

Accéder aux perspectives des élèves sur les situations scolaires

Marie-Sylvie Claude, Litt&Arts

Patrick Rayou, Circeft-Escol

Cet article se propose de compléter les recherches sur les gestes professionnels des enseignants à partir du point de vue des élèves. Ceux-ci sont pris ici comme des acteurs sociaux à part entière, produisant des catégories d'analyse qui visent à réduire la complexité des situations qu'ils connaissent à l'école. Nous présentons de premiers résultats d'une enquête qui a confronté une cinquantaine d'élèves entre 13 et 15 ans à des séquences vidéoscopées d'enseignement en collège. Les analyses de ces collégiens sur la manière de faire la classe, tant dans la mise à disposition des savoirs que dans la façon de traiter les élèves, font apparaître des exigences de justesse et de justice et dont on peut penser qu'elles contribuent à structurer les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Introduction

Le point de vue des enfants et des jeunes est rarement pris en compte par les recherches en éducation, bien qu'il soit celui d'informateurs non moins fiables que des adultes (Danic, Delalande et Rayou, 2006) et que leur action participe de la construction du curriculum réel (Forquin, 2008). Nous faisons ici l'hypothèse que, confrontés de longue date à des situations de classe, à des styles d'enseignement nombreux, ils élaborent des catégories d'analyse qui font système, à l'aide desquelles ils appréhendent les gestes des enseignants qui les ont en charge et tentent de redéfinir les situations de classe à leur avantage, démontrant ainsi un véritable métier d'élève (Perrenoud, 1994). Nous tenterons ici d'apporter des éléments d'éclairage de ce point aveugle que nous semble constituer la participation des élèves à la co-construction des situations d'enseignement-apprentissage.

La recherche sur laquelle nous nous appuyons se donne pour but de comprendre comment, par-delà le rapport aux catégories officielles de l'école, les élèves s'approprient le monde social et leur place à l'intérieur de celui-ci. Il s'agit de partir de leur « parole ordinaire » (Demazière et Dubar, 1997), que nous recueillons en empruntant à la méthode mise en œuvre par la plate-forme de formation Néop@ss (Ria & Leblanc, 2011), qui permet de confronter les enquêtés à des traces de l'activité enseignante par le biais d'une allo confrontation à des séquences vidéoscopées. Il ne s'agit pas de présumer de liens directs de cause à effet entre les analyses que les collégiens que nous interrogeons font de ces séquences et les comportements qu'ils adoptent comme élèves, mais de mettre à jour une grammaire dont on peut supposer qu'elle sous-tend leurs manières d'être en classe. Il nous apparaît en effet que les élèves, confrontés aux séquences vidéoscopées, élaborent des catégories qui leur permettent de réduire la complexité des situations que nous leur montrons de manière à les

comprendre et à les interpréter, et que ces catégories atteignent un degré de généralité suffisant pour qu'elles apparaissent comme recontextualisables dans d'autres situations.

Après un rapide retour sur les principaux éclairages théoriques que nous mobilisons, puis sur le dispositif d'enquête et sur les premiers résultats obtenus, nous décrirons ici plus précisément la façon dont nous repérons et tentons de mettre au clair ce travail de catégorisation, en construisant à partir de cette analyse nos propres catégories de recherche. Nous chercherons aussi à mieux saisir la genèse des catégories collégiennes et les ressorts qui les rendent possibles.

1. Catégorisations et co-construction du monde scolaire

La volonté de regarder les situations de classe du point de vue de l'interaction entre maîtres et élèves en termes d'enseignement-apprentissage (Altet, 1994) s'est développée dans les recherches en éducation jusqu'à rééquilibrer des analyses didactiques qui s'étaient plutôt centrées sur le rôle des enseignants. C'est notamment le cas de la théorie de l'action conjointe (Mercier & Sensevy, 2007) qui considère que le jeu didactique est un jeu gagnant-gagnant dans lequel le joueur A, l'enseignant, ne l'emporte que si le joueur B, l'élève, produit des stratégies gagnantes *proprio motu*, c'est-à-dire de son propre fait, sans que l'enseignant ne donne des informations qui tueraient l'enjeu cognitif, donc le gain didactique. Certains arrière-plans de ces apprentissages sont nécessaires pour que ce jeu réussisse (Rayou & Sensevy, 2014) : ce que les élèves comprennent et acceptent des enjeux des situations scolaires est en cela déterminant. Comme tous les acteurs sociaux, ils élaborent en effet des catégories, ensemble de schèmes d'action partagés et organisés en perspectives qu'ils mobilisent face à des situations d'épreuve (Becker & al, 1995). Des travaux antérieurs (Rayou, 2010) nous ont permis de cerner en arrière-plan de leur appréhension des situations scolaires deux de leurs préoccupations fortes : l'école doit les aider à grandir grâce à des savoirs robustes, ce que nous désignons comme une exigence de justesse. Mais les relations entre personnes doivent y être aussi marquées par l'égalité et un respect réciproque, ce que nous désignons comme une exigence de justice. Les professeurs ont à les faire grandir par les savoirs qu'ils leur enseignent, mais sans s'autoriser pour autant de leur supériorité académique pour opérer des « transports de grandeur » (Boltanski & Thévenot, 1991) qui les humilieraient comme personnes (Merle, 2005, Rayou, 2010).

