

Pluralité des mondes et culture commune Enseignants et élèves à la recherche de normes partagées

Yves Dutercq

Volume 29, Number 1, Spring 2001

Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079568ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079568ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dutercq, Y. (2001). Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées. *Éducation et francophonie*, 29(1), 70–85. <https://doi.org/10.7202/1079568ar>

Article abstract

This article analyzes the involvement of teachers at institutions located in difficult environments in their efforts to bring coherency to their teaching and to the socialization of students. To assess the misunderstandings and confrontations which arise between students and teachers, the author examines the teaching methods used in the classroom. He demonstrates that the teaching situation is not only a co-construction of actors of different status, i.e., adults and students, but also that the task of actors interrelating in the class can be analyzed as the search for harmony between worlds very different from each other from the outset. If teachers and students do not always have the same objectives, it is nevertheless possible to say that they try, in an intentional way, to establish procedures for stabilizing the situation between themselves. Moreover, the degree of stability achieved in teaching situations helps establish order at the level of the institution, an order which depends to a large extent on the agreed sharing of standards and procedures between adults and students. To favourably construct the learning situation, there must be agreement on shared standards and the establishment of procedures which are not necessarily self-evident. It would be a mistake to ignore or overlook the fact that this task requires an effort not only on the part of teachers, but is a shared undertaking between students and teachers, each with their own resources.

Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées^{*}

Yves DUTERCQ, chargé de recherche
Groupe d'études sociologiques, INRP, Paris, France

RÉSUMÉ

Ce texte analyse l'engagement des enseignants d'un établissement situé en milieu difficile dans leurs efforts de mise en cohérence de leurs missions d'enseignement et de socialisation des élèves. Pour bien mesurer les tenants des incompréhensions et des affrontements qui apparaissent entre élèves et enseignants, l'auteur s'interroge sur les modalités mêmes de l'apprentissage au sein des classes. Il montre que non seulement la situation d'enseignement est une coconstruction d'acteurs au statut différent, des adultes et des élèves, mais aussi que ce travail d'acteurs en interrelation dans la classe peut tout autant être analysé comme la recherche d'un accord entre des mondes au départ très étrangers les uns aux autres. Si les enseignants et les élèves ne visent pas toujours les mêmes objectifs, il est toutefois possible d'affirmer qu'ils tentent, de manière volontaire, d'établir entre eux des procédures de stabilisation de la situation. Bien plus, on peut considérer que les équilibres découverts ou non dans les situations d'enseignement contribuent à mettre ou à ne pas mettre de l'ordre au niveau de l'établissement, l'ordre dans l'établissement étant fortement

* Cet article doit beaucoup aux discussions menées autour du matériau d'enquête avec plusieurs chercheurs de l'équipe. Je remercie tout particulièrement ma collègue sociologue Marie-Claude Derouet-Besson (Groupe d'études sociologiques, INRP Paris) et mes deux collègues didacticiens Christine Barré-de Miniac (IUFM de Grenoble) et Pierre Fillon (Didactiques des disciplines, INRP, Paris).

dépendant de l'accord (et du partage) des normes et des procédures entre adultes et élèves. Construire favorablement la situation d'apprentissage, c'est d'abord s'accorder sur un partage de normes et la mise en place de procédures qui ne vont pas de soi. Il serait faux de l'ignorer comme de ne pas constater que ce travail n'est pas seulement un effort des enseignants mais un effort partagé entre élèves et enseignants, chacun avec ses ressources.

ABSTRACT

Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées

Yves DUTERCQ, chargé de recherche
Groupe d'études sociologiques, INRP, Paris, France

This article analyzes the involvement of teachers at institutions located in difficult environments in their efforts to bring coherency to their teaching and to the socialization of students. To assess the misunderstandings and confrontations which arise between students and teachers, the author examines the teaching methods used in the classroom. He demonstrates that the teaching situation is not only a co-construction of actors of different status, i.e., adults and students, but also that the task of actors interrelating in the class can be analyzed as the search for harmony between worlds very different from each other from the outset. If teachers and students do not always have the same objectives, it is nevertheless possible to say that they try, in an intentional way, to establish procedures for stabilizing the situation between themselves. Moreover, the degree of stability achieved in teaching situations helps establish order at the level of the institution, an order which depends to a large extent on the agreed sharing of standards and procedures between adults and students. To favourably construct the learning situation, there must be agreement on shared standards and the establishment of procedures which are not necessarily self-evident. It would be a mistake to ignore or overlook the fact that this task requires an effort not only on the part of teachers, but is a shared undertaking between students and teachers, each with their own resources.

