Gestes, savoirs et normes de métier des enseignants vus par des collégiens

Art gestures, knowledge and professional standards of teachers seen by students

Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1707>

DOI : 10.4000/ree.1707

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou, « Gestes, savoirs et normes de métier des enseignants vus par des collégiens », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1707> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1707>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Gestes, savoirs et normes de métier des enseignants vus par des collégiens

Marie-Sylvie Claude & Patrick Rayou¹

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche qui tente d'accéder à la façon dont une cinquantaine de collégiens analysent des gestes d'enseignants. Ces collégiens ont été invités, au cours d'entretiens individuels, à observer les interactions entre élèves d'une même classe de troisième et deux de leurs enseignants dans deux séquences de cours vidéoscopées. Les enquêtés se réfèrent de façon plus ou moins explicite à des valeurs éducatives, dont ils estiment qu'elles doivent présider aux situations de classe pour que soient garantis aux élèves à la fois la considération de leur personne et le développement de leur savoir. Selon les cas et selon les moments de l'entretien, ils subordonnent l'accès à ces valeurs au respect par l'enseignant de normes plus ou moins critiques ou doxiques, dont la mise en évidence peut aider à éclairer l'action conjointe des enseignants et des élèves, et le contrat didactique qui en résulte.

Notre recherche s'inscrit dans une perspective de sociologie des apprentissages attentive aux enjeux didactiques et susceptible de mieux analyser les processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit en particulier de comprendre ce qui permet ou non l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) des enseignants et des élèves en explorant ses arrière-plans (Rayou & Sensevy, 2014). Il nous semble en effet que le système de normes porté par les uns et les autres dans la transmission et l'acquisition de savoirs est en jeu dans la constitution de contrats didactiques (Brousseau, 1998) entre les deux groupes d'acteurs. Ainsi l'agir enseignant reste-t-il partiellement incompréhensible si on ne prend pas en compte les capacités qu'ont les élèves à repérer les normes qui les sous-tendent, à les confronter à celles dont ils sont eux-mêmes porteurs et à adopter des perspectives (Becker & al., 1995) favorables ou non à l'action pédagogique.

Nous voulons, d'une certaine manière, donner de la chair aux gestes en mettant en évidence ce qui, dans les interactions fines entre enseignants et élèves, engage des systèmes de normes consonants ou dissonants. Nous faisons l'hypothèse que les élèves sont capables de dire ce qui est pour eux « normal » ou pas à l'école, au sens durkheimien, c'est-à-dire de distinguer ce qui présente « les formes les plus générales » de ce qui est « morbide ou pathologique » (Durkheim, 1894 /1988, p.149). Mais nous voulons aussi, par-delà cet inventaire, accéder aux valeurs qui sous-tendent ces jugements normatifs. Nous le faisons au prisme de deux préoccupations fortes chez les élèves, pour lesquels l'école est un lieu qui doit les aider à grandir par les savoirs dans des conditions d'égal accès : justesse et justice nous sont en effet apparues dans des travaux antérieurs comme deux préoccupations essentielles d'une expérience scolaire (Rayou, 2010) tramée par la crainte que les professeurs n'abusent d'une supériorité statutaire liée à leur expertise pour empêcher leur développement personnel. Ainsi les enseignants appréciés sont-ils ceux qui respectent d'une part un impératif d'asymétrie entre adultes et jeunes justifié par la transmission des savoirs, ce que nous proposons de désigner comme une exigence de justesse ; et d'autre part un impératif de réciprocité dans les rapports entre personnes quels que soient leur âge et leur statut, ce que nous proposons de désigner comme une exigence de justice.

Nous avons à l'esprit cet horizon de valeurs pour faire expliciter les normes qui, aux yeux des élèves, fondent en qualité les séquences d'enseignement-apprentissage. La méthodologie

¹ Marie-Sylvie Claude, Unité de recherche « Arts et pratiques du texte, de l'image, de l'écran et de la scène » (LITT&ARTS), Université de Grenoble. Patrick Rayou, Centre Interdisciplinaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation et Travail - Éducation et scolarisation (CIRCEFT-ESCOL).

d'enquête a pour cela confronté une cinquantaine de collégiens à des situations de classe vidéoscopées susceptibles de faire apparaître ce qui fait que le cours tient ou ne tient pas, non pour obtenir d'eux un jugement sur la personne des enseignants filmés, mais pour qu'ils nous aident, en puisant, à l'occasion de ces confrontations, dans leur déjà longue expérience scolaire, à comprendre ce qui fait d'un geste de métier, un geste professionnel, c'est-à-dire un geste à même de restructurer les situations héritées et de créer du développement (Jorro, 2006).

Nous avons ainsi proposé d'analyser deux séquences vidéoscopées de cours faits par des néotitulaires² (Clémentine en français et Alexandre en mathématiques) à des élèves d'une même classe de troisième d'un collège « difficile ». Les deux situations nous semblaient susceptibles de faire émerger les arrière-plans de l'action conjointe du fait qu'elles étaient contrastées : dans le premier cas, une situation émaillée d'incidents autorisant apparemment peu d'acquisitions cognitives ; dans le second cas, l'enrôlement manifeste d'une classe autour d'objectifs d'apprentissage assez clairement repérables. Les collégiens enquêtés ont été sollicités, par le biais de leurs enseignants, pour aider les chercheurs à comprendre la façon dont les élèves voient les situations scolaires. Un entretien individuel semi-directif d'une heure a été tenu par un des chercheurs de l'équipe³ avec chaque collégien. La vidéo de Clémentine puis celle d'Alexandre lui étaient montrées puis, à sa demande, ou à celle du chercheur, d'autres visionnages, focalisant sur des points précis, étaient proposés. La question initiale était : « *selon toi (vous) qu'est-ce qui se passe et pourquoi ?* ».

La grille d'entretien prenait en compte l'axe « vertical » de l'enjeu des savoirs scolaires (la justesse) et l'axe « horizontal » des rapports entre les personnes (la justice). Il s'agissait d'obtenir, à partir de moments repérés par eux-mêmes s'ils le proposaient ou par les chercheurs s'ils ne le faisaient pas spontanément, des montées en généralité⁴ susceptibles, par-delà les brefs extraits (quatre minutes chacun), de provoquer des comparaisons avec des situations déjà connues ou envisageables et d'obtenir, concernant justice et justesse, des jugements sur « l'action qui convient » (Thévenot, 2006). La grille d'analyse consistait à repérer les champs sémantiques afférents aux normes de justice et de justesse dans les propos des élèves.

Nous présentons ici le double système de normes qui nous est apparu à l'issue de ces entretiens, puis celui qui nous semble relever du niveau plus profond des valeurs éducatives dont les enquêtés, de façon plus ou moins explicite, estiment qu'elles président ou devraient présider à des situations de classe dans lesquelles le respect de leurs enseignants par les élèves a pour nécessaire condition la considération des premiers vis-à-vis des seconds. Nous appelons normes doxiques celles qui nous semblent provenir d'approches substantialistes situant notamment dans les caractéristiques des personnes le ressort principal des situations. Les normes critiques sont celles qui font davantage de place aux relations entre acteurs et apparaissent dans des procédures réflexives plus argumentées et sensibles aux tensions relatives à la co-construction de la classe. Les valeurs éducatives sont celles qui, plus ou moins verbalisées par les élèves, semblent sous-tendre les jugements sur les normes et, suppose-t-on, les interactions entre élèves et enseignants.

1. Normes de justesse

Les premières réactions des collégiens de quatrième confrontés aux séquences vidéos des deux cours sont très généralement de déploration : les deux enseignants, Clémentine bien plus qu'Alexandre, ne devraient pas laisser s'installer des situations qui empêchent manifestement leur cours de se dérouler normalement. Les visionnages successifs font bouger les impressions

² 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 (<http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation>) réunissant plusieurs chercheurs : « Analyses croisées autour d'un même corpus. Les gestes des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ? », IFE, Lyon.

³ L'équipe étant composée d'Audrey Boulin, Marie-Sylvie Claude, Maira Mamede, Julien Netter et Patrick Rayou.

⁴ On en trouvera un traitement plus élaboré dans Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou (à paraître).

initiales, mais pas chez tous et pas de façon toujours irréversible, car ce qui apparaît comme des doxas très largement partagées peut chez certains élèves persister jusqu'en fin d'entretien à côté de points de vue plus raisonnés.

■ Des normes doxiques

Les entretiens avec ces collégiens confirment qu'ils considèrent sans conteste l'école comme un lieu où les savoirs doivent être dispensés, assimilés et leur acquisition vérifiée. Le premier modèle qui leur vient à l'esprit est celui d'un professeur venant dérouler son cours devant une classe prête à l'entendre. L'incident qui ouvre la séance de classe de Clémentine contrevient immédiatement à ce scénario idéal puisqu'un élève, pris dans un conflit avec son voisin, n'a toujours pas ouvert son classeur. Le refus de travail manifeste, la réponse à l'enseignante en termes de provocation (« *Nan, mais il me dit : "va te faire enculer" », c'est pas moi...* ») heurtent beaucoup des collégiens enquêtés qui puisent alors dans leur batterie d'arguments scolairement corrects pour condamner et l'élève et l'enseignante dont ils voient bien que son incapacité à venir à bout de l'incident est le prélude à une suite infinie de dérapages. Pour Victoria, « *au tout début elle a dit : "taisez-vous", ils ont pas arrêté de parler, et elle est venue vers l'élève, elle lui a dit d'arrêter, d'ouvrir son classeur et il l'a pas fait donc je trouve ça un peu... ça devrait pas être comme ça [...], il l'a toujours pas ouvert, elle fait rien, elle est pas assez autoritaire* ». De fait, ce sont les élèves eux-mêmes qui sont en danger. Il faudrait qu'ils écoutent la correction, dit Constance, « *pour qu'ils sachent leurs erreurs et ce qu'ils ne devront plus faire. Parce que, s'ils écoutent pas, bah ils sauront pas leurs fautes et lors du contrôle ou du brevet ils vont faire les mêmes fautes* ».

Dans cette première approche, les relations entre acteurs sont vécues comme totalement subordonnées à la prééminence de savoirs incontestables dont il est très préjudiciable d'enrayer l'exposition. Les enseignants devraient être les garants de leur mise à disposition et, lorsque, comme Clémentine, ils passent leur temps à créer de nouveaux incidents en ne prenant pas les mesures adéquates, ils sont condamnables. Gabriel critique ainsi Clémentine qui laisse main levée les seuls élèves collaboratifs pour faire une chasse perdue d'avance aux récalcitrants. Il y a donc des enseignants faibles face à des « *perturbateurs* » quasi professionnels qui font tout pour « *détruire le cours* » selon Nawar. Pour Oscar, c'est manifeste : « *elle a pas eu le temps de poser la question parce que le cours est parti en vrille* ». Quand ils sont dans cette logique, les élèves ne voient généralement pas d'autre solution que celle d'un autoritarisme qui mette fin à l'empêchement d'apprendre : il faudrait exclure les perturbateurs ou s'appuyer sur d'autres adultes de l'établissement ou sur les parents moyennant des « *mots dans le carnet* », qui apparaissent comme l'arme ultime.