Il nous semble cependant important de voir comment ils mobilisent ces arrière-plans à propos de situations de classe précises et d'événements qui y surviennent. Autrement dit de saisir le travail de catégorisation par lequel ils tentent de réduire la complexité de ces situations pour se les approprier et pour tenter de mieux les contrôler. De ce point de vue, le cadre théorique de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967) nous est apparu particulièrement fécond. Il s'intéresse en effet à ce travail d'élaboration de catégories qui ne sont pas considérées comme des caractéristiques de choses, mais comme un réseau conceptuel construit par les acteurs eux-mêmes. Ce recours nous semble d'autant plus fondé que cette façon de faire émerger « bottom up » la part de construction des élèves apparaît comme une façon de se prémunir de l'adultocentrisme qui prévaut souvent dans l'approche de la classe.

2. Des collégiens informateurs

Nous reviendrons ici sur le dispositif d'enquête puis résumerons nos premiers résultats

avant de tenter de mettre au clair la démarche selon laquelle nous procédons.

2.1. Le dispositif d'enquête.

Nous avons confronté une cinquantaine de collégiens, scolarisés en Quatrième dans des établissements franciliens contrastés, à deux séquences vidéoscopées¹ montrant une même classe de Troisième de Seine Saint-Denis prise en charge par deux enseignants différents, Clémentine en français et Alexandre en mathématiques. L'enquêteur recueillait les propos de chaque collégien, en entretien individuel, pendant environ 45 minutes : il lui demandait de regarder les deux extraits à la suite, de formuler ses premières réactions, puis invitait le collégien à un ou parfois deux nouveaux visionnages, en lui confiant le soin d'interrompre la vidéo aussi souvent qu'il le souhaitait pour y réagir. Les relances de l'enquêteur visaient à inciter le collégien à donner son point de vue sur la qualité des deux situations et à chercher des explications aux différences constatées. Le choix des vidéos et la perspective comparative visaient à susciter des analyses focalisées sur l'agir enseignant : bien qu'il s'agisse des mêmes élèves dans deux disciplines aussi importantes, les situations sont contrastées (de notre point de vue, Clémentine, en français, ne parvient pas à installer une situation de classe qui lui permette d'atteindre ses objectifs, les élèves sont très agités et l'exercice de transformation de phrases peu adapté aux prescriptions des programmes ; en mathématiques, 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)

2.2. De premiers résultats

Il nous faut ici revenir sur les premiers traitements que nous avons faits du corpus, dont nous résumerons les résultats, avant de tenter d'explicitier par quels moyens nous avons cherché à accéder au travail de catégorisation mené par les collégiens, ce qui nous permettra d'aller plus loin dans la compréhension de ce processus.

Une première étude du corpus, appuyée sur le multiagenda de Bucheton (2009), nous a permis de définir comme un geste toute action de communication observée par les élèves, que cette action soit langagière ou non, et de repérer une première typologie des analyses des collégiens (Boulin, Claude, 2017) : une partie d'entre eux se soucient surtout de savoir si les gestes de l'enseignant lui permettent d'assurer une ambiance générale sereine (*atmosphère*) et de contrôler le déroulé de la leçon dans le temps et l'espace (*pilotage*). D'autres se montrent conscients que les apprentissages ne découlent pas automatiquement d'une situation scolaire fluide : ils observent la façon dont l'enseignant aide les élèves (*l'étayage*) et s'attache à rendre visible et pertinent le savoir visé (*le tissage*).

Par une seconde approche du corpus nous avons cherché à appréhender plus précisément ce qui différencie les analyses des collégiens, en montrant qu'ils se réfèrent à l'un ou à l'autre de deux modèles contrastés susceptibles d'assurer justesse et justice de façon

1

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>

différente. Selon le premier modèle, l'enseignant doit *contenir* le groupe-classe par le moyen de dispositifs favorisant ce que nous nommons l'endiguement, qui assure la possibilité que les savoirs soient transmis et les personnes protégées de leurs propres débordements comme de ceux des autres. Selon le second, l'enseignant mobilise les élèves par le moyen de dispositifs favorisant ce que nous nommons l'enrôlement, qui permet que les savoirs soient co-construits et les personnes pleinement et également considérées dans leur droit à l'épanouissement. Certains élèves s'en tiennent principalement à l'un des deux modèles de référence, d'autres oscillent de l'un à l'autre.

Dans le prolongement, nous avons interrogé les systèmes normatifs qui s'attachent aux deux modèles et les valeurs qui les sous-tendent² : les élèves se partagent entre d'une part des normes doxiques, qui nous semblent provenir d'approches substantialistes situant dans les caractéristiques des personnes ou des dispositifs le ressort principal des situations ; et d'autre part des normes critiques, qui tiennent davantage compte des interactions entre les différents acteurs ainsi que des relations entre des causes de nature diverse. Ils s'accordent de façon plus ou moins explicite sur des valeurs éducatives qui les conduisent à attendre des situations de classe qu'elles permettent de concilier considération des personnes et apprentissages des savoirs pour assurer à chacun son propre développement. Selon qu'ils se réfèrent au modèle de l'enrôlement ou de l'endiguement, ils construisent des articulations différentes entre règles – ce qui arrive régulièrement, de façon récurrente, à l'école ; normes – ce qu'il est souhaitable que l'enseignant fasse dans la classe, et valeurs – ce au nom de quoi on justifie ce jugement comme principe supérieur commun de l'éducation (Boltanski 1991)

Nous n'en donnerons ici qu'un exemple, l'analyse par les collégiens du geste d'Alexandre qui impose à ses élèves de poser leur stylo pendant la correction de l'exercice. Il est régulier qu'à l'école les élèves écrivent sur leur cahier et l'enseignant au tableau, c'est ce qui se fait normalement. Mais ce qu'il convient de faire de cette écriture est apprécié différemment : certains élèves contestent le geste d'Alexandre au nom d'une norme doxique selon laquelle les savoirs et les pratiques scripturales sont par nature liés ; les élèves doivent donc toujours copier ce que l'enseignant écrit au tableau. D'autres élèves considèrent, au nom d'une norme critique, que les apprentissages ne sont rendus possibles que par des pratiques d'écrit bien adaptées à chaque situation : selon eux, il a raison de leur demander de consacrer toute leur attention sur ce que lui-même écrit au tableau sans écrire eux-mêmes car ceci leur permet de rester disponibles pour réfléchir. La valeur éducative est toujours que tout élève doit être aidé à se développer comme personne et comme apprenant

Ces différentes approches sont autant de tentatives de démêler le travail de catégorisation par les élèves et de comprendre, ce faisant, certaines modalités de leur participation à l'action conjointe. Comment articulons-nous la construction de nos catégories avec celle des catégories des collégiens ?

2.3. La construction des catégories.

Nos catégories de recherche se veulent des ré-élaborations de catégorisations élaborées par les collégiens eux-mêmes (Demazière & Dubar, 1997). Pour saisir leur propre travail de production de ces dernières, nous utilisons une méthode de comparaison continue (Strauss,

2

Voir Claude, M.S. & Rayou, P. « gestes, savoirs et normes de métier des enseignants vus par des collégiens », communication au symposium « Savoirs et normes pour enseigner. Nature et mobilisations », rencontres internationales du Réseau de recherche en éducation et en formation, juillet 2017.

1992) qui consiste à coder les occurrences d'un même champ sémantique à l'échelle d'un même entretien et d'un entretien à l'autre. Nous cherchons les liens entre les occurrences, qui peuvent être de nature diverse, puis concevons une catégorie de recherche plus générique pour les désigner. Par exemple, des occurrences comme « tenir les élèves », « montrer son autorité », « sanctionner », « faire taire les élèves », « faire un plan de classe » font émerger la maîtrise des élèves comme condition nécessaire et suffisante selon une partie des collégiens pour mettre les élèves en position de recevoir le savoir, dont des occurrences comme « suivre son cours », « prendre le cours », « tenir sa place au bureau » montre qu'il est conçu comme un tout pré-construit à transmettre. Ce qui nous conduit à notre catégorie de l'endiguement (du savoir et des élèves). A l'inverse, des occurrences comme « aider », « aller vers chaque élève », « donner confiance », « voir s'ils ont compris » relèvent de la catégorie d'aide aux élèves, perçus comme devant être engagés dans la co-construction du savoir (« investir », « intéresser » les élèves qui « se concentrent », « sont à fond dedans »). Ce qui nous conduit à la logique de notre second modèle, l'enrôlement.

Mais nous repérons aussi le travail de catégorisation des élèves au travers de certaines caractéristiques langagières récurrentes. Ainsi, le passage du présent de description au présent de vérité générale marque-t-il le passage de la description à l'interprétation selon un système de compréhension à valeur générique. Ainsi de Mohamed, qui s'appuie explicitement sur la logique générale de l'enrôlement, selon laquelle c'est la mise au travail qui produit une attitude scolairement adéquate et non le contraire : « en gros les élèves, quand ils ont compris, ils travaillent, même les plus perturbants de la classe (...) mais quand ils ont pas compris ils se mettent à faire n'importe quoi. » L'abstraction du cas particulier peut être marquée par le passage des déictiques, qui renvoient à la situation de la vidéo, aux articles et pronoms à valeur généralisante. C'est le cas du pronom indéfini *on*, mais aussi d'un usage spécifique de la seconde personne, assez fréquent dans nos entretiens, par lequel le collégien enquêté se projette dans la situation pour l'interpréter à la lumière de sa propre expérience : « quand on dit de te retourner faut te retourner » (Mourad, pour le modèle de la contention), ou « ton camarade te dit un gros mot (...) tu dis pas pour ça j'arrête de travailler, c'est même pas cohérent » (Aurélia, pour le modèle de l'enrôlement). L'expression de la règle générale est aussi fréquemment marquée par l'utilisation de groupes verbaux comme « on doit », « il faut » (Alexandra : « ils doivent écouter ce cours même si ça leur plaît pas ». Gilles : « Faut captiver un peu l'attention avec des choses nouvelles, des choses intéressantes, compliquées »). Souvent, le passage à la généralité se double d'une antithèse, qui permet de distinguer ce qui est bon de ce qui ne l'est pas (Mohamed : « quand on explique et quand on engueule, c'est pas la même chose ») ou de rectifier une idée fautive (Gilles : « L'autorité elle vient pas du fait qu'il soit fort et qu'il schlague avec la règle. Elle vient surtout du fait que c'est quelqu'un d'intéressant, quelqu'un qui va vous apporter quelque chose. S'il vous apporte quelque chose, vous le respectez. »)

Autre caractéristique langagière qui nous semble significative : le conditionnel, assez fréquent, est utilisé pour exprimer ce qu'il faudrait faire pour améliorer la situation ; l'élève considère sa catégorie comme suffisamment bien rodée pour lui permettre de savoir comment rectifier le tir. Cette façon de *refaire le match* est souvent à la première personne, ce qui confirme l'implication de soi et de son système normatif personnel : Mourad, au nom de la

logique de l'endiguement « bon pour moi déjà j'aurais changé de place tous les élèves j'aurais mis une fille avec un garçon et ceux qui travaillent pas devant, ceux qui travaillent derrière. »

La conscience de détenir un système d'explication des choses nous semble aussi marquée par les fréquentes utilisations du discours direct pour *traduire* les situations, en mettre au clair le sens caché : par exemple, le collégien enquêté *traduit* les pensées des protagonistes selon le modèle auquel il se réfère (Mohamed: « Il aurait dû laisser un peu plus de temps, parce qu'il (...) s'est dit : 'c'est bon il va corriger donc je m'en fiche !' »). Salah : « 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' »). Ce procédé permet souvent de confronter des paroles rapportées des enseignants avec ce que le collégien enquêté suppose de leur réception par les élèves, pour souligner tantôt la réussite de la communication, tantôt, par les décalages, son échec. Même les pensées de l'enseignant peuvent être lues : Salah décrypte ainsi une double intention d'Alexandre, qui, dans le modèle de l'enrôlement, cherche à « faire participer l'élève » mais aussi à évaluer ses acquis : « 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' ». Enfin, le discours direct correspond parfois à une *lecture* des signes non verbaux issus de la gestuelle. Par exemple, Ioannès *traduit* ainsi une mimique de Clémentine : « j'en ai rien à faire si tu suis pas le cours. »

Ce travail de *traduction* par le biais d'une catégorie servant de décrypteur à la situation de classe appréhendée comme un système sémiotique nous semble confirmé par le fait que les élèves recourent souvent à des métaphores, des images, pour dire comment ils *voient*, au sens propre, les situations. Elles leur permettent par exemple d'exprimer l'inadéquation avec ce qu'ils considèrent comme une situation de classe satisfaisante : les élèves ont l'air d'être « à la plage » pour Sébastien, pour Clémence « C'est la fête, (...) les élèves sont en train de jouer ». L'isotopie des classes enfantines est récurrente pour décrire une situation qui, loin de faire grandir, fait régresser : « la maternelle », « le CP », « la garderie ». Les métaphores animales disent fortement la déconsidération engendrée, au rebours de toute valeur éducative, par les choix de Clémentine : David dit qu'elle s'adresse à un élève « c'est comme si elle tapait dans les mains et qu'elle les sifflait », ce que pense aussi Mariam : « le garçon, là, il peut se dire 'ouais, elle me prend pour une bête' ». Gilles voit l'exercice sans intérêt qu'elle propose à ses élèves comme l'équivalent d'une injonction paradoxale de l'enseignant à ses élèves : « arrête d'apprendre ! Regarde devant à attendre comme un poisson rouge ! ». Pour autant, Aurélia pense que refuser ce que propose l'enseignant est une attitude inadéquate au contexte scolaire : « t'es pas au restaurant, t'es pas à la carte ».

Nous avons tenté de montrer par cette analyse des propos des collégiens qu'ils élaborent un outil de compréhension des situations scolaires en même temps qu'ils le mettent en œuvre pour analyser les vidéos que nous leur montrons. Il nous importe désormais de comprendre la genèse de ces catégories.

3. Genèse et nature des savoirs sur la classe

3.1. L'allo-confrontation comme « situation forcée »

La question de savoir comment les allo-confrontations peuvent conduire des élèves vers des types de savoirs souvent proches des résultats de recherche sur l'agir professionnel peut être éclairée par la comparaison avec la pratique des « situations forcées » étudiées par des didacticiens (Orange, 2015). Ces travaux montrent en effet que des élèves contraints par la nécessité d'écrire et de débattre sur les conditions de possibilité de l'articulation du coude, basculent très majoritairement de positions intra-objectales initiales vers des positions inter-objectales. Dans le premier cadre, ils s'appuient sur des propriétés intrinsèques des objets (le coude aide à faire bouger des os), dans le second, il s'agit de relier contraintes fonctionnelles et organisation du squelette (le fonctionnement tient au positionnement de plusieurs os). La nécessité de se référer aux traces de l'activité des enseignants et des élèves pour comparer ce qui se passe dans chaque séance nous semble de nature à susciter de telles évolutions chez nos collégiens.

3.2. Une approche intra-objectale doxique des gestes professionnels

L'approche intra-objectale des séquences vidéoscopées par les collégiens de l'enquête, se caractérise par une assignation très rapide des causes des phénomènes observés à des éléments supposés consubstantiels aux personnes et aux situations dans lesquelles elles agissent. Elle nourrit tant le diagnostic qu'ils en font que les préconisations émises pour ramener ces situations à la normale.

La première raison évoquée pour rendre compte des difficultés de Clémentine à pouvoir installer son cours est qu'elle est une femme. Comme le dit Augustine, « peut-être que, comme c'est une femme, ils la respectent un petit peu moins. Et là c'est un homme. Là ils participaient plus. ». Comme, de plus, elle est jeune, elle cumule deux difficultés « naturelles » : « si la professeure est plus jeune, peut-être qu'il y aurait une différence ». L'idée qu'il s'agisse de mathématiques dans le cas d'Alexandre est parfois évoquée, quelques élèves prêtant des vertus de plus grande rigueur à cette discipline. Les élèves filmés sont, de surcroît, dits « agités ». Selon Nolwenn, « leur comportement n'est pas au point quand même ! ». Pour Alexandra, dans son collège, répéter, comme le fait un élève de la vidéo, un propos très ordurier, « ça viendrait, je pense, même pas à l'idée de sortir ça devant le professeur ». L'absence de respect d'élèves dissipés à l'égard d'une enseignante manifestement fragile est donc le diagnostic premier et massif. Cette attitude la condamne à ne faire que la police et plusieurs, élèves, dont Alexandra, pronostiquent un épuisement professionnel proche : « c'est impossible. Après la classe euh, ...fin, ...t'as envie d'arrêter, ça fait même plus plaisir de faire ce métier ».

Face à des difficultés inhérentes à des natures, les solutions sont alors à rechercher dans des réponses en quelque sorte prêtes à l'emploi. Il y a des choses assez simples à faire, comme, pour Salah, « rappeler qu'on est en classe, pas en récréation ». L'attention à porter au plan de classe est souvent citée. Il faudrait, selon Mohamed, ventiler les élèves les plus bavards dans la classe », « avoir du ton » sur les élèves, selon Mourad. Tout un catalogue de punitions s'ouvre à l'enseignant, adapté à la gravité des fautes. Selon Alexandra, « si le

comportement dépasse vraiment, on peut aller jusqu'au rapport ou euh, ...fin, ...dans le bureau de la principale, euh, etc., etc. Et après, sinon, une heure de colle ou le mot dans le carnet ». De l'avis général, ce dernier, vraisemblablement parce qu'il est la manière consacrée de faire sortir le problème de la classe et de mettre dans la boucle les parents et l'administration, est et demeure l'arme suprême. L'idée, selon Mohamed, est ainsi « d'effrayer les élèves » selon une action purement extérieure qui les maintienne à leur place. Dans ces situations de crise, une injustice semble préférable à un désordre et, même lorsque Clémentine demande à un élève de continuer à la regarder à son bureau qu'elle a déserté, Alexandra estime que : « ben même si on te dit ça tu dois le faire. Même si t'as pas envie. C'est quand même le professeur. Tu dois lui obéir ».

3.3. Une approche inter-objectale réflexive des gestes professionnels

Dans la version inter-objectale qui alterne avec la première voire s'y substitue pour certains, les élèves contextualisent, décontextualisent et recontextualisent les différents événements. Ils sont alors capables de saisir le pouvoir instituant des enseignants et des élèves et d'attribuer à des situations apparemment identiques des significations différentes.

Car être statutairement un enseignant ne suffit pas à exercer convenablement son métier. Donner, comme Clémentine, un exercice trop facile ne semble pas, paradoxalement, de nature à enrôler les élèves. Pour Mourad, « vu qu'ils savent que c'est trop facile, ben ils ont plus envie, plus besoin de travailler puisqu'ils ont déjà tout compris l'exercice ». Beaucoup de ses homologues lui emboîtent le pas sur ce thème et, outre cette critique sur le contenu, estiment que l'enseignante n'est convaincante ni dans ses apports didactiques ni dans sa façon de s'adresser aux élèves, de conduire la réflexion collective, de venir à l'aide de ceux qui en ont besoin, de mettre en accord ses paroles et ses actes. Lorsqu'ils déçoivent les attentes placées sur eux, les enseignants ne doivent pas s'étonner si les élèves sortent du jeu. La réciprocité est de règle selon Alexandra qui fait des rapprochements avec une de ses enseignantes qui ne s'applique pas à elle-même la règle des cheveux attachés qu'elle impose à ses élèves : « pourquoi moi je les attacherais si elle, elle est comme ça ? ». Une fois ce point de vue critique adopté, les regards se font plus aigus : Clémentine ne devrait pas donner l'impression de faire deux poids, deux mesures. Elle devrait entrer dans le point de vue des élèves au lieu de menacer et de finir par capituler. Car le respect ne se décrète pas, mais se gagne. Pour Mourad, c'est assez simple : « ben les élèves à leur tour ils vont dire que, comme elle me donne du respect, je vais quand même en faire autant ».

Les enseignants ont d'une certaine façon à prouver qu'ils sont des enseignants. Ce qui signifie notamment qu'ils sont là pour épauler chaque élève face aux difficultés tout en garantissant la progression de tous et c'est très largement à l'aune de ce double impératif partagé que sont évalués les gestes professionnels de nos deux enseignants. Par-delà donc l'autorité « naturelle », beaucoup d'élèves entrevoient, voire théorisent, que l'autorité professionnelle est celle qui permet aux élèves de se développer à l'école par l'appropriation des savoirs. Gilles critique ainsi très fortement Clémentine qui, dans sa leçon, ne rappelle pas suffisamment à la règle intellectuelle : « 'Mmmmm, ça se dit comme ça, mais tu vas pas dire ça quand même ». Elle abandonne un petit peu. C'est : 'oui, si tu veux'... ». Si

Clémentine ordonnait les priorités autour de l'objectif majeur des apprentissages, selon Gilles, elle arbitrerait beaucoup mieux entre les vigilances à exercer. Elle ne créerait pas un incident avec un élève autour d'un papier au sol (« C'est pas comme s'il était en cours de physique-chimie et qu'il y avait un fil qui était posé sur le four et que ça allait cramer »), elle ferait la différence entre le bruit qu'elle suscite en produisant un cours peu intéressant et le « bruit de travail » qui s'entend dans le cours d'Alexandre : « Le cours les intéresse et ils ont envie un petit peu d'échanger entre élèves le pourquoi du comment ça marche ».

3.4. 3.4. Les situations forcées et les catégories des élèves

Le parallèle tenté entre les remaniements induits par les allo-confrontations et les situations forcées doit nous conduire à nous demander si les élèves soumis à un impératif de justification étaient déjà porteurs des savoirs dont ils font état ou si c'est la situation d'entretien qui les fait naître. Le fait qu'ils soient capables de se référer à des familles de situations déjà rencontrées nous laisse penser que, de fait, plusieurs grammaires cohabitent en eux, qui les aident à s'adapter tout autant au modèle de l'endiguement qu'à celui de l'enrôlement. Dans notre protocole, ils sont d'abord confrontés au premier (même si, selon eux, Clémentine ne le valide pas) puis au second et se déplacent entre les deux avec une expertise de plus en plus affirmée. Alors que dans le cas d'un apprentissage scolaire, il s'agit bien de s'appuyer sur leur dynamisme intellectuel pour les faire parvenir à des savoirs qu'ils ne possèdent pas, dans celui d'une enquête il n'est évidemment pas question d'induire chez eux des convictions de chercheurs, mais bien au contraire, d'apprendre d'eux des choses inconnues avant de nous entretenir avec eux. Tentant d'emprunter une perspective vygotskienne, nous dirons qu'ils possèdent, avant l'entretien, comme des concepts spontanés qui évoluent plus au moins, au cours de la confrontation, vers des concepts scientifiques. Nous créons très certainement pour eux une contrainte procédurale, semblable à celle qui vise à étendre leur zone de développement proche, mais n'apportons ni les connaissances, ni les incitations à la comparaison systématique des concepts et à leur hiérarchisation qui sont au cœur de l'action pédagogique (Brossard, 2008).

L'entretien crée, comme pour tous les acteurs sociaux, une sorte de situation expérimentale au cours de laquelle ils sont mis à l'épreuve avec une obligation de profondeur et d'explicitation plus forte qu'à l'ordinaire (Kaufmann, 1996). En fonction de leur plus ou moins grande envie de mettre de l'ordre dans leurs propos ou, au contraire, de leur résistance à ce qu'ils peuvent vivre comme une mise en péril, ils peuvent accepter de mettre à distance leur identité officielle ou, au contraire, se concentrer sur leurs opinions et comportements habituels. Cette situation ne met pas en jeu leurs seules compétences cognitives, mais, comme toutes les épreuves de ce genre, elle réactive des expériences personnelles en mémoire (Huguet & Monteil, 2002). En particulier, la situation de désordre qui leur est présentée constitue un choc initial qui les incite plus ou moins, au fur et à mesure de l'entretien, à migrer de positions doxiques vers d'autres plus réflexives.

3.5. Les élèves, savants de l'intérieur

Les élèves enquêtés nous semblent de fait mis dans des conditions très proches de

celles des infirmières étudiées par Strauss (1992) qui se livrent, exactement comme le chercheur, à des comparaisons continues leur permettant de créer des catégories utiles à leur exercice professionnel. Ainsi, ressentir des émotions pour des patients condamnés est subordonné à ce qu'elles estiment leur « valeur sociale ». Comme elles, et à la différence des chercheurs, les élèves ont des champs d'expertise limités par une activité précise et par leur ignorance de résultats de recherche sur des thèmes connexes. Mais comme elles aussi ils peuvent calculer et recalculer les propriétés des catégories qu'ils construisent. Les infirmières le font au chevet du patient dont elles apprennent toujours plus de caractéristiques permettant de se faire une idée plus précise de leur valeur sociale ; les élèves le font au cours de l'entretien par la contrainte à la comparaison qu'opère notre dispositif d'enquête. Cette comparaison continue qui fait d'eux des savants de l'intérieur (Boumard, 1989) nous semble procéder de quatre mises en rapport.

En revenant sur certains événements d'une même vidéo, il devient possible d'évaluer la cohérence pédagogique de l'enseignant qui, selon de nombreux élèves, ne devrait pas menacer de sanctions qu'il n'applique jamais. Il est aussi possible « quand on écoute bien » selon Aurélia, de comprendre que, avec Alexandre, les élèves font réellement des mathématiques. Mais les retours sur son et images permettent aussi de comprendre la fabrication de malentendus (tel élève avait dit qu'il ne comprenait pas et se fait pourtant réprimander) ou de voir, comme Salah, que « les élèves à qui on a dit "très bien" n'hésitent pas à se faire interroger ». Des dynamiques de classe apparaissent, comme celle pointée par Gilles : « Quand il prend à part les personnes, elles sont plus investies et ensuite il prend le groupe et, après en avoir investi certains, j'imagine, tout le monde est un peu plus concentré ».

Bien évidemment la comparaison entre les deux vidéos suscite de très nombreuses évolutions des points de vue initiaux. Une des plus frappantes est celle qui fait prendre conscience que l'élève avec qui Clémentine a une longue passe d'arme est aussi celui qui, aidé par Alexandre, se transforme en élève modèle absorbé par son travail : « Si on m'aurait montré cette vidéo en premier, j'aurais jamais pu imaginer que c'était lui dans la deuxième scène », dit Alexandra. Le va et vient entre les deux vidéos arrache à l'impression de désordre identique dans les deux cours et met en comparaison la durée et la nature des interactions, la sévérité de chacun des professeurs, le temps accordé aux individus et aux groupes. Au fur et à mesure des visionnages sont prises des indications très fines sur la nature et le succès des « chut » prononcés ou encore l'utilisation différentielle du tableau et ses conséquences.

Une autre comparaison se fait simultanément avec sa propre expérience d'élève. Très fréquemment les collégiens se réfèrent à des typologies, au moins implicites, pour ramener ce qu'ils découvrent sur les vidéos à du déjà connu. Il y a manifestation des styles d'élèves et de professeurs qui permettent de mettre de l'intelligibilité dans la séquence, éventuellement de prévoir ce qui va se passer un peu plus loin. Cet univers de référence semble d'autant plus riche que les élèves ont connu d'autres lieux de scolarisation. C'est le cas de Marie-Claire et Aurélia qui, scolarisées dans un collège de bon niveau, ont connu auparavant un établissement semblable à celui du tournage. Pour Marie-Claire, l'école « ne fait pas confiance en ce type d'élèves » qui, « sans aide, n'arriveront à rien ». Aurélia, a cru « revoir ses (mes) cours d'avant » et a craint pour les élèves : « j'étais vraiment à l'écart par rapport à ces élèves là mais je me disais : "ils sont perdus" ».

Certains élèves recourent aussi dans leurs analyses à des savoirs sur l'école et sur la

société. Gilles est assurément celui qui va le plus loin dans ce type de tissage et aussi dans l'évolution vers des positions de plus en plus fermement inter-objectives. Il connaît, par des amis ou des parents, le niveau du brevet et se sent capable d'évaluer les attentes des deux cours. Il évoque d'autres modes possibles d'enseignement « genre orthophonie », très attentifs aux personnes, une pluralité de styles d'apprentissage (il faut faire écrire parce que « la plupart des gens ont une mémoire basée sur la vision »), les déterminants sociaux (« le milieu social joue, il peut y avoir des difficultés à la maison »). De ce fait, il demande à plusieurs reprises à revenir sur son jugement initial qui stigmatisait les comportements pour insister sur les enjeux de savoir des deux séquences, en particulier de la première : « Je vais me répéter encore une fois, on connaît la raison du pourquoi du comment : c'est parce qu'ils sont pas intéressés ! »

Conclusion

Les pistes que nous avons proposées sont loin d'épuiser la compréhension des catégorisations élaborées par les élèves et de ce qu'elles peuvent induire quant au jeu qu'ils jouent en situation scolaire. Nous souhaiterions notamment aller plus loin dans l'analyse des formulations. Par exemple, le registre de langue utilisé est significatif : des incursions dans les idiomes juvéniles peuvent confirmer qu'un travail de traduction et d'appropriation est en cours ; ainsi, Aurélia décrit à sa façon le comportement d'un élève qui se lève sans autorisation et fait le clown : « il s'est cru à la fashion week ». Certaines métaphores empruntant à des domaines de référence plus éloignés peuvent signaler un plus haut niveau d'abstraction et de généralité, par exemple quand Gilles déclare qu'« il est important de donner un challenge aux élèves », il inscrit les enjeux d'apprentissage dans une visée compétitive qui peut-être celle du sport, du jeu vidéo ou de la sphère économique.

La présence d'un travail de catégorisation, même forcé par notre dispositif, semble indéniable. Les hésitations voire les bafouillements, même dans un registre de langue familier, loin de signaler systématiquement une approximation de la pensée, sont souvent interprétables comme une quête du mot juste pour exprimer « le difficile à dire »³ (par exemple, Mohamed bredouille et s'exclame « oh j'arrive plus à parler, moi ! » avant de se reprendre, justement au moment où il entame un fin travail de catégorisation).

Manifestement certains élèves « basculent » vers la fin de l'entretien, vers des positions inter-objectales là où d'autres « flottent » entre catégories substantialistes et catégories relationnelles. La suite de l'enquête doit tenter de trouver des raisons de ces différences. Il nous semble cependant pouvoir affirmer à ce stade que, malgré de possibles variations, les collégiens élaborent des perspectives communes. Ce construit juvénile, définition de la situation et de ce qu'il est raisonnable d'en attendre (Becker & al. 1995), alimente leurs diverses stratégies dans la classe selon qu'ils estiment que l'enseignant entre ou non dans un modèle compatible avec leur propre vision de ce qui est ou non convenable. L'attitude désenchantée de Clémentine, comme la fatigue d'Alexandre, visible malgré la différence de succès dans l'installation du cours, sont comme l'ombre portée de leur travail de renormalisation.

3

« Une façon heurtée, maladroite de dire peut être ressentie comme la bonne façon de dire le difficile à dire » (François, 1999, p.18)

Bibliographie

- Altet, M. (1994). « Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? ». *Revue française de pédagogie*, n°107. 123-139.
- Becker, B., Geer, B. & Hughes, E. (1995/1968.), *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.
- Boltanski, L. (1991) *L'amour et la justice comme compétences*, Paris : Métailié
- Boulin, A. & Claude, M.S. (2017), « L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise », *Recherches en éducation*, n°29, 114-123.
- Boumard, P. (1989). *Les savants de l'intérieur*, Paris : A.Colin
- Brossard, M. (2008) « Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail », *Carrefours de l'éducation*, n° 26, p. 67-82.
- 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.
- Danic I., Delalande J. & Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*. Rennes : PUR.
- Forquin, J.-C. (2008) *Sociologie du curriculum*. Rennes, PUR.
- François, F. (1999). *Le discours et ses entours*. Essai sur l'interprétation. Paris : L'Harmattan.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Huguet, P. & Monteil, J.-M. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : PUG.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?* Paris : PUF.
- Orange, C. « Pratiques d'argumentation et construction de savoirs en classe de sciences : une étude de cas concernant le concept d'articulation en biologie à la fin de l'école primaire ». In Muller Mirza, N. & Buty, C. (éds). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 2015. VI, 392.
- 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. & Sensevy, G. (2014) « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n°188, 23-38.
- 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., (dir.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR,13-49.
- Strauss, A. (1992), "La dynamique des professions", in I. Baszanger (dir.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris : L'Harmattan, 283-300.