RESUMEN

Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées

Yves DUTERCQ, chargé de recherche
Groupe d'études sociologiques, INRP, Paris, France

Este texto analiza la participación de los maestros de un establecimiento situado en un medio difícil y de los esfuerzos que realizan para dar coherencia a su misión de enseñar y de socializar a los alumnos. Con el fin de bien evaluar los pormenores de las incomprensiones y las confrontaciones que surgen entre maestros y alumnos, el autor se interroga sobre las modalidades mismas de la aprendizaje en la clase. Muestra que la situación de enseñanza no es sólo una co-construcción de actores de status diferentes, de adultos y alumnos, sino que también este trabajo de actores en interrelación en la clase puede ser analizado como la búsqueda de un acuerdo entre universos que en un principio se perciben como totalmente ajenos uno del otro. Aunque los maestros y los alumnos no siempre persiguen los mismo objetivos, podemos afirmar que tratan, en forma voluntaria, de establecer entre ellos procedimientos de estabilización de la situación. Más aún, podemos considerar que los equilibrios descubiertos o no en las situaciones de enseñanza contribuyen o no a ordenar el establecimiento, orden que depende mucho del acuerdo (o del reparto) de normas y procedimientos entre adultos y alumnos. Construir favorablement la situación de aprendizaje significa, por principio, ponerse de acuerdo en lo concerniente al reparto de normas y procedimientos que en sí mismas no son evidentes. Sería erróneo ignorarlo y no constatar que dicho trabajo no sólo es un esfuerzo de los maestros sino que es un esfuerzo compartido entre alumnos y maestros según los recursos de cada uno.

Introduction

Voulant répondre aux questions posées par la gestion de la diversité des élèves de collège, une équipe associant sociologues et didacticiens a analysé l'engagement des enseignants d'un établissement situé en milieu difficile dans leurs efforts de mise en cohérence de leurs missions d'enseignement et de socialisation des élèves (Dutercq *et al.*, 1999. Ce collège, modèle jadis de l'éducation en milieu populaire, est en proie au doute depuis quelques années : les élèves issus des classes moyennes le désertent et les relations entre les enseignants et les élèves se sont tendues. Pour y remédier, les adultes de l'établissement se sont imposé des règles de rapport aux élèves strictes : l'enseignement est très encadré, la discipline étroitement contrôlée,

la gestion des relations oscille entre paternalisme et maternalisme. Cette forme de mobilisation exige une grande attention entre pairs (Hammersley et Woods, 1984) : les échanges d'informations entre adultes sont nombreux et les nouveaux arrivants sont « formés » et soutenus par le noyau des anciens.

Mais cela ne suffit pas : ces règles de conduite sont constamment mises à l'épreuve en classe. De la même manière que les adultes exposent leur solidarité et la cohérence de leur action pédagogique, les élèves affirment face aux enseignants une solidarité juvénile parfois déstabilisante : les violences dont l'établissement a été le lieu, peu d'années auparavant, en ont constitué une expression extrême, à laquelle la communauté des adultes n'était absolument pas préparée. En fait, des affrontements, souvent contradictoires et pas forcément violents, ont chaque jour la salle de classe pour terrain. Les analystes de l'école ont montré, depuis le milieu des années soixante-dix, que la classe est un monde non stable : si l'enseignant y dispose *a priori* d'un pouvoir statutaire, celui-là est contesté par les élèves qui ont pris conscience qu'ils avaient également des ressources pour imposer leur propre définition de la situation, ce que Willard Waller, dans un ouvrage étonnamment précurseur, avait mis en évidence dès 1932 (Waller, 1932). Certes l'on peut, comme l'ont fait les théoriciens de la résistance, voir dans cette lutte de pouvoir les traces d'autres luttes, entre classes sociales, entre ethnies, entre sexes (Giroux, 1981 et 1983). Mais l'observation des situations, le travail ethnographique réalisé auprès des enseignants et des élèves permet d'aller plus loin dans l'analyse des processus interactionnels et dans la compréhension de la construction des inégalités et, partant, des échecs scolaires (Mehan, 1979 et 1992).

Pour bien mesurer les tenants des incompréhensions et des affrontements qui apparaissent entre élèves et enseignants, il faut s'interroger sur les modalités mêmes de l'apprentissage au sein des classes. Le travail présenté ici essaie de faire ressortir l'interaction essentielle, de ce point de vue, entre mondes du dehors et monde du dedans : les conflits observés et analysés portent clairement sur la transmission des savoirs, mais s'y s'entremêlent éléments internes, propres à la situation, et externes, qu'ils viennent de ce qui se passe dans l'établissement ou de ce qui se passe sur les autres lieux de vie des élèves.