■ Des normes critiques

La comparaison avec la séquence de cours d'Alexandre suscite de nombreux déplacements du jugement des élèves. Sans cesser de condamner l'attitude de Clémentine, ils entrent, pour beaucoup, dans des raisonnements critiques qui leur font apercevoir des perspectives plus relationnelles que celles, « *naturalistes* », qui avaient été d'emblée les leurs. L'« *autorité* » des enseignants change alors de sens : il ne leur suffit pas, en effet, d'être dépositaires de savoirs pour que les élèves apprennent. Ils ont notamment une obligation de cohérence. Obligation que valide Alexandre en passant d'exercices individuellement aidés à une correction collective qui met en place des notions elles-mêmes rattachées à d'autres précédemment acquises. Cela tranche selon les élèves avec la séquence apparemment peu construite de Clémentine. Ainsi pour Joséphine : « *Bah quand je dis organisé c'est aussi que le professeur soit organisé. Enfin quand il arrive en cours, qu'il a des choses à nous faire, que ça soit pas n'importe comment, qu'il mélange pas tout* ». De plus, les cours ne sont pas intéressants en soi, l'enseignant doit enrôler, sinon, comme le dit Anna, « *on se disperse* ».

Cohérents et intéressants, les savoirs doivent aussi mettre les élèves « *au niveau* ». Il semble manifeste qu'on apprend plus dans le cours de mathématiques avec Alexandre qu'avec Clémentine en français : « *En maths ils apprennent plus, parce que il les fait passer à tour de*

rôle, qu'en français quand elle donne la parole, les autres ils écoutent pas » (Mourad). Beaucoup d'élèves craignent que cette classe de troisième ne se présente pas au brevet avec le niveau requis : « J pense que y a là un gros souci. Faire un exercice comme ça à des élèves qui sont en train de préparer le Brevet, ça c'est des questions, des exercices que je faisais en CP ça ! (Célia). « Excusez-moi, mais c'est un truc de CP. Normalement en troisième on doit faire autre chose » (Yanis).

Donner des exercices trop simples ne stimule de toute façon pas les élèves car ils trouvent intérêt à surmonter des difficultés. Pour Yanis, si Alexandre disait : *« c'est un exercice simple, faites-moi 2+2 par exemple, ben aucun élève va suivre »*. Pour Mourad, *« ça peut entraîner que les élèves, 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 »*.

Prenant en compte le caractère co-construit de l'apprentissage, un élève comme Gilles révisé totalement son point de vue initial : *« Je vais revenir sur ce que j'ai dit tout à l'heure, c'est pas parce qu'ils sont pas disciplinés, c'est parce que c'est pas intéressant. Faut captiver un peu l'attention avec des choses nouvelles, des choses intéressantes, compliquées pour avoir un peu de challenge. Là, ça donne même pas envie d'être fait tellement c'est ridicule... »*

Le même type de distinction entre approche naturalisante et approche relationnelle est à l'œuvre dans ce qui concerne la question de la justice à l'occasion des apprentissages.

2. Normes de justice

■ Des normes doxiques

Selon ces normes doxiques, les comportements justes doivent tenir compte de plusieurs caractéristiques tenues pour naturelles. Pour Adrien, il existe manifestement des élèves rebelles à la forme scolaire (Vincent, 1994) : *« Lui, il a la tête allongée, comme si il était en vacances, à la plage par exemple. Normalement on doit bien se tenir, et lui il est allongé, tout ça. Là encore il y a un manque de respect envers le professeur et c'est de l'insolence »*. Et malheureusement aussi, des enseignants trop faibles pour les rappeler à l'ordre : *« Déjà, dès la première heure de cours, on sait s'il va être sévère ou pas. Moi, depuis que je suis en sixième, je sais très bien que ça a jamais changé »*. Pour une partie des élèves, Alexandre réussit là où Clémentine échoue parce qu'il est un homme et elle une femme. Ils évoquent aussi son jeune âge ou des éléments du contexte : l'heure de la journée, mais aussi le fait qu'il s'agisse d'un collège REP+ (Réseau d'éducation prioritaire +). Pour eux, enseigner dans des établissements *« difficiles »* suppose des enseignants capables de faire respecter l'ordre, ce qui n'est manifestement pas à la portée de tous selon Anna, *« parce que effectivement quand on va travailler dans des REP, c'est plus dur et il faut vraiment avoir un minimum d'autorité »*.

De même que, dans la version doxique de la justesse, les adultes sont dépositaires du savoir, dans celle de la justice, ils sont les seuls garants du droit. Lorsqu'ils jugent ainsi, les élèves nous semblent proches, dans les termes qui sont les leurs, de la position de Thomas Hobbes (1651/2009) selon qui on peut aliéner de sa liberté pour gagner de la sécurité. Pour Mariam, *« d'énervé les profs, ça sert à rien au final. Ils sont là pour te faire comprendre. Eux, au final, ils ont tout gagné. Ils savent ce qu'ils font. Ils ont un travail. Moi au final, si j'étudie pas, ça me sert à rien. Enfin, j'aurai pas de travail »*. Ils sont donc fondés à dire quand commence et finit le cours, à soutenir, comme Clémentine que, même si elle n'est pas à son bureau, les élèves doivent regarder devant (*« Quand on dit de te retourner faut te retourner »*, Mourad). C'est eux qui savent, comme l'estime Célia, comment on doit apprendre : *« parce qu'on a notre professeur qui nous répète plusieurs fois de se taire, de suivre et d'écouter, enfin je pense, à un moment, ça doit rentrer et eux ça rentre pas du tout. Moi si je serais à la place du professeur, enfin y a des punitions qui tomberaient »*.

Leur rôle central dans les apprentissages les autorise à arbitrer dans les conflits entre élèves. Commentant un moment du cours de Clémentine où un élève feint de prendre un de ses

camarades en faute et suggère à l'enseignante de le punir, Mariam est catégorique : « *ah quand le garçon il lui dit "ça mérite un rapport", elle devrait dire : "c'est pas ton problème, c'est moi qui dis ce qu'il y a à dire"* ». Le respect inconditionnel s'impose aussi pour Célia qui déplore l'ambiance de cette classe : « *il doit y avoir vingt élèves, y en a pas un qui tient debout : l'autre il est retourné, l'autre il bavarde, l'autre il dessine. Lui, un petit tour, il se balade. Il s'est cru à la fashion week, il défile !* ».

Lorsque les élèves jugent selon ces normes doxiques, pour que justice soit faite, chacun doit rester à sa place, sans quoi les élèves manquent des nécessaires limites. Pour Mariam, « *la première vidéo, c'est n'importe quoi !!! Elle devrait plus mettre des sanctions, parce que, si elle se montre trop gentille, les élèves ils vont se croire tout permis. Alors que la deuxième vidéo, ça se voit que le prof il est pas... trop, trop, trop, gentil* ». Un des risques de cette rupture d'asymétrie statutaire est une fraternisation nuisible à la tenue de classe. Oscar interprète ainsi la remarque d'Alexandre (« *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 fait !* ») comme un rapprochement indu avec les façons de parler des élèves : « *Et lui, juste, il croit que les élèves c'est ses potes* ». Joséphine fait de même à propos de Clémentine : « *Bah là, il se lève comme ça, il se lève comme ça, il parle à la prof, enfin. Et enfin, enfin, tous les élèves parlent un peu à la prof comme si c'était leur copine, ils la respectent vraiment pas. Y a pas de respect inversé* ». De la fraternisation à la négociation, il n'y a qu'un pas pour les élèves qui raisonnent ainsi, distinguant deux styles bien différents d'enseignants : « *La prof elle réagit pas ! Moi dans mon ancien collège, en sixième cinquième, je faisais n'importe quoi et je sais pourquoi ! Parce que en début d'année on a vu qu'il y avait des profs hyper sévères et dans leurs cours on bougeait même pas, il fallait qu'on entende le bruit de la mouche ! Et avec d'autres profs, là par contre on pouvait manger en classe, faire ce qu'on veut, elle allait rien nous dire. Et quand elle prenait le carnet pour nous mettre une heure de colle, et ben il y a des gens, ils allaient au bureau de la prof et ils reprenaient leur carnet !* » (Mustapha).

Ces considérations, largement fondées sur une crainte de la dissolution des situations scolaires et, de ce fait, sur des dangers courus à plus ou moins long terme par les élèves, leur font adopter, tant qu'ils sont dans cette posture, une approche très pragmatique qui subordonne les normes à l'efficacité. À la manière dont Machiavel (1515/1962) estime que le Prince, pour conserver le pouvoir, doit préférer être craint qu'aimé s'il ne peut marier ensemble ces deux relations au peuple, Mariam synthétise le point de vue de plusieurs de nos enquêtés. Clémentine a ainsi tort de ne jamais sévir : « *Si tu donnes aucune sanction, ils vont trop prendre la confiance* ». Mais pourquoi Alexandre qui ne prend pas de sanctions a-t-il davantage la paix pour faire son cours ? Non pas parce qu'il serait réellement méchant, mais parce que, tel le Prince nouveau, il donne l'impression d'avoir les qualités requises : « *parce que quand il parle, il regarde bien l'élève. Et il montre qu'il est déterminé, qu'il est sévère* ».

Cette approche des normes scolaires en matière de justice et de la manière de les accréditer n'est cependant pas la seule, une autre, plus étayée, est exprimée dans une partie des entretiens, souvent après un premier temps d'échanges plus doxiques ; elle participe de points de vue qui substituent progressivement l'accord à la sujétion.

■ Des normes critiques

Entrés dans un processus de comparaison entre les deux séquences, beaucoup d'élèves changent de point de vue sur les questions de rapports entre les personnes et sur les normes qui les sous-tendent.

• Un autre regard sur Alexandre

En comparant plus précisément les séquences, au fil des visionnages successifs, les élèves en arrivent généralement, sans la qualifier ainsi, à trouver au cours de l'entretien que l'autorité d'Alexandre permet une intro-détermination supérieure à celle qu'on pourrait obtenir dans le modèle de l'imposition. Comme le souligne David, les élèves de la classe concernée sont

obéissants bien qu'Alexandre, à la réflexion, ne soit pas si sévère qu'on pourrait le penser, notamment parce qu'il ne profère aucune menace ni ne prend de sanction pendant l'extrait visionné. Célia est celle des interviewés qui exprime de la manière la plus nette l'évolution de son jugement. Elle réalise que *« c'est les mêmes élèves et c'est pas les mêmes professeurs, donc moi je pense et en conclus que c'est le professeur [de français] qui a un souci »*. Elle est en particulier sidérée que l'élève frondeur de la première séquence, auteur de gestes obscènes dès que Clémentine qui court vers un autre incendie lui a tourné le dos, soit aussi celui qui se met au travail avec une satisfaction manifeste dès qu'Alexandre est venu dénouer les difficultés dans lesquelles il était face à l'exercice : *« 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 toute la classe, là, c'est un changement total »*. Elle est certaine que l'élève « dépanné » n'en profite pas pour ne rien faire. Alexandre est manifestement un enseignant qui entre dans le point de vue des élèves et leur vient en aide. Cela change tout : *« moi je serais à la place de l'élève un prof comme ça j'aimerais bien... »*.

- *Deux types d'enseignants*

Ce sont alors deux types d'enseignants très différents qui se dessinent en matière de pédagogie. Clémentine n'a *« pas d'autorité »* parce que, selon Irène, *« elle montre pas vraiment qu'elle s'intéresse à ce qu'ils font... enfin elle a pas un ton enjoué ou quelque chose d'heureux dans la voix pour essayer de montrer aux élèves que... même si c'est difficile pour eux, elle peut encore leur apprendre et elle peut les aider »*. Prise dans ce que Peter Woods (1977) appelle stratégies de survie, elle n'a pas les stratégies de suivi qui feraient qu'elle attendrait que l'élève gourmandé ouvre son classeur ou que le jeteur de papier soit revenu de sa promenade vers la corbeille et qui montreraient que son intention instructrice survit aux déstabilisations dont elle fait l'objet. Pour Mustapha, on ne la voit jamais rien expliquer aux élèves, pour Mourad, son attitude erratique traduit un *« jemenfoutage »*. David trouve qu'*« on n'a pas l'impression qu'elle a envie de leur enseigner quelque chose en fait, elle a juste envie que ça sonne ! »* Au fur et à mesure des visionnages, Alexandre apparaît *a contrario* comme un enseignant qui s'intéresse aux élèves, qui sait être à côté d'eux pour les faire avancer alors que Clémentine transforme ses tentatives de rapprochement en face à face dépourvu de tout intérêt cognitif.

- *Des principes de réciprocité*

Nolwenn qui, dans un premier temps, trouvait Clémentine *« pas assez méchante »* estime désormais qu'elle devrait être *« plus gentille »*, car *« il faut que les profs ils aient du respect pour nous quand même »*. Clémentine devrait assortir ses demandes de *« s'il te plaît »*. Marie-Claire apprécie qu'Alexandre prenne les élèves *« pour des personnes normales »*, qu'il s'adresse à eux *« comme il faut »* en disant : *« s'il te plaît »*. *« Il est au même rang qu'eux, donc... c'est plutôt bien ! »* Pour Mourad, *« les élèves à leur tour ils vont dire que, comme elle me donne du respect, je vais quand même en faire autant »*

Cette posture relationnelle attendue ne relève pas de la fraternisation par ailleurs dénoncée, car si le bon enseignant se fait proche, c'est pour rapprocher les élèves des savoirs. Souvent qualifié de *« sévère »* au début, Alexandre devient progressivement, au fil du propos, *« un prof sympa »* puis *« exigeant »*. Il est celui qui convainc de l'intérêt du travail et qui remobilise. L'étayage qu'il procure vise l'autonomie. Lorsqu'il insiste pour que les élèves posent tous leur stylo, c'est, pour Yanis, *« juste pour expliquer car, en allant auprès des élèves, il a vu que certains ne comprenaient pas. C'est pas autoritaire. La première, elle dit : "crachez les chewing-gums", mais elle se fait pas respecter »*. Si, dans ces entretiens, Clémentine finit par apparaître comme un anti-modèle pédagogique, c'est précisément parce qu'elle n'est ni suffisamment proche, ni suffisamment exigeante. Pour Claire, lorsqu'elle leur dit que l'exercice proposé *« est facile »*, c'est parce qu'*« elle ne croit pas qu'ils sont capables de faire un exercice plus difficile que ça. Donc elle juge ses élèves et ensuite elle se met à leur niveau même si ce n'est pas vraiment le niveau de leurs capacités »*.

- Une co-construction de l'ordre et du désordre

Une telle approche relationnelle éloigne beaucoup des conceptions doxiques que les élèves peuvent avoir exprimées en début d'entretien, même si elles ne les supplantent pas toujours définitivement. D'une certaine manière les collégiens retrouvent les problématiques classiques de la philosophie politique à la recherche de règles de gouvernement. La situation de violence décrite par Blanche Geer (1968), caractéristique d'une école qui vise à transformer en élèves les enfants et les jeunes, est en effet semblable à l'état de nature au sein duquel le faible devient la proie du plus fort sans que ce dernier soit jamais capable de le demeurer. Comme l'explique Irène, l'élève non respecté « *va se dire forcément : "ça m'intéresse pas, machin. Oui, comme j'ai rien à faire je vais pas lui obéir et je vais essayer de... enfin je vais rien faire, comme ça ça va encore plus l'énerver"...* ». Il est alors possible de conclure des pactes qui soient valides si l'intérêt est égal pour ceux qui les ont conclus (Spinoza, 1670/1967). Si l'école et les enseignants ne se résolvent pas à construire un « gagnant-gagnant » avec les élèves, un professeur violent va, comme l'explique Salah, trouver devant lui des élèves décidés à ne pas se laisser faire, surtout si leurs camarades leur disent : « *"toi tu te laisses faire, tu te laisses faire". Donc ils vont pas se laisser faire, ils vont essayer de se défendre du mieux qu'ils peuvent* ». Il semble alors bien préférable, comme l'estime Yanis en conclusion de notre entretien, de considérer que « *si le prof prend de l'importance à l'élève et au cours, l'élève prendra de l'importance aussi et sera sympa avec le prof. Alors que si le prof est genre "j'en ai rien à faire de toi, tu suis en cours, j'en ai rien à faire, je fais mon travail, etc."*, ben l'élève sera pas respectueux ».

3. Valeurs éducatives

Nous voyons les collégiens enquêtés capables de mettre en évidence de façon plus ou moins doxique ou critique les normes qui régissent ou doivent régir la façon dont l'école traite les questions de la justesse et celles de la justice. Mais à quoi se réfèrent-ils pour arbitrer entre les normes dans les situations souvent conflictuelles que nous leur présentons ? Comme dans les débats de justice analysés par Luc Boltanski (1990), à des principes supérieurs communs qui sont en l'occurrence des valeurs éducatives. Celles-ci apparaissent nettement et de façon assez classique, non pas dans l'expression explicite d'une axiologie, mais par le fait qu'elles sont présumées, verbalisées ou non, lorsque les collégiens sont en position d'arbitrer à propos de la nature des normes ou de la façon de les appliquer. Ce que l'on fait à l'école doit en effet aider les enfants à « grandir » (Rayou, 1999), au sens d'une autonomie dont ils ont saisi qu'elle est une des valeurs cardinales du système éducatif (Durler, 2015). Et les gestes des enseignants sont précisément évalués à l'aune de leur capacité à faire tenir ensemble justesse et justice dans un sens qui émancipe les jeunes.

Dans notre enquête nous voyons sévèrement critiquée toute démarche qui empêche le grandissement des personnes par le recours à différentes formes d'humiliation. En termes de niveaux des apprentissages, une première consiste à les prendre pour des petits : « *On dirait qu'elle les considère comme une classe de maternelle* » estime Gilles. Une autre, qui redouble la première, est, comme le dit Irène, de les considérer comme « *des débiles* » par le biais des mêmes questions sans intérêt. En termes de justice, le terme de « *prendre pour des esclaves* » apparaît à plusieurs reprises. Les gestes de Clémentine agacent beaucoup David : « *c'est comme si elle tapait dans les mains et qu'elle les sifflait, je trouve pas ça bien de sa part* ». Les comparaisons animalières sont aussi nombreuses, à l'instar de celle de Mariam : « *le garçon là, il peut se dire "ouais, elle me prend pour une bête"* ». Quatre manières d'humilier, voire de dénier l'humanité d'être en devenir, avec lesquelles contrastent les appréciations portées sur le cours d'Alexandre.

La façon de ce dernier de se faire proche mais pour viser des savoirs élevés, d'étayer pour qu'on puisse faire seul est très soulignée et appréciée de la part de nos collégiens qui s'attachent de plus en plus aux aspects éducatifs des séances, de moins en moins aux aspects de « gestion de

classe ». Marie-Claire se demande ainsi si Clémentine « *pense que ses élèves sont capables de faire quelque chose de bien, un exercice plus difficile ou même passer le brevet. Il faut qu'elle les prépare à ça : sans son aide, ils feront rien en fait. Elle doit pas, on va dire, les rabaisser, mais plutôt les relever et les aider à continuer* ». En revanche, Alexandre, convoquant des savoirs supposés déjà acquis, mais demandant à aller plus loin, avec une « *autre méthode* », jouant le jeu de l'appui individuel mais aussi celui d'un collectif apprenant, semble dans son rôle et force le respect. Car pour Gilles, avec Clémentine, « *c'est pas les élèves, là, c'est le cours qui pose problème. L'expérience que j'en ai, c'est que c'est très important d'avoir un prof qui vous pousse à faire le meilleur et qui vous dit : "si vous ratez ça, c'est pas grave, l'important c'est que vous ne le ratiez pas la prochaine fois [...]". Quand quelqu'un vous dit ça, y a un petit déclic qui se produit. C'est important de leur donner un challenge* ». En affirmant ainsi, plus clairement et fortement que la plupart des autres enquêtés, cette nécessité de considérer ce que sont et ce que peuvent les élèves comme apprenants et comme personnes, Gilles exprime une philosophie éducative qui incite à travailler dans ce que Lev Vygotski (2012) appelle « zone de développement le plus proche » et qui constitue apparemment l'horizon éducatif sur lequel se détachent des gestes plus ou moins professionnels.

Les propos des collégiens interrogés ne sont pas seulement intéressants pour les points de vue plus ou moins doxiques ou critiques qu'ils contiennent sur l'efficacité des actions observées. Ils font apparaître en filigrane, voire explicitent parfois, les valeurs éducatives au nom desquelles ils en jugent, voire les explicitent parfois. Les enquêtés accèdent alors à une position de surplomb par rapport au contexte des deux séquences et font apparaître la façon dont ces valeurs concilient justice et justesse. Nous le montrerons par deux événements, choisis l'un dans la séquence de mathématiques et l'autre dans celle de français.

■ « 3 x 3 ça fait pas 6 »

Au cours de la séquence de mathématiques, un élève, invité à développer l'expression proposée dans l'exercice, fait une erreur de calcul. Alexandre rectifie (« *non, non, 3 x 3 ça fait pas 6* ») sans impatience ni moquerie, mais avec un certain empressement, ce qui fait rire la classe, aussitôt arrêtée par un « *chut* » ferme. Le professeur encourage ensuite l'élève à poursuivre. Nos collégiens s'arrêtent souvent sur cet événement qu'ils analysent eu égard à l'exigence de justice et de justesse et selon des normes tantôt plutôt critiques, tantôt plutôt doxiques. Ainsi Mohamed reproche-t-il à Alexandre d'avoir coupé trop tôt l'élève : « *Il a pas laissé finir l'élève de parler [...] l'élève il était en train de dire quelque chose [...] il allait rajouter quelque chose qui allait faire 9...* » De surcroît, l'élève « *va se sentir vexé* », doublement humilié puisqu'« *en plus ses copains ont rigolé sur lui !* » L'enseignant aurait dû mieux montrer à l'élève sa considération et mieux le protéger de ses camarades. Mohamed croise cette norme de justice avec une norme de justesse, elle aussi plutôt doxique : il pense que l'essentiel était que l'élève parvienne à rectifier son erreur de calcul. De son point de vue donc, ce qui compte surtout est le résultat de l'exercice proposé, considéré comme juste ou faux. Il ne semble pas percevoir que l'objectif d'Alexandre, plusieurs fois explicité dans la séquence, est de faire comprendre qu'il existe deux méthodes pour développer. Salah a une approche un peu différente : selon lui l'amour propre de l'élève est sauf. En effet, Alexandre l'a félicité un peu plus tôt, ce que ne fait jamais, précise-t-il, Clémentine. Le comportement d'Alexandre le caractérisant selon Salah comme un « *prof sympa* », l'élève interrogé ne peut prendre mal ni sa rectification ni les rires de la classe. Par rapport à Mohamed, Salah prend donc plus de recul sur l'événement ponctuel pour le comprendre eu égard à ses arrière-plans (Rayou & Sensevy, 2014). Pour ce qui est de la justesse, Salah partage avec Mohamed sa vision du savoir comme juste ou faux. Mais sa norme de référence est plus critique car il se réjouit de l'implication de l'élève concerné, qui continue son raisonnement malgré son erreur : il « *est dedans, il est à fond, il hésite pas à se tromper* ». Ce qui est très bien car « *l'école, c'est fait pour se tromper [...] pour être corrigé* ». Les apprentissages sont donc perçus comme une construction progressive et nécessairement tâtonnante, que la mission de l'enseignant est d'accompagner. Ce qui relève de la valeur éducative d'autonomisation intellectuelle, que Marie-Claire nous semble expliciter le plus nettement : si « *le professeur ne fait pas de remarque vexante* » et choisit de traiter l'erreur comme une simple étourderie passagère, c'est parce qu'il ne veut pas blesser l'élève mais c'est aussi parce que l'essentiel n'est pas dans l'exactitude du calcul ; il est dans le processus intellectuel permettant de résoudre le problème :

« *il le laisse réfléchir et il lui donne du courage* ». Alexandre assure donc simultanément justesse et justice, au profit d'un idéal éducatif.

■ « *Tu dis pas ça dans la vraie vie* »

Un second événement souvent analysé par les collégiens a lieu pendant la séquence de français. L'une des affirmatives à transformer concerne le prix d'un kilo de viande. Un élève propose : « *Combien est le prix d'un kilo de viande ?* » Clémentine répond : « *Elle est juste ta phrase mais c'est pas très correct, tu dis pas ça dans la vraie vie. Tu dis "combien coûte ?", c'est mieux.* » Une partie des collégiens interrogés approuvent cette rectification de l'enseignante, au nom d'une norme doxique de justesse : pour Kamel par exemple, c'est utile, « *ça aide à bien parler* » dans des situations de « *vie normale* ». Mais tous ceux qui en parlent soulignent néanmoins quelque chose d'inadéquat dans la manière de faire de Clémentine. Au nom de la justice pour Mourad : « *elle pourrait lui dire un peu plus gentiment* », peut-être même qu'elle « *se moque un peu* ». Au nom de la justesse, cette fois envisagée selon des normes critiques, pour Alexandra, selon qui cet exercice conviendrait à l'apprentissage d'une langue étrangère (« *nous on fait la même chose mais en cours d'anglais* ») ; mais des élèves qui utilisent le français dans leurs interactions quotidiennes n'y ont rien à apprendre, puisque la formulation juste leur viendrait naturellement en situation : « *peut-être dans l'exercice ça leur vient pas à l'idée mais ils le savent, comment poser la question !* ». Ce qui rejoint l'interprétation d'Hicham : « *elle veut dire qu'il devrait parler naturellement* » ; c'est donc l'exercice lui-même qui, paradoxalement, génère l'erreur, les énoncés étant décontextualisés : les choix de Clémentine manquent de ce point de vue à la justesse. Gilles fait quant à lui de l'événement une interprétation qui articule explicitement normes de justesse et de justice. D'une part, la réaction de Clémentine n'est pas cohérente : un énoncé agrammatical a été proposé, « *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 !* » Mais ceci s'aggrave d'une déconsidération inacceptable puisque Clémentine, soucieuse de ne pas rejeter trop vivement la proposition de l'élève, « *abandonne un petit peu. C'est : "oui, si tu veux..."* ». Plus largement, elle renonce à toute exigence en proposant un exercice sans intérêt, se situant bien loin de la mission d'un enseignant qui devrait, explique Gilles, « *vous pousser à faire le meilleur* ». Gilles formule à propos de Clémentine un point de vue critique au nom du même idéal éducatif que celui qui justifiait le point de vue appréciatif de Marie-Claire sur Alexandre : échouant d'un même mouvement à tenir justesse et justice, sa façon d'exercer le métier enseignant ne favorise en rien l'émancipation de ses élèves.

Conclusion

Confronter les élèves au réel de l'activité enseignante nous semble de nature à nourrir les appels à les mettre au centre du système éducatif qui, bien que répétés, ne prennent pas toujours en compte les conditions à remplir pour qu'ils prennent part à la co-construction de l'ordre scolaire. Les jugements qu'ils portent sur les savoirs en jeu dans la classe, les normes qui en organisent la distribution, les valeurs qui, in fine, trament ou devraient selon eux tramer les interactions que nous leur donnons à voir, permettent de voir des différences importantes dans leurs logiques d'action et d'interaction. Les collégiens semblent en effet prêts à trouver normales des situations dans lesquelles des statuts préalablement fixés et acceptés font tenir la classe et à estimer que les grandes caractéristiques de la forme scolaire y sont présentes. Mais ils peuvent aussi aller au-delà des pré-arrangements que sont les métiers d'enseignant et d'élève assignés et concevoir que l'école est pour eux un potentiel de grandissement. Le comportement du professeur de mathématiques, inséré dans une intention globale d'étayage individuel et de progression du groupe est ainsi progressivement réinterprété et revalorisé. En revanche, celui de l'enseignante de français, originairement attribué à des caractéristiques individuelles, est souvent jugé à l'aune de son incapacité à faire apprendre quelque chose à ses élèves. Clémentine leur semble disqualifiée parce qu'elle n'a même pas les gestes de métier qui lui permettraient de mettre ses élèves en position d'écouter et d'apprendre un cours qu'elle se contenterait de dérouler. Se mettre à l'écoute d'élèves sollicités par le protocole de recherche ici décrit peut

vraisemblablement contribuer à mieux identifier, par-delà les traits caractéristiques de la forme scolaire, les « formats pédagogiques » (Veyrunes, 2017) qui président aux dispositifs précis d'organisation de la classe.

Les collégiens enquêtés nous montrent des répertoires d'analyse et d'action qu'on suppose mobilisables en fonction des situations rencontrées. Prêts à obéir à des enseignants qui les font être « normalement » à l'école ou à respecter ceux qui les y aident à se développer, ils justifient les comportements déviants face à qui ne s'inscrit ni dans l'un ni dans l'autre de ces deux modèles. Loin d'invalider les travaux sur l'autorité qui mettent en évidence la pluralité des possibles entre autorité autoritariste et l'autorité éducative (Robbes, 2010), ils attirent l'attention sur l'importance des savoirs et des apprentissages dans la relation avec les enseignants. Peu experts pour identifier clairement les enjeux didactiques des séances, ils semblent en revanche donner de nombreuses pistes de ce que sont ou peuvent être les relations pédagogiques. La plupart d'entre eux, poussés à exprimer et étayer leur approche de ce qui se passe dans les cours dont leur sont montrés des extraits passent de doxas partagées qui leur servent de "prêt à répondre" à nos questions, à des analyses beaucoup plus argumentées qui leur permettent de surmonter l'étroitesse et l'inadéquation des premières. Ils accèdent alors souvent à des fondements anthropologiques porteurs d'un système d'attentes à l'aune duquel ils évaluent l'agir enseignant.

La prise au sérieux des modes de catégorisation des collégiens comme soubassements de leurs actions peut aider à mieux comprendre comment et en quoi ils contribuent, dans la classe, à la construction d'un ordre négocié (Périer, 2010). Leur approche nous paraît comporter une dimension très largement morale et politique qui permet d'accéder au caractère profondément social du contrat didactique (Kakpo & Rayou 2010). Sans leur adhésion, la forme scolaire peut n'être qu'une coquille vide dans laquelle ni les enseignants ni les élèves ne trouvent des conditions de leur développement respectif. Accéder à ces processus appelle vraisemblablement des collaborations accrues entre didactique et sociologie car les conditions cognitives pour que le jeu scolaire soit gagnant-gagnant (Sensevy & Mercier, 2007) sont elles-mêmes dépendantes d'une adhésion des élèves à des normes, règles et valeurs qui leur semblent garantir la justesse et la justice des situations qu'ils traversent au long de leur scolarité.

Références

BECKER Howard Saul, GEER Blanche & EVERETT Cherrington Hughes (1995), *Making the grade. The academic Side of College Life*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers.

BOLTANSKI Luc (1990), *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié.

BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CLAUDE Marie-Sylvie et RAYOU Patrick (à paraître), « Tenir la classe ou faire apprendre les élèves ? Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves », *Éducation et didactique*.

DURLER Héloïse (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

DURKHEIM Émile (1894/1988), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion.

GEER Blanche (1968/1997), « Teaching », *International Encyclopedia of the Social Sciences*, volume 15, New York, Collier-Macmillan, p.560-565. Traduction française « Qu'est-ce qu'enseigner ? », dans Jean-Claude Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix des textes*, Bruxelles, De Boeck-InNRP, p.285-298.

HOBBS Thomas (1651/2009), *Léviathan*. Traduction française par Gérard Mairet, Paris, Gallimard.

JORRO Anne (2006), « L'agir professionnel de l'enseignant », communication présentée lors du séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation du CNAM, Paris (France), En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr>

KAKPO Séverine & RAYOU Patrick (2010), « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », *Éducation et didactique*, vol.4, n°2, p.7-24.

MACHIAVEL Nicolas (1515/1962), *Le Prince*. Traduction française par Jean-Vincent Périès (1825), Paris, UGE.

PÉRIER Pierre (2010), *L'ordre scolaire négocié*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

RAYOU Patrick (2010), « Les lycéens, une autre indifférence aux différences ? De quelques modèles d'interprétation », *Éducation et Sociétés*, n°25, p.83-96.

RAYOU Patrick (1999), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Presses Universitaires de Paris.

RAYOU Patrick & SENSEVY Gérard (2014), « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°188, p.23-38.

ROBBES Bruno (2010), *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, ESF.

SENSEVY Gérard & MERCIER Alain (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.13-49.

SPINOZA Baruch (1670/1967), *Traité des Autorités théologiques et politiques*, Chapitre XVI. Traduction française par Roland Caillois, Madeleine Francès et Robert Misrahi, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard.

THÉVENOT Laurent (2006), *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte.

VEYRUNES Philippe (2017), *La Classe : hier, aujourd'hui et demain ?*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi.

VINCENT Guy (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

VYGOTSKI Lev (1933/2012), « Analyse psychologique du processus pédagogique », dans *Une théorie du développement et de l'éducation*. Traduction française par Ludmila Chaiguerova, Moscou, MGU, p.141-171.

WOODS Peter (1977), « Teaching for survival », dans Peter Woods et Martyn Hammerley (éds.), *School experience-Exploration in the Sociology of Education*, Londres, Croom Helm, p.271-293. Traduction française « Les stratégies de survie des enseignants », dans Jean-Claude Forquin (dir.) (1997), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix des textes*, Bruxelles, De Boeck-INRP, p.351-376