des mimiques dans son dos, suscitant l'indignation feinte d'un de ses copains qui incite Clémentine à sévir (« *ça mérite un rapport* ») et révèle à la classe, s'il en était besoin, qu'elle a perdu la maîtrise.

Le second enseignant, en revanche, Alexandre, avec certes des difficultés, parvient à maintenir la classe dans une ambiance qui nous semble lui permettre d'aborder les notions qu'il avait prévu de traiter. Au début de la séquence, il se tient à côté d'un élève pour l'aider (c'est le même que celui

[3] Ces extraits vidéo proviennent du programme de recherche sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré de Luc Ria (2016). Ils ont constitué (avec l'autorisation des enseignants) les matériaux empiriques d'une journée d'étude le 5 février 2016 de la chaire Unesco réunissant plusieurs chercheurs : « Analyses croisées autour d'un même corpus : Les gestes des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ? », IFE, Lyon. http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation

que Clémentine réprimandait) pendant que les autres font un exercice. Il passe ensuite à la correction collective au tableau en précisant plusieurs fois l'objectif du travail : comprendre qu'il existe une seconde méthode que celle que les élèves connaissent déjà pour développer une formule (les identités remarquables). Il fait poser les stylos et s'attache, avec succès nous semble-t-il, à impliquer l'ensemble des élèves dans la réflexion, en interpelant par leur nom ceux qu'il faut rappeler à l'attention. Lorsqu'un des élèves, interrogé, fait une erreur de calcul, il le reprend sans moquerie (« Nan, nan, 3x3 ça fait pas 6 »), coupe court aux moqueries des autres élèves et l'encourage à continuer.

Nous souhaitions savoir quelle lecture les élèves enquêtés feraient de ces deux séquences de quatre minutes chacune mettant en scène des collégiens auxquels ils pouvaient s'identifier de manière à accéder à leur façon de rendre compte de ce qui fait ou ne fait pas action conjointe. Ils étaient invités à les commenter (d'abord celle de Clémentine, ensuite celle d'Alexandre) et avaient tout loisir de visionner à nouveau tel ou tel passage des vidéos. La consigne qui leur était donnée était : « selon toi (vous) qu'est-ce qui se passe et pourquoi ? ». Ils faisaient part de leurs premières observations et analyses et étaient incités à argumenter leur point de vue selon les deux axes ci-dessus définis : pour la justesse, la façon dont les enseignants font accéder au savoir (clarté de leurs intentions, de leurs explications...). Pour la justice, la façon dont ils se comportent avec les élèves (sérénité de l'atmosphère, respect des conditions d'écoute, bienveillance...). Si leurs propos étaient libres, notre conduite des entretiens visait à les faire s'exprimer sur la façon dont ils estiment que l'école les aide ou non à grandir, du double point de vue de leur personne de jeune, indépendamment de leur excellence académique, mais aussi de celle d'élève censé se développer grâce aux savoirs dispensés. Notre but n'était pas de les instaurer en juges de la personne des enseignants, mais de tenter de comprendre le sens qu'ils attribuaient à leurs gestes et, par les pressions à la justification, de donner les raisons au nom desquelles ils jugeaient que les situations de classe tenaient plus ou moins bien. Nos questions participaient de nos hypothèses et de notre cadre d'analyse lorsqu'elles visaient, par exemple, à tester l'idée selon laquelle la consigne : « imagine que je suis au tableau » de Clémentine relève selon nous plus de la stratégie de survie de l'enseignante que de l'aide au développement de l'élève. Mais les élèves, très rompus à l'utilisation de l'écran tactile, avaient tout loisir de venir ou revenir sur des éléments auxquels nous n'aurions pas forcément prêté attention de manière à ce que nous ne passions pas à côté de leur manière propre de construire le monde de la classe.

Les entretiens enregistrés sont traités selon une méthode de comparaison continue (Strauss, 1992) qui consiste à coder les occurrences selon des catégories. De la même manière que, pour lui, la catégorisation d'infirmières travaillant dans une unité de soins palliatifs et confrontées en permanence à la souffrance et à la mort des patients permettait de réduire la complexité du monde pour y travailler sans défaillir mais, sans, néanmoins, brider totalement leurs émotions, la façon dont des collégiens retiennent ou écartent des éléments de la situation sur lesquelles nous leur demandons de se prononcer renseigne sur leur mode d'orientation dans le monde scolaire. De même que la catégorie de « maîtrise de soi » abondamment évoquée par les infirmières inspire au sociologue une théorie du calcul de « la perte sociale » comme fondement des émotions légitimement ressenties dans le travail hospitalier, celles de la contention de soi et des savoirs d'une part (« *tenir les élèves* », « *montrer son autorité* », « *sanctionner* », *« faire taire* », « *suivre son cours* », « *tenir sa place au bureau* ») et celles de l'aide et du développement d'autre part (« *investir* », « *intéresser les élèves* », « *aider* », « *aller vers chaque élève* », « *donner confiance* », « *voir s'ils ont compris* »), dessinent des lignes de clivage qui aident à construire les deux modèles de gestes professionnels dégagées ci-dessous.

Bien qu'il ne s'agisse pas de leurs propres professeurs, les élèves enquêtés sont généralement très capables de référer les situations qui leur sont montrées à des souvenirs plus ou moins anciens auxquels font écho les vidéos, voire à dégager comme des types d'enseignants ou à prévoir ce qui va se passer ou non avant même d'avoir visionné la totalité de la séquence. Cette expertise est en partie induite par les conditions de l'entretien dont le matériau les contraint à éliminer la variable de la nature des élèves, ici annulée par le fait qu'il s'agit, dans les deux séquences, de la même classe Ils sont mis eux-mêmes en situation de comparaison continue, à partir de leur propre expérience d'élève, mais aussi à partir des deux séquences. Ils passent alors très souvent à des réflexions progressivement plus élaborées que les clichés qu'ils expriment généralement au début (« *c'est parce que c'est une femme, c'est parce que c'est un prof de maths »*). Il est cependant vraisemblable que les catégories de leurs jugements témoignent de compétences analytiques profondes construites au fil des années et dont la mise en évidence nous aide à mieux comprendre le chaînon manquant qu'est souvent le rôle des élèves dans les séquences d'enseignement-apprentissage.

En considérant les différentes réponses données par un même élève, au cours de l'entretien, comme un discours global rendant compte de la façon dont cet élève interprète les situations proposées, nous nous sommes attachés à repérer son travail de catégorisation au travers d'indices lexicaux et d'indices syntaxiques à même de nous renseigner sur les éléments de la situation qui retiennent son attention, sur ce qu'il en dit et sur la façon dont il le dit.

RÉSULTATS DE RECHERCHE : DES ÉLÈVES CONSTRUCTEURS DE MODÈLES

L'étude des entretiens montre comment les collégiens analysent l'action conjointe eu égard à deux modèles qui articulent gestion de classe et mise en apprentissage. Ces deux modèles ont leur logique propre, caractérisée par des façons d'être des acteurs et des dispositifs spécifiques[4]. Pour les collégiens qui se réfèrent au premier, que nous nommerons « Tenir la classe », l'essentiel est que la situation de classe tienne sans heurt, les éventuels débordements étant endigués sans perte de face de part et d'autre, ce qui est une façon d'assurer la justice. Une telle situation est considérée dans ce modèle comme permettant que le savoir soit transmis directement de l'enseignant aux élèves, ce qui une façon assurer la justesse. Le second modèle, « Enrôler les élèves », suppose des relations collaboratives entre enseignants et élèves, ce qui est une autre façon d'assurer la justice ; quant au savoir, son enseignement-apprentissage procède d'une co-construction, autre façon d'assurer la justesse. Les modèles dégagés recoupent certes deux grands axes d'analyse classique des pédagogies (plutôt transmissives/plutôt constructivistes). Mais ces deux modèles nous permettent un accès aux modes de justification de l'adhésion à l'un ou à l'autre qui relèvent d'univers spécifiques aux collégiens. Si nous mobilisons pour les nommer et les décrire des termes et concepts qui peuvent être issus d'autres univers de compréhension des situations scolaires, les catégories que nous cherchons à mettre au clair dans notre recherche sont bien celles que produisent les collégiens par leurs analyses.

[4] « Nous donnons ici au terme *dispositif*, parmi les définitions dont Anne Barrère (2013) montre qu'elles co-existent dans l'espace scolaire, celle par laquelle il désigne, comme chez Guy Vincent, tout ce qui permet à la forme scolaire de fonctionner (objets divers comme le tableau, organisation de la classe et des interactions orales, punitions diverses etc.) ».

Nous présenterons successivement ces deux modèles. Ils pourront sembler très clivés du fait même du choix des situations contrastées proposées aux élèves : il est cependant à noter que les élèves coïncident rarement avec une des polarités, se déplacent entre l'une et l'autre de façon nuancée. Il ne sera, à ce stade, pas question pour nous de sonder la cohérence de leur point de vue, mais plutôt celle des logiques d'action qui sous-tendent ces idéaltypes. Ces deux modèles nous apparaissent en outre comme étant organisés autour de trois dimensions du constructivisme sociologique (Boltanski et Thévenot, 1991), qui nous serviront d'articulation aux deux sous-parties ci-dessous, consacrées chacune à un modèle : les logiques, les engagements d'acteurs, les dispositifs qui leur servent de supports.

TENIR LA CLASSE

Le premier visionnage des deux séquences suscite très souvent chez les élèves un malaise, comme s'il réactivait chez eux des situations déjà vécues qui leur ont laissé un goût amer. Leur gêne, plus prononcée devant la séquence de Clémentine que dans celle d'Alexandre, vient de ce qu'ils assistent à ce qu'ils perçoivent comme des désordres que les enseignants ne parviennent pas ou peinent à maîtriser. Ainsi Anna décrit-elle les deux situations comme difficiles : l'enseignant est contraint (il est « obligé », il « doit ») de réprimer les élèves (verbe à l'impératif dans le discours rapporté) mais son action est inefficace (la classe est « trop bruyante », il faut « chaque fois » recommencer) :

> « C'est que, bah je pense, enfin je trouve que les élèves, enfin les professeurs ont du mal à faire leur cours
>
> -Dans les deux cas ?
>
> -Oui dans les deux classes parce que les élèves…, la salle est beaucoup trop bruyante. Le professeur est toujours obligé de répéter deux ou trois fois la même chose. Enfin, euh, à chaque fois il doit leur dire : tenez-vous bien ! ».

Comme on le verra dans l'illustration du second modèle, leur attitude évolue souvent au cours de la confrontation aux séquences, car comprenant assez rapidement que les chercheurs ne sont pas là pour les évaluer, ils sortent des classiques positions de désirabilité et entrent dans des analyses plus fouillées des matériaux. Il demeure que l'identification première à la situation révèle un schéma sans doute prégnant dans les cas où on n'est manifestement pas dans la forme scolaire attendue. L'inconfort causé par la mise en présence d'une situation dans laquelle ni les enseignants, ni les élèves ne se comportent comme cela est généralement attendu, libère des phénomènes classiques d'« externalisation » qui imputent à l'un des deux acteurs la responsabilité du dérapage. A la manière des enseignants, notamment les débutants, qui peuvent regarder les élèves comme des obstacles au déroulement d'un cours qui ne pose selon eux aucun problème, les élèves adoptent d'emblée un tel point de vue substantialiste, attribuant aux enseignants la responsabilité principale des désordres. La contrainte à la réflexivité opérée par notre dispositif d'enquête les conduit cependant, dans la majeure partie des cas, à entrer, pour partie ou globalement, dans un point de vue relationnel (Bautier et Goigoux, 2004) qui dialectise le schéma de la simple mise en présence d'acteurs bien identifiés autour de savoirs intrinsèquement consistants.

Une logique

En comparant entre elles les occurrences au sein de l'ensemble des élèves, nous voyons apparaître

une triple contention souhaitée pour qu'il y ait forme scolaire : les élèves devraient se maîtriser ; l'enseignant.e devrait les maîtriser ; cette maîtrise permet la distribution de savoirs bien contenus. Dans cette version, les élèves ont besoin d'un maître qui délivre un savoir et crée les conditions d'écoute pour qu'il s'imprime chez eux. Pour Sébastien, cela ne fait aucun doute :

> « Lui, on voit bien qu'il fait n'importe quoi pendant le cours. On voit bien qu'il se lève, qu'il parle. Là vraiment, il y a un grand manque de respect envers le professeur par rapport à ce qu'il fait. Du coup, le... la professeure, enfin la prof, devrait le sanctionner. ».

L'action de l'enseignant doit surtout viser la tenue de classe pour qu'il soit visible de tous qu'on est à l'école. Cette perception, présente chez tous les élèves au moins au début de leur réflexion, est corollaire d'une conception du savoir, du rôle des partenaires et de l'appui sur des dispositifs qui doivent s'harmoniser. Les élèves doivent être calmés pour recevoir le savoir ; l'acteur enseignant doit avoir l'autorité suffisante pour cela ; il doit mettre en place des dispositifs contraignants sur le mode du face à face. Lorsque ce n'est pas le cas (majoritairement pour Clémentine), on sort de la situation de classe, les logiques de survie (Woods, 1990) ou le métier d'élève comme « métier du pauvre » (Perrenoud, 1994) se substituent à tout objectif cognitif possible.

Garantir la paix scolaire

Les élèves attendent en effet en général des professeurs qu'ils les aident à grandir (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Rayou, 1999) et, dans la logique de ce modèle, ils y échouent lorsqu'abandonnant leur rôle de transmetteurs du savoir, ils créent des relations entre personnes qui brouillent les rôles respectifs. Pour Augustine, Clémentine ne devrait pas admettre que les élèves lui parlent « *comme à une copine »*, qu'ils ne lèvent pas la main, crient au lieu de parler, disent des gros mots, se lèvent sans autorisation, soient allongés sur leur table. Le tolérer est une sorte d'abandon d'enfants, une incapacité à les protéger d'eux-mêmes. Clémence trouve ainsi que le cours de Clémentine n'en est pas un, ce que soulignent nettement les métaphores de la fête et du jeu : « *C'est la fête, (...) les élèves sont en train de jouer* ». Pour elle, l'enseignante faillit à sa mission : *« Elle, elle a déjà réussi sa vie, elle a déjà eu tous ses diplômes alors que nous on n'est qu'au collège. Si on commence comme ça, on n'écoute pas, on va pas aller très loin.* »

Salah, qui se rappelle une séance où son enseignant, face au chahut, avait renoncé à faire cours et regrette cette heure perdue, apprécie le moment où Clémentine prend un ton plus ferme, convoquant comme Clémence l'image du jeu d'enfant dont il importe que l'enseignant siffle l'arrêt :

> « Là, c'est bien ce qu'elle fait : elle lui rappelle qu'on est en cours et qu'on n'est pas en récréation. Et elle lui dit de se taire. Donc elle prend de bonnes résolutions. Elle lui rappelle qu'on est là pour travailler, on n'est pas là pour jouer. »

Dans ce système d'attente où le professeur est seul garant du savoir et de l'ordre nécessaire à son instauration, les enseignants « *trop gentils »* sont voués au chahut. C'est, dans la première approximation des élèves, ce qui arrive « *normalement »* à Clémentine, dont plusieurs s'inquiètent par ailleurs de ce qu'elle peut elle-même ressentir et de son avenir professionnel. Ce système n'est pas le seul, ni, sans doute, le plus souhaitable, mais les élèves le connaissent et l'admettent car il leur fournit des repères en les convaincant qu'on est bien dans un cadre scolaire.

Dérouler les savoirs

Dans une telle logique, les collégiens valorisent l'enseignant qui parvient à dérouler son cours sans accroc pour des élèves perçus comme recevant le savoir de façon passive. Les signes extérieurs de la forme scolaire doivent être réunis, l'enseignant doit imposer l'écoute à ses élèves, par exemple lors de la correction d'un exercice, « pour qu'ils sachent leurs erreurs et ce qu'ils ne devront plus faire » (Clémence) : il est le garant de savoirs qu'ils envisagent comme déjà constitués et fortement normatifs. Ceux-ci sont alors surtout évoqués pour leur fonction sociale de maintien de l'ordre scolaire ainsi que d'insertion mieux assurée s'ils ont été correctement dispensés et assimilés. La clause *proprio motu* évoquée par Gérard Sensevy (2007) pour évoquer des situations d'apprentissage dans lesquelles enseignants et élèves sont gagnants est ici minorée par l'intérêt premier à ce que le texte du savoir soit présenté. La première réaction des élèves n'est ainsi pas d'interroger le contenu du cours de Clémentine, mais de déplorer qu'elle ne puisse le transmettre. La vision de la situation de classe comme un cours au sens propre, un flux à ne pas interrompre, est récurrente lorsque les élève se réfèrent à ce modèle :

> Léa : « Dans la première, la prof elle arrêtait pas d'interrompre le cours » ;
>
> Diana : « Dans la première vidéo, la prof elle arrivait pas à suivre son cours. A chaque fois elle devait s'interrompre » ; Léa : « La prof, elle a terminé avec : « tu te tournes », ça veut dire qu'elle a pas vraiment réussi à poursuivre le cours. ».

Une telle stratégie peut s'apparenter à celle d «équilibration» évoquée par Woods (1990) : il s'agit, au contraire de celle de « réciprocité » qui déclare la guerre à un enseignant lui-même en guerre contre la classe, de donner en quelque sorte quitus à qui le donne lui-même aux élèves. On le laisse faire cours et installer l'ordre scolaire, mais ce peut-être au prix d'un évitement ou d'un mutisme peu pourvoyeurs de développement cognitif.

S'imposer pour que les élèves se maîtrisent

Dans ce modèle l'enseignant doit tenir une position dominante quelles que soient les velléités d'opposition, individuelles ou collectives, sans quoi le groupe pourrait prendre le pouvoir (Victor : « *Sa classe elle l'a fatiguée (...), quand tu vois que le prof est fatigué, tu te dis : bah tant mieux, il va rien pouvoir faire, je vais pouvoir m'amuser tranquille. »*). On peut craindre des débordements et un désengagement du travail de tout ou partie des élèves du fait de trop de confiance ou de proximité (Victor : « *Faut pas parler comme si on était ses potes. (...) Il faut garder ses distances. Sans être froid et méchant »*) ou encore de trop d'individualisation. Si les enseignants doivent en quelque sorte dresser des élèves pas toujours collaboratifs à recevoir des connaissances, le bon professeur est alors celui qui *s'impose*. Même si on peut trouver du plaisir à vivre, voire orchestrer des situations de désordre, on le regrettera un jour et les professeurs n'ont pas, bien au contraire, à se justifier s'ils contraignent. Il est en effet naturel que des enfants cherchent à s'amuser au lieu d'apprendre et que des adultes aient l'autorité personnelle qui les en empêche. Pour Sébastien, on voit immédiatement à qui on a affaire : « *Les élèves, je pense qu'ils ont bien vu que le professeur en question il a un manque d'autorité, du coup ils en profitent. Et voilà. »* L'expression « en profiter » est récurrente dans les entretiens pour désigner, dans ce modèle, l'incapacité de l'enseignant à contenir la propension présumée naturelle des élèves à déborder.

Augustine, un peu plus analytique, évoque l'âge et le statut : les deux enseignants sont jeunes, mais Clémentine est une femme tandis que son collègue homme enseigne les mathématiques, supposées plus cadrantes. Ces caractéristiques demeurent néanmoins attachées aux personnes ou au système et

ne peuvent guère être changées. Les élèves qui soutiennent cette thèse identifient spontanément autorité et sévérité, mais ont bien de la peine à dire en quoi le professeur de mathématiques de la même classe, supposé plus autoritaire, serait plus sévère : sans prendre de mesure coercitive particulière, il obtient en effet un climat de classe propice au travail. L'idée, plus construite, d'une cohérence dans la manière de tenir la classe apparaît alors souvent : le professeur chahuté est celui qui, tentant de forcer sa nature, ne parvient pas à unifier le dire et le faire. Ioanes l'explicite clairement avec une syntaxe oppositionnelle (entre le dire et le faire, entre les deux enseignants) :

> « La première, elle dit : « crachez les chewing-gums », mais elle se fait pas respecter. Elle dit : « je vais te sortir », mais elle ne le fait pas, le prof de maths l'aurait sans doute fait. »

Les élèves sont des spécialistes du comportement de l'enseignant et excellent à voir si les traits d'autorité sont empruntés momentanément ou réellement incorporés. Très souvent dans les entretiens, ils confrontent des paroles d'enseignants avec ce qu'ils supposent de leur réception par les élèves pour souligner les décalages. Sébastien :

> « Je pense que l'élève sait que, dans sa tête, elle le mettra jamais à la porte, donc il continue de parler. Tandis que si elle dit « tais-toi sinon tu vas prendre la porte » et que l'élève pense qu'il va prendre la porte, il va se taire. Tandis que là, elle a augmenté le ton, elle l'a menacé, mais y a pas eu d'impact. Pour moi elle devrait passer à l'acte, menacer et passer à l'acte. »

Il importe donc que les professeurs accréditent leur personnage d'autorité dès le début de l'année car les représentations construites à ces moments de test privilégiés s'installent durablement. Léa :

> « Peut-être que, dans le début, quand les élèves ont rencontré leur professeur, la prof n'a pas été assez autoritaire, qu'elle leur a pas fait assez comprendre que c'était elle qui décidait. Par exemple, nous, on a une prof d'anglais, dès le début, quand on l'a rencontrée, elle a été autoritaire, on ne peut qu'être sages avec elle. (…) Les élèves ils se sont déjà habitués à cette prof et de cette façon. Dès le début de l'année, j'aurais été cette prof, j'aurais été plus autoritaire ».

On *est* autoritaire, plus précisément on fait montre qu'on l'est : pour Léa, l'autorité est bien perçue comme un attribut dont l'enseignant doit se doter. Substituer une autre autorité à la sienne (« *s'adresser à la principale ou quelqu'un de plus autoritaire, qui pourrait les recadrer »*) ne réglerait rien car « *généralement, quand quelqu'un de plus autoritaire arrive, juste après, les élèves recommencent »*.

Trouver des moyens d'endiguement

Pour ce qui est des dispositifs, les élèves considèrent que le modèle de tenue de classe conduit naturellement à hausser le ton, punir, exclure. Ainsi pour Clémence : « *Les gens qui font du bruit elle pourrait les mettre dehors pour qu'ils puissent continuer le cours* » ; Victor : « J'aurais pris des carnets tout le temps si j'étais à la place du prof ». L'enseignant doit aussi tenir sa place au bureau, en embrassant sa classe du regard (Gaël, *« moi j'essaierais de plus regarder tout le monde* »). Il s'agit donc de moyens contraignants, extérieurs aux enjeux de savoir.

Les collégiens donnent des avis convergents pour que cette posture, qui allie la contrainte sur les élèves et l'exposition d'un texte de savoir indiscutable, soit tenable. Il faut contrôler autant que faire se peut les éléments de l'action extérieure sur autrui : maîtriser l'espace et le temps de la classe, les codes de la communication et recourir opportunément à la batterie des sanctions disponibles.

Ils sont ainsi très critiques du déplacement intempestif opéré par Clémentine pour gourmander un élève du dernier rang. Elle a perdu le contrôle visuel de la classe, n'a pas obtenu gain de cause avec le récalcitrant, a interrompu son explication et, de ce fait, perdu l'appui des élèves qui se mettaient

au travail. Pour Ioanes, « *elle devrait être devant. Elle fait assez mal son travail. Y a de l'agitation, elle explique pas aux élèves*. » Pour Marie-Claire, lorsqu'elle ordonne à un élève qui l'a suivie du regard de se retourner et de faire comme si elle était devant lui, « *c'est un petit peu stupide de regarder le tableau s'il n'y a pas l'enseignant pour vous expliquer, mais bon !* » Pour Gilles, c'est peine perdue : elle s'aventure loin de ses bases et cette tentative d'intimidation d'un élève plus grand qu'elle ne peut qu'échouer.

Beaucoup d'élèves remarquent qu'elle n'utilise pas le tableau et se prive alors d'une possibilité de faire du commun en rendant visibles à tous les savoirs. Selon Ioanes, « *quand il y a un cours au tableau, les élèves le prennent. Quand il y a des exercices, ils ne suivent pas : y a rien à marquer au tableau*. » On retrouve bien l'idée d'un cours qu'il faut suivre et qui se transmet, se *prend.* Gilles estime qu'écrire au tableau lui permettrait de capter l'attention de tous. Marie-Claire apprécie en revanche son collègue de mathématiques qui « *met au tableau pour que tout le monde regarde* » alors que Clémentine « *elle le fait à l'oral*. »

Les problèmes de maîtrise du temps sont sans doute plus difficiles à saisir, plusieurs élèves notent néanmoins que l'enseignante, mobilisée par les incessantes escarmouches, n'a plus l'initiative et ne permet pas l'avancée des savoirs. Pour Clémence, si elle ne les fait pas taire, « *ils pourront jamais avancer en cours* » et même ceux qui veulent travailler ne sauront plus où on en est. Cette soumission aux aléas du chahut peut même donner l'impression, exprimée par Marie-Claire, qu'elle n'a pas d'intérêt pour les élèves qu'elle sollicite : « *On va dire qu'elle met ses espoirs sur d'autres élèves et elle laisse tomber l'autre*. »

Les collégiens font à de nombreuses reprises état d'un mode de communication souvent inadapté de Clémentine, notamment de l'articulation défaillante entre contenu littéral des paroles, intonation et langage gestuel. Selon Dabhia et Ines, elle montre trop « *qu'elle en a marre* » et contribue elle-même à alimenter les tensions dans la classe. Ils débusquent dans ses injonctions à suivre le cours son absence de croyance dans le pouvoir de sa propre parole et Ioannès propose une traduction de ce que trahit de défaitisme son comportement : « *j'en ai rien à faire si tu suis pas le cours*. » Le volume de sa voix semble également disproportionné, surtout lorsque les propos sont peu pertinents. Les très nombreux « *taisez-vous* » peuvent être dits très forts, ils ne changent rien. Pour Gilles, ils relèvent de la « *beuglante* », pour Mustapha, essayer de parler plus fort que les élèves, « *c'est comme si elle leur lançait un défi*. »

Les élèves interviewés font massivement référence à un arsenal répressif qu'ils connaissent bien et auquel, selon eux, Clémentine a tort de ne pas recourir dans cette situation. Elle devrait « *menacer* », « *punir* », « *sanctionner* » davantage, « *exclure* ». Elle pourrait imposer un plan de classe, par exemple, dit Léa, pour « *casser les groupes d'élèves* ». L'essentiel est de « *calmer* » les élèves et l'arme suprême pour cela est de « *prendre les carnets* ». Selon Sébastien, dans son collège « *c'est pas le bazar* » parce que « *si on fait n'importe quoi, ils peuvent nous prendre nos carnets, nous mettre un mot, une heure de colle, ils peuvent nous renvoyer chez la directrice, chez la CPE* ».

Les deux enseignants face au premier modèle

Aucun des élèves de notre enquête ne reconnaît, sur la base de l'extrait de cours de Clémentine, une situation dans laquelle une enseignante transmettrait efficacement des contenus de savoir à une classe qu'elle maîtriserait. Ils réfèrent implicitement son agir d'enseignant au premier modèle, celui de la tenue de classe, mais par défaut : ils estiment qu'elle voudrait aller au bout de l'exercice collectif (qui consiste à transformer des phrases affirmatives en interrogatives introduites par

l'adverbe « combien ? ») qui figure sur des feuilles distribuées à chaque élève, mais qu'elle ne peut y parvenir faute d' « autorité ».

La plupart des élèves interviewés se montrent critiques face à cette manière de ne pas tenir la classe. Ils évoquent souvent des situations analogues qu'ils ont connues et qui, même s'ils ont pu y contribuer, ne leur semblent absolument pas souhaitables. Bien qu'ils repèrent aussi des tensions dans le cours d'Alexandre, ils estiment cependant majoritairement, comme Mia, que « *dans la deuxième, il y a toujours des bavardages, mais ils sont un peu plus sages on dirait* ». Nawar le décrit comme « agressif » (au moment où il tape du poing sur la table pour réclamer que le bruit diminue). C'est pour lui une raison importante de son relatif succès à endiguer le désordre.

Les élèves envisagent souvent néanmoins les risques d'un modèle de pure tenue de classe. On peut craindre en effet une spirale de la violence et un retournement du rapport de forces, mais aussi le désinvestissement intellectuel des élèves et de l'enseignant ; l'*agon* peut engendrer de la souffrance personnelle de part et d'autre (Clémence : « *On devrait se mettre un peu à leur place parce que ça doit faire mal (...) J'aimerais pas être dans cette classe, c'est désagréable »*

Certains de nos collégiens se réjouissent, après réflexion, que Clémentine échoue à s'inscrire dans ce modèle, désignant alors la contrainte exercée par l'enseignant sur les comportements par des termes hyperboliques : « *l'idée du professeur qui fait peur, qui a la règle et qui flingue, ça, franchement, ça instaure une crainte de l'école à l'élève et c'est pas une bonne idée »* (Gilles). Plusieurs arrivent à l'idée, au second visionnage, que même si elle parvenait à obtenir l'écoute, à « *tenir sa classe »*, dérouler le texte du savoir ne serait pas suffisant pour générer des apprentissages : ils envisagent alors un second modèle, plus collaboratif. Mais c'est pour constater que Clémentine y échoue aussi, si tant est qu'elle souhaite s'y essayer, comme en doute Marie-Claire :

> « Je pense que la professeur veut juste faire son cours tranquillement et en fait elle ne se soucie pas des élèves on va dire ».

C'est un cours, jugent-ils souvent, où les élèves n'apprennent rien, s'ennuient, ne sont pas accompagnés dans leurs apprentissages.

Mais d'autres élèves, ou les mêmes au fil du visionnage, entrevoient un second modèle vecteur d'un autre rapport à l'ordre et aux savoirs.

ENRÔLER LES ÉLÈVES

Le visionnage de la séquence de mathématiques aiguille une partie des collégiens vers une remise en question du premier modèle, ce qui fait émerger de leurs analyses un second modèle de référence.

Une logique

Ils observent en voyant cette seconde séquence des élèves qui ne sont pas tout à fait silencieux, qui parfois s'esclaffent ou font des blagues, et un enseignant qui peut se permettre de déroger ponctuellement à la forme scolaire convenue (par exemple une bonne partie de nos enquêtés remarque le registre de langue peu traditionnellement professoral d'Alexandre lorsqu'il dit à ses élèves : « *Ça c'est ce qu'on a appris au début de l'année, ça reste bon, heureusement qu'on n'a pas appris des conneries, sinon, hé, comment on ? fait !* »). Et pourtant, remarquent les collégiens souvent avec surprise, ces mêmes élèves qui ne faisaient pas grand-chose de constructif avec Clémentine, sont visiblement investis dans le travail intellectuel avec Alexandre : ce constat

paradoxal fait émerger le second modèle, dans lequel les relations interpersonnelles entre les élèves et l'enseignant sont envisagées comme coopératives, les élèves travaillant avec un maître qui les aide à construire des connaissances qui favorisent leur développement. Aurélia insiste à grand renfort d'adverbes à valeur d'appuis du discours sur le complet changement d'attitude d'un des élèves de la classe filmée, qui, très agité dans la classe de Clémentine, est désormais attentif :

> « Vraiment on le voit concentré (…) un élève comme ça, si on m'aurait montré cette vidéo en premier j'aurais jamais pu imaginer que c'était lui dans la deuxième scène, et puis même là l'élève il travaille seul on voit bien qu'il est investi dans ce qu'il fait ; franchement là franchement toute la classe là c'est un changement total ».

Salah constate lui aussi que les élèves qui perturbaient le cours de français s'engagent dans le travail, sans crainte même de faire des erreurs : « *Là on voit qu'il (que l'élève) est dedans, il est à fond, il hésite pas à se tromper »*. C'est que le jeu vaut la peine d'être joué car « *ils sont en plein cours, ils réfléchissent, leur cerveau augmente ! »,* estime Marie-Claire. Et pourtant, soulignent plusieurs d'entre eux, il ne « leur parle pas de façon méchante » (Irène). Les principes qui président à ce second modèle sont donc centrés sur les enjeux de justesse et de savoir : les élèves ont besoin d'un maître qui instaure une ambiance de travail favorable au développement de soi.

Instaurer une ambiance de travail

Lorsque les collégiens évaluent selon ce second modèle, ils valorisent les gestes permettant que les élèves s'investissent dans le travail. Il faut que l'enseignant parvienne à leur faire prendre intérêt au cours, ce qui selon Aurélia est plus efficace que la sévérité : « *je trouve pas qu'il* [Alexandre] *est plus sévère mais vu comment il enseigne à ses élèves on a plus envie d'apprendre, plus envie d'écouter* ». Cette incitation à l'engagement favorisée par les gestes d'Alexandre se manifeste significativement par la projection de soi dans la situation et l'élargissement à sa propre expérience scolaire. Ainsi Mustapha explique-t-il qu'il préférerait participer au cours d'Alexandre qu'à celui de Clémentine car « *moi j'aime pas trop l'école quand on n'apprend rien. (…) Mais quand on apprend des choses, là je me mets à travailler. »* Pour Aïna, « *quand c'est pas très intéressant le cours, du coup on se… disperse .»*

Pour que les élèves soient au travail, il est bon pour l'enseignant d'« *essayer d'interroger le plus d'élèves pour chaque étape (…) ceux qui sont un peu perdus aussi surtout »* (Gaël) et de les aider aussi souvent que nécessaire, si besoin en se déplaçant dans la classe : Marie-Claire apprécie quand Alexandre « *va vers chaque élève pour savoir s'ils ont bien compris, lui expliquer calmement la leçon »*. Le bon enseignant selon ce modèle doit aussi faire fonctionner le groupe de façon telle qu'il favorise les apprentissages de tous et de chacun. Salah regrette que Clémentine procède « en interrogeant une seule personne », qu'elle laisse se déconcentrer et se retourner dès la phrase dite. Au contraire, Alexandre sait jouer des individus et du groupe : il « *prend à part les personnes, elles sont plus investies et ensuite il prend le groupe après en avoir investi certains* » (Gilles). Il est en position de surplomb et de régulation, notamment dans le jeu de la moquerie ; ainsi quand un élève fait une grosse erreur de calcul, qui suscite les rires de ses camarades, Marie-Claire apprécie sa réaction :

> « Il ne fait pas de remarque vexante à propos de ça même si c'était une question facile. Il le laisse réfléchir et il lui donne du courage. Il fait pas comme les élèves on va dire ! »

Permettre le jeu gagnant-gagnant du savoir

Quand les élèves évaluent les deux situations dans la logique de ce modèle, ils abordent la séquence de classe comme devant être prioritairement finalisée par les apprentissages. Certains de nos enquêtés semblent même accéder à une conception qui peut selon nous évoquer celle de la transaction didactique comme un jeu gagnant-gagnant, le professeur ne l'emportant que si l'élève produit les stratégies gagnantes qui lui permettent d'apprendre (Sensevy, 2007). Ainsi de Gilles, selon qui « *c'est important de leur donner un challenge. Le challenge est que vous devez faire ça et le jour où vous le réussirez, vous aurez accompli quelque chose*. » Ce collégien nous paraît avoir l'intuition que cette réussite doit être *proprio motu* et donc exclure des situations qui, trop simplifiées, tuent l'enjeu cognitif car « *si on me prend pour un con comme ça, ben, je décroche. »* En disant « *Faut captiver un peu l'attention avec des choses nouvelles, des choses intéressantes, compliquées »* il n'est pas loin, selon nous, d'expliciter l'exigence selon laquelle un milieu antagoniste nécessitant l'accommodation du contexte cognitif actuel est nécessaire pour que de nouveaux savoirs puissent advenir.

Salah explique quant à lui à propos d'Alexandre que « *le professeur, il est rusé, il est malin* » ; ainsi, il identifie certaines des transactions comme des stratégies par lesquelles Alexandre vise à faire réaliser des apprentissages :

> « L'élève dit au professeur : « non, c'est pas ça ce qu'on a appris au début de l'année ». Le professeur sait que c'est pas ça, mais il lui dit : « vas-y, dis-moi » pour faire participer l'élève, il dit : « dis-moi ce qu'on a fait au début de l'année » (…). Dans sa tête il se dit on va voir s'il a retenu ».

Sont ici rapportées au discours direct à la fois les paroles et les pensées présumées de l'enseignant, ce qui met en lumière sa double intention supposée : il donne la parole à son élève à la fois pour l'investir dans le travail collectif et pour évaluer ses acquis. Loin d'être interprétée comme mensongère, cette stratégie est ici valorisée car elle vise à accompagner l'apprentissage.

Proposer des contenus intéressants pour que les élèves s'impliquent

C'est souvent par défaut que s'exprime cet impératif, notamment par l'expression de ce que manque Clémentine. Ainsi un jugement très récurrent dans nos entretiens, caractéristique de la logique de ce modèle, concerne-t-il l'inintérêt du cours de Clémentine, qui explique l'attitude des élèves : c'est parce qu'ils n'apprennent rien qu'ils s'agitent, et non, comme ce serait le cas dans la logique du premier modèle, parce que c'est une classe difficile et que l'autorité de l'enseignante est défaillante. Ainsi, pour Gilles, « *c'est pas parce qu'ils sont pas disciplinés, c'est parce que c'est pas intéressant* ». Pour Dabhia : « *elle leur apprend rien, c'est du bazar ».* La parataxe dit bien l'articulation immédiate entre pauvreté des enjeux cognitif et comportements déviants. L'exercice proposé par Clémentine est souvent jugé trop facile, exercice pour « *la maternelle »*, « *le CP »*, « *la garderie »* ; cette référence aux classes enfantines signifie nettement que Clémentine échoue à faire grandir ses élèves (« *Là on n'avance pas, le b-a ba on l'a déjà acquis, c'est barbant, c'est ridicule, il faut monter »*, dit Gilles) : ce jeu n'est pas gagnant-gagnant, il ne permet pas le développement cognitif, « *il y a pas besoin de réfléchir »* pour s'en acquitter (Irène). Gilles y voit même une insulte (« *on est si cons que ça ? »*), une façon de dire : « *arrête d'apprendre ! regarde devant à attendre comme un poisson rouge ! ».*

Comme c'est souvent le cas dans nos entretiens, Gilles rapporte sous la forme d'un discours direct prêté à l'enseignant une traduction de ce que manifeste selon lui son attitude. Les impératifs et la métaphore du *poisson rouge* expriment de façon hyperbolique le décalage entre ce qui serait attendu

de Clémentine dans ce modèle, aider les élèves à apprendre et à se développer, et ce qu'elle leur fait faire : appliquer mécaniquement une norme linguistique écrite, l'inversion du verbe et du sujet dans l'interrogative. Le vocabulaire de la passivité pour décrire ce qui est demandé à l'élève est insistant (*arrête, regarde, attends*). D'une façon certes métaphorique, Gilles nous semble ici avoir l'intuition de ce que montrent les didacticiens du français selon qui une « attitude de curiosité, voire de gourmandise, par rapport au fonctionnement de la langue » (Garcia Debanc *& alii*, 2014) est subordonné à la posture réflexive : ce sont « les questions constitutives du sens : à quoi ça sert ? Comment ça marche ? Mais surtout : pourquoi ça marche comme ça ? (…) qui intéressent les apprenants : c'est quand il n'y a rien à apprendre, à comprendre ou qu'ils ne comprennent pas ce qui leur est proposé qu'ils se désintéressent du cours. » (Ulma, 2016 : 100). En désignant avec humour l'exercice comme « *un truc aussi peu passionnant que de savoir comment demander des steaks »*, Gilles n'est pas loin de prendre conscience du fait que Clémentine a manqué l'instauration de la rupture avec les interactions langagières ordinaires, c'est-à-dire avec un « rapport pragmatique au langage » (Lahire, 2008 : 95), nécessaire à l'école et tout particulièrement pour faire de la grammaire.

D'ailleurs, un nombre significatif de nos collégiens ne reconnaissent pas le cours comme un cours de français, l'entremêlement du discours de gestion du groupe et du discours de construction des savoirs grammaticaux (comment interroger sur des quantités) leur donnant l'impression qu'on s'attache à isoler les données comme pour un problème de mathématiques : Moustapha est incrédule : « *ils apprennent le français ? (...) ils apprennent à formuler des phrases ? »* et Victor s'interroge : pourquoi dit-elle qu'ils sont en français alors qu' « *elle leur demande de dire des questions sur des maths* ? ». L'un comme l'autre expriment par l'interrogation rhétorique le sentiment d'absurdité que leur donne cette situation. Ils soulignent ainsi que Clémentine échoue à assurer ce que nous appellerions l'indexation disciplinaire des enjeux du travail en cours (Reuter, 2007). Enfin, les savoirs enseignés manquent de justesse, ce que les collégiens qui le repèrent critiquent vivement. A la formulation proposée par un élève : « *combien est le prix d'un kilo de viande »*, Clémentine répond : « *Elle est juste ta phrase, mais c'est pas très correct »*, ce que Gilles conteste vivement, conscient que la construction, qui associe deux éléments sémantiquement incompatibles, est agrammaticale :

> « Il faut pas lui dire : « c'est correct, mais tu vas pas dire ça dans la vraie vie ». Non ! C'est pas correct tout court ! Il faut leur dire (…) que le verbe « être »…, que le kilo n'est pas quelque chose, qu'il coûte quelque chose ».

Dans le cours d'Alexandre au contraire « *Tout le monde écoute et donc là, la correction elle sert vraiment à quelque chose* » (Dabhia). Salah explique que si les élèves sont à l'étude, c'est que l'enseignant « *rend la chose intéressante »,* plus précisément qu'il parvient à faire adhérer les élèves, ce qu'il exprime à sa manière : « *à leur faire croire que c'est intéressant*. » On retrouve l'intuition que l'enseignant doit être un stratège des apprentissages car ce qui compte, ce n'est pas tant l'intérêt en soi de l'exercice que l'enrôlement des élèves que l'enseignant parvient à susciter. Convaincu de cet intérêt, « *l'élève il hésite pas à participer* ». Certes la classe d'Alexandre n'est pas silencieuse, mais les collégiens qui se réfèrent à ce modèle distinguent une classe à l'étude d'une classe silencieuse. Pour Gilles, c'est « *un bruit qu'on pourrait entendre dans un bureau (...), un bruit de travail* ». Ainsi Alexandre a-t-il raison de demander de « *baisser d'un ton* » et non, comme Clémentine, de « *se taire* », parce qu'il est bon, pour comprendre, « *d'échanger entre élèves le pourquoi du comment ça marche* ». L'isotopie de l'activité adulte s'oppose à celle de la classe enfantine pour distinguer le bruit de la classe avec Alexandre du bruit de la classe avec Clémentine. Alors que l'exercice trop facile de Clémentine est plusieurs fois interprété comme le signe qu'« *elle ne croit pas en eux »* (Marie-Claire), Salah se réjouit qu'Alexandre établisse une relation de

confiance avec ses élèves :

> « Là, l'élève il a confiance en le professeur, l'élève se dit « c'est vrai il a raison, donc je vais suivre la correction du premier exercice, et le deuxième exercice je vais le faire, donc là on voit qu'il lâche son stylo (…) Il sait que le professeur va pas mentir. Que le professeur il va dire la vérité. Et que si le professeur dit qu'on va pas corriger le deuxième exercice, on va pas le faire ».

D'ailleurs, poursuit Salah, il n'hésite pas à dire à un élève : « *non tu t'es trompé* », les élèves comprenant qu'ils sont autorisés à faire des erreurs. Comme fréquemment dans nos entretiens, Salah utilise le discours direct pour rapporter (pas forcément littéralement) les paroles prononcées par les interlocuteurs, leurs pensées présumées étant elles aussi rapportées directement, en parallèle. Concernant la séance de Clémentine, ceci permet souvent aux collégiens d'exprimer les décalages ressentis entre les intentions de l'enseignant et la réception des élèves, ou encore entre ce que dit l'enseignant et ce qu'il pense vraiment. Ici, le procédé permet au contraire de montrer la coïncidence, concernant Alexandre, entre intention et réception et entre dire et faire, ce qui souligne la relation de confiance qu'il parvient à instaurer.

Enfin, les collégiens apprécient qu'Alexandre identifie clairement les apprentissages en jeu et les étapes de leur construction (désireux de faire comprendre que les identités remarquables sont une autre méthode pour arriver au résultat que les élèves obtenaient auparavant en développant, il revient effectivement à plusieurs reprises, au cours de la courte séquence montrée aux enquêtés, sur l'identification des activités en cours : *« on corrige le premier, juste le* a) *» ; « Ça c'est la première méthode, méthode 1 » ; « c'est au choix les méthodes »* etc.) Dabhia remarque qu'à une proposition d'un élève il répond : *« oui donc toi tu parles de l'étape d'après » et donc les gens ils peuvent comprendre* ». Salah perçoit bien l'enjeu d'apprentissage et apprécie qu'Alexandre l'explicite :

> « Là il lui dit à quoi va servir la correction : à savoir faire les deux méthodes, à comprendre. Parce que si l'élève comprend qu'une méthode et qu'il comprend pas la deuxième méthode, bah ça sert à rien. »

Quant à Moustapha, il apprécie, en l'exprimant à sa manière, que soit clarifié « *le but de ce qu'on doit faire, ce qu'on doit réussir à faire et surtout la méthode* », car, estime-t-il, quand ils ont compris cela :

> « Les élèves même les plus perturbants de la classe, ils travaillent et ils participent, mais quand ils ont pas compris ils se mettent à faire n'importe quoi. »

Cette analyse de Moustapha s'oppose clairement à l'essentialisation que nous avions perçue pour le premier modèle : ce n'est pas la nature des élèves d'être perturbants, c'est le résultat d'un agir enseignant à même d'inverser leur comportement (de faire « n'importe quoi » à travailler et participer).

Trouver des moyens d'enrôlement

Pour ce qui est des dispositifs, les élèves qui jugent selon ce modèle envisagent l'accompagnement des élèves dans le travail comme un geste professionnel incontournable. Salah déplace ainsi la charge de la contrainte des élèves à l'enseignant : « *on est obligé d'aller aider les élèves en difficulté »*. Pour Moustapha, si le cours de mathématiques est plus calme que celui de français, c'est que l'enseignant explique mieux et de façon plus individualisée : « *il a expliqué à l'élève qui avait pas compris alors que le prof de français je l'ai pas vu en train d'expliquer aux élèves et tout ça…* ». Ainsi Marie-Claire dit-elle que Clémentine « *veut juste faire son cours tranquillement* » et ne « *se soucie pas des élèves* » alors qu'Alexandre, lui, réclame le silence « *de manière utile* », pour pouvoir mieux expliquer à ceux qui n'ont pas compris. Plusieurs des collégiens enquêtés font la différence entre d'une part un enseignant qui s'adresse individuellement à un élève « *juste pour le gronder »* (Marie-Claire), ce que fait Clémentine, debout face à un élève hostile : « *elle est là en face, avec une position un peu supérieure, c'est figure d'autorité et tout ça »* (Gilles) *;* et d'autre part un enseignant qui va vers un élève pour l'aider à apprendre, « *pour lui donner un peu de confiance,*

lui expliquer le cours » : ainsi Alexandre, se tient-il « *limite assis, enfin accroupi* » derrière l'élève, « *On sent qu'il est derrière pour le pousser en fait (...) comme font les parents pour éviter à leurs enfants des fautes* » (Gilles). Ceci souligne qu'Alexandre fait concorder langage gestuel et paroles pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages, contrairement à Clémentine. La comparaison avec la figure parentale est très méliorative, l'appui au développement apporté par Alexandre est authentique et s'oppose à la « figure d'autorité » jouée par Clémentine. Ceci suppose, pense Dabhia, que l'enseignant *« essaie de comprendre les élèves (...) comment ils fonctionnent »*. La proximité que peut marquer Alexandre par le niveau de langue familier qu'il s'autorise parfois n'est pas dans cette optique interprétée comme une fragilisation de son autorité, mais comme une stratégie pour « *captiver les élèves* (…) *pour capter leur attention »* (Marie-Claire).
L'enseignant doit aussi parvenir à une organisation favorable des interactions orales. Pour Dabhia, Clémentine n'y parvient pas car elle interroge mais n'écoute pas les réponses, de sorte que « *l'élève parle dans le vent (...) et que même ceux qui lèvent le doigt pour participer, je parie que dans leur tête ça fait « ça sert à rien, elle m'écoute pas »*. » Elle n'obtient pas non plus des élèves qu'ils s'écoutent entre eux : elle passe trop vite d'une phrase à l'autre et, au lieu de réguler les échanges, cherche seulement à reprendre la main. Gilles y voit un nouveau signe de son manque de considération intellectuelle non plus individuelle mais collective, une façon de leur dire : « *vous êtes pas capables de faire des trucs constructifs et intéressants. Alors, juste taisez-vous et écoutez-moi*. » Au contraire, selon Inès, Alexandre :

> « il est plus doux, il leur crie pas dessus (…) il leur parle pas de façon un peu méchante, on voit qu'il s'intéresse aux élèves et qu'il leur explique (…) donc ça donne plus envie de rester et de se concentrer ».

Dans ce second modèle, le tableau n'est pas seulement un fédérateur spatial, il est un adjuvant pour les apprentissages. Les collégiens qui l'analysent ainsi apprécient qu'Alexandre demande de poser les stylos pour *« qu'ils soient concentrés sur le tableau et pour pas qu'ils continuent à écrire et donc moi je pense que c'est pas un acte de… je pense que c'est vraiment pour qu'ils se concentrent* » : Aïna se montre ici, dans les mots qui sont les siens, très consciente de la différence entre un acte d'autoritarisme et une consigne justifiée par les apprentissages. Dans ce cours, il « *permet [aux élèves] de visualiser »*, estime Gilles, il focalise l'attention de la classe. Marie-Claire formule une analyse pertinente des différents intérêts didactiques qu'en tire Alexandre : comme moyen de mémoriser, comme support pour réviser (« *même si c'est à l'oral, il faut bien le reporter quelque part. Sinon ils vont oublier forcément, ils ne pourront pas revoir leur cours »*), mais aussi comme lieu de ce que nous nommerions l'institutionnalisation du savoir (« *Il le met au tableau pour que tout le monde regarde et qu'il puisse expliquer sans que les élèves ne comprennent pas. On va dire qu'il fait des flèches »*). Plus généralement, Marie-Claire perçoit intuitivement l'écrit comme outil de réflexivité, puisqu'elle explique son absence dans le cours de Clémentine par la pauvreté de l'enjeu cognitif (« *je comprends aussi pourquoi elle écrit pas sur le tableau puisque cet exercice est, on va dire, assez logique à trouver... »*) ; il serait pourtant souhaitable, pour travailler la grammaire, de faire réfléchir les élèves sur leurs propres productions : « *elle ne prend pas la phrase, elle la met pas au tableau, elle n'explique pas pourquoi c'est comme ça et tout ça* ».

En somme, la plupart des collégiens qui se réfèrent au second modèle s'accordent à penser qu'Alexandre y satisfait plutôt : il parvient à mettre ses élèves au travail en suscitant leur intérêt intellectuel, à les mobiliser dans la construction des connaissances, et à organiser le groupe dans une action conjointe. En revanche, Clémentine ne satisfait pas davantage à ce modèle qu'au premier, au point que plusieurs des collégiens enquêtés considèrent qu'elle manque à sa mission : Marie-Claire se demande « *si elle pense que ses élèves sont capables de faire quelque chose de bien »* alors que son rôle serait non de « *les rabaisser, mais plutôt les relever et les aider à*

continuer. » Pour Dabhia, *« c'est pas un cours (...) C'est pas une prof. Faut dire la vérité, c'est pas une prof... »*

Conclusion

L'école met nécessairement les élèves devant des épreuves auxquelles ils doivent faire face (Woods, 1990). Mais la crainte qu'elle les transforme trop leur fait élaborer, individuellement et collectivement, des perspectives (Becker *et al.*1995) sur ce qu'elle peut exiger d'eux et ce qu'ils peuvent en espérer. Par ces perspectives, ils tentent de redéfinir la situation dans un sens favorable à leurs intérêts. Si l'étayage au cours de l'épreuve est tel qu'ils en sortiront grandis, sans perte de face, ils acceptent de jouer un jeu auquel eux-mêmes et les enseignants gagneront. Mais ce jeu est toujours risqué, car la dynamique des registres d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013) veut que les exigences montent sans cesse : les procédures acquises à un certain moment appellent de nouvelles problématisations ; le patrimoine culturel transmis et supposé acquis n'est qu'un support pour se former ; l'identité scolaire forgée doit continuer à l'être pour développer un « soi » toujours moins empirique, toujours plus épistémique. En situation de grande insécurité, les élèves peuvent faire pression pour rester dans les régimes les moins exigeants de ces registres. Ils apprécieront donc des enseignants qui se contentent de dérouler un cours sans surprise en garantissant, par une discipline rigoureuse, une paix qui permet d'être et de demeurer dans la forme scolaire. Si, au contraire, ils estiment que les enseignants sont supérieurs par le savoir, mais proches par le respect qu'ils leur portent, ils acceptent alors d'entrer dans des apprentissages qui exigent davantage d'eux et les émancipent. La paix de la classe n'est plus alors la seule absence de guerre (Spinoza, 1677) qu'autorise un.e enseignant.e qui s'impose, mais la condition librement consentie d'un développement personnel .

La critique unanime, par nos enquêtés, de l'extrait de cours de Clémentine provient vraisemblablement de ce qu'elle échoue selon eux tout autant à faire tenir le premier modèle que le second. Ils ne supportent pas qu'elle s'impose trop peu, ne respecte pas les règles par elle-même édictées, mais aussi qu'elle ne tienne pas compte de ce que peuvent dire et penser les élèves, propose des savoirs de bas niveau qui, non seulement n'émancipent pas, mais sont peut-être en deçà des attentes de la Troisième. Elle fait l'objet d'un fort rejet, parfois d'une compassion inquiète pour son propre avenir professionnel. Alexandre a, en revanche, les faveurs de la plupart du fait de l'aptitude qui lui est reconnue à maintenir des exigences intellectuelles tout en multipliant les gestes d'aide exempts de remarques qui pourraient rabaisser.

Les deux modèles dégagés à partir des catégorisations des élèves ne correspondent pas à des positions tranchées qu'adopteraient plus ou moins les uns et les autres. Nous voyons en effet les points de vue des élèves évoluer au cours de la confrontation aux vidéos, certains réaménageant radicalement leur position initiale, d'autres alternant encore entre les deux. Ils sont donc des sortes d'idéaltypes qui permettent, espérons-le, d'y voir un peu plus clair dans les logiques d'actions repérées en classe et vraisemblablement mobilisées pour s'adapter à tel ou tel type d'enseignement. La suite de la recherche doit entrer davantage dans les cheminements de chaque élève pour se demander notamment s'ils sont ou non en rapport avec leurs caractéristiques socio-scolaires. Ce premier résultat nous semble cependant montrer que, contraints par la confrontation à des situations connues d'eux ou qu'ils pourraient connaître, ils développent une forme d'expertise pour les analyser. De prime abord enclins à voir dans Alexandre un enseignant qui « tient mieux la classe », ils mettent progressivement en avant son sens de l'aide, lisible en particulier dans sa position accroupie à côté du même élève houspillé par Clémentine, assortie de conseils sur des modalités de calcul qui le sortent de l'impasse dans laquelle il était et le font se remettre manifestement au travail. De même, une partie des élèves estime que l'incitation faite à chacun et à toute la classe à

trouver plusieurs méthodes de résolution alors même qu'on en a déjà éprouvé une avec succès, est de nature à les faire aller plus loin. Alexandre est alors apprécié comme un enseignant qui « enrôle mieux » les élèves. De façon spiralaire, cette manière de catégoriser les enjeux cognitifs de la séance conduit les enquêtés à durcir leur jugement sur Clémentine jusqu'à lui refuser toute légitimité à être une enseignante à part entière, puisqu'elle échoue à « tenir la classe » autant qu'à « enrôler les élèves ».

Ce faisant, ils donnent vraisemblablement des pistes aux enseignants et à leurs formateurs pour éviter les dissociations fréquemment opérées entre ce qui relèverait du climat de la classe ou de l'école et ce qui ressortirait des apprentissages selon une perspective qui voudrait qu'ils apprennent peu parce qu'ils ne se comportent pas bien (Bautier & Goigoux, 2004, Millet & Thin, 2005). Les enjeux de savoir apparaissent en effet assez vite et de façon insistante dans ces propos d'élèves qui n'attendent des adultes pas tant une bienveillance protectrice qu'une considération prenant simultanément en compte leur personne, ce qu'ils sont capables de faire et là où il faut les amener. Ils incitent ce faisant à regarder, par-delà les statuts de maîtres et d'élèves, les processus complexes qui tissent à l'école les logiques de savoir, leur signification culturelle et sociale, les tensions identitaires auxquelles elles donnent lieu, en particulier chez des adolescents.

.

BIBLIOGRAPHIE

Barrère, A. (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire » — *Carrefours de l'éducation*, 36 (95-116),

Bautier, É. & Goigoux R. (2004), Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie,* 148, 89-99.

Bautier, É. & Rayou, P. (2009/2013), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires.* Paris : PUF.

Becker, H. Geer, B.& Hughes, E., (1995), *Making the grade. The academic Side of College Life*, New Brunswick, New Jersey : Transaction Publishers.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur.* Paris : Gallimard.

Bucheton, D. (2009), *L'agir enseignant : une question d'ajustements*. Toulouse : Octares.

Demazière, D. & Dubar, C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion.* Paris : Nathan.

Geer, B. (1998), " Teaching ", *International Encyclopedia of the Social Sciences,* vol. 15, New York, Collier-Macmillan, 1968, p. 560-565 (traduction française " Qu'est-ce qu'enseigner ? " *in* J.-C. Forquin (dir.)*, Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix des textes,* Bruxelles : De Boeck-Université,

Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*. Rennes : PUR.

Dubet, F. & Martucelli, D. (1996), A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris : Ed. Du Seuil.

Garcia-Debanc, C., Paolacci, V. & Boivin, M.C. (2014), « L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées » — *Repères,* 49 (7-32).

Lahire, B. (2008), *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir.* Rennes : PUR.

Marlair, S. & Dufays, J.L. (2008), « Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? » — in : Bucheton D & Dezutter. O. (dir.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Merle, P. (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?* Paris : PUF.

Millet, M. & Thin, D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris :

PUF.
Perrenoud, P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.
Rayou, P. (2010), « Les lycéens, une autre indifférence aux différences ? De quelques modèles d'interprétation » — *Éducation et sociétés, n°*25 (83-96).
Rayou, P. (2007), « De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés » — *Éducation et sociétés, n°19* (15-32).
Rayou, P. (1999), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines,* Paris : PUF.
Rayou, P. & van Zanten, A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants.* Paris : Éditions Bayard.
Reuter, Y. (2007), « La conscience disciplinaire : présentation d'un concept » — *Éducation et didactique*, n°2 (55-71).
Ria, L. & Leblanc, S. (2011). « Conception de la plate-forme de formation Néopass@action à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités*, 8 (2), pp. 150-172, http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf
Sensevy, G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique ». *In*, Sensevy, G & Mercier, A. (2007), (dir.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : PUR,13-49.
Spinoza, B. (1677), *Traité de l'autorité politique*. Paris : NRF.
Strauss, A. (1992), "La dynamique des professions", *in* I. Baszanger (dir.), *La trame de la négociation*. *Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris : L'Harmattan.
Ulma, D. (2016), « Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation » — *Le français aujourd'hui*, 192, (97-106).
Woods, P. (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris : Armand Colin.