Analyser les divergences entre enseignants et élèves

L'étude du collège à laquelle cette contribution se réfère s'est déroulée sur le long terme et est passée par plusieurs phases d'enquête successives dont les objectifs étaient à la fois particuliers et articulés (voir **Encadré 1**). En simplifiant, on peut dire que ce fut d'abord un travail sur les enseignants : l'équipe cherchait à comprendre quelles formes pouvait revêtir aujourd'hui l'enseignement dans un collège scolarisant des élèves issus presque exclusivement de milieux sociaux défavorisés. Beaucoup considèrent que la seule adaptation possible dans de telles conditions est la baisse des exigences. Il nous semblait qu'il était possible d'analyser autrement les choix opérés en matière d'adaptation : les enseignants composent avec le

programme officiel pour construire un curriculum ajusté aux possibilités des élèves. Ce curriculum est local, moins par la réduction apportée aux objectifs du programme d'enseignement officiel que par la forme pédagogique qui le porte et qui est souvent très soigneusement travaillée par les équipes enseignantes. Les professeurs sont donc tout à fait conscients de procéder à une forte adaptation, mais seuls les élèves peuvent dire si cette adaptation leur permet de profiter au mieux de l'enseignement qui leur est délivré. C'est pourquoi nous avons décidé de prolonger l'enquête aux élèves afin de clairement les interroger sur leur interprétation de ce qui leur est enseigné.

Encadré 1. Les dispositifs d'enquête

D'abord un dispositif d'enquête classique à partir d'un recueil de documents et d'entretiens essentiellement auprès de membres de l'établissement.

L'objectif est de récupérer des « grands récits » de l'établissement, de déceler et de (faire) analyser les points de tension ou de litige.

Ensuite une enquête auprès des enseignants.

Des binômes pour enquêteurs (un didacticien et un sociologue).

Un travail en trois temps autour d'un cours standard (ni exemplaire ni catastrophique, mais laissé au choix de l'enseignant) :

- un entretien préalable, axé sur l'interprétation du curriculum prescrit et le travail d'adaptation et de mise en forme auquel l'enseignant procède en fonction des circonstances;
- une observation du cours retenu, enregistré et retranscrit intégralement;
- un entretien postérieur, où l'enseignant confronte son analyse du cours à celle des enquêteurs.

Enfin un travail étendu aux élèves.

Protocole similaire au précédent, sauf qu'à la suite du cours au second entretien avec l'enseignant s'ajoute...

un entretien collectif avec un petit groupe d'élèves de la classe observée.

L'objectif est alors une confrontation de trois regards : celui de l'enseignant, celui de l'équipe de recherche et celui des élèves.

Une analyse d'un établissement qui ne prend pas clairement en compte le point de vue des élèves n'a forcément qu'un sens restreint, limité à l'organisationnel et à un organisationnel désincarné qui ne considère les élèves que sous l'aspect du nombre et des typologies disponibles. Si l'analyse veut entrer plus avant dans le fonctionnement pédagogique et donc dans le monde des apprentissages et de la classe, elle doit s'appuyer sur les points de vue des personnes, considérées comme des interagissants, à savoir enseignants et élèves. Pour que cette confrontation des points de vue soit productive, nous avons dû réunir plusieurs conditions : constituer un petit échantillon d'élèves à la fois volontaires et, sur le plan scolaire, à peu près représentatifs d'une classe observée, les placer dans un cadre de discussion propice à la libre

parole mais aussi nettement inscrit dans leur collège (nous avons pu utiliser un lieu confortable et convivial, le centre de documentation), proposer des questions ouvertes aux différentes formes de réponses, personnelles, collectives, contradictoires, avec une place laissée au débat, nous centrer, au moins pour commencer, sur le cours récemment observé, ainsi que nous avons pu le faire dans les entretiens ex-post avec les enseignants.

En orientant les entretiens avec les élèves autour d'une situation précise, vécue, nous leur donnons la faculté d'ancrer leur point de vue et de centrer l'échange. Au bout du compte, l'intention principale du dispositif d'enquête est de faire varier les points de vue autour d'une même situation-problème : confronter le sens que donnent les enseignants et les élèves à telle ou telle situation d'apprentissage, mais aussi aux propres interprétations de l'enquêteur. La discussion qui peut s'installer autour des interprétations d'un cours entre enseignant et équipe de recherche permet de construire une analyse contradictoire très fine : les hypothèses interprétatives sont confrontées, précisées, enrichies. C'est une manière de procéder à une première validation de ces interprétations : enseignant et chercheur font évoluer leurs points de vue et aboutissent à une analyse plausible, éventuellement ouverte si des divergences ont persisté entre les lectures des situations. Lorsque s'ajoute le point de vue des élèves, le débat bascule dans une autre dimension. Les élèves ont sur la situation de cours un regard tout autre que celui des adultes. Les entretiens ou les discussions que leur proposent les chercheurs livrent des interprétations, dont l'écart avec les analyses des adultes est parfois important : par exemple, les jugements qu'ils portent à cette occasion sur les enseignants, les critères qui leur paraissent pertinents pour les caractériser et les regrouper aboutissent à une carte de l'établissement qui interroge celle que proposent les adultes.

L'intérêt pour la sociologie que nous pratiquons, c'est que l'on peut ainsi faire émerger une vision commune de l'établissement (minimale ou non), passer souvent de l'impression de diversité et d'éclatement à la compréhension d'une relative communauté ou au moins aux éléments qui peuvent participer à la construire. Les spécificités du dispositif choisi étaient destinées à chercher à la base, dans la classe, ces éléments de diversité ou de communauté.

Cela nous a conduits, lors de la phase d'analyse du matériau recueilli, à centrer notre réflexion sur quelques questions clés, parfois de simples mots, autour desquels se creusent les malentendus. Que signifient pour les uns et les autres *difficulté*? *travailler*? *comprendre*? etc., autant de « mots-valises » qui créent des décalages entre élèves et professeurs (Barrère, 1997)... Les élèves affirment *travailler* mais ne *comprennent* pas forcément (et ils le reconnaissent). Quant aux professeurs, ils attribuent leurs mauvais résultats et leur *incompréhension* à leur insuffisance de *travail*. Ces deux points de vue ne peuvent être pris au sérieux que si l'on accepte de considérer qu'élèves et professeurs n'ont pas la même définition du *travail* (voir **Encadré 2**).

Encadré 2. Des divergences d'interprétation

QS

= sociologue

QD

= didacticien

QS - *Vous me disiez que vous pouviez dire à votre prof que vous n'êtes pas arrivés à faire votre travail : c'est quelque chose qu'il prend bien?*

Didier - Ça dépend.

Federico - Oui, l'autre jour on avait un devoir et on n'est pas arrivés à le faire, alors il nous a un peu engueulés quoi. On ne savait pas le faire.

Didier - Parce qu'on n'avait pas appris à le faire. Même en travaillant je crois pas qu'on n'aurait pu le faire.

QS - *Il a eu tort alors?*

Federico - Oui

QS - *Comment ça se passe quand vous avez l'impression que le prof soit se trompe, soit a mal expliqué? Ça peut arriver, hein. Vous allez lui dire?*

Didier - Oui, on lui dit. Mais il croit... (hésitation)

Joël - Mais il croit que c'est parce qu'on n'a pas voulu le faire, quoi, qu'on n'a pas voulu chercher.

QS - *Vraiment?*

Joël - Enfin, il l'avait donné trois jours avant, alors quand on va le voir il nous dit qu'il va donner les devoirs deux semaines à l'avance si ça nous a pas suffi et qu'on n'a pas su le faire en trois jours.

QS - *Il y a des élèves qui le diront plus facilement que d'autres et qu'il écouterait plus que d'autres?*

Joël - Ouais, c'est sûr. Ceux qui travaillent mieux, il va plus les écouter.

QD - *Quand il y a quelque chose d'un peu difficile, que vous ne comprenez pas, vous allez vous-mêmes poser la question ou vous préférez passer par un camarade dont vous pensez que le professeur va mieux l'écouter?*

Didier - Non, on essaie de demander au copain et s'il a pas compris aussi on va demander au prof.

On retrouve encore ces divergences dans l'interprétation contradictoire du *travail de groupe* : les élèves travaillent en groupe mais non pas de la manière souhaitée par le professeur, qui lui-même, tout en reconnaissant une certaine validité à leur conception, ne peut en accepter le principe car elle ne correspond pas à un fonctionnement répertorié du travail scolaire. Les élèves peuvent en effet avoir une conception à la fois subtile et inattendue de leurs différents rôles : ainsi Federico, alors qu'il a compris, va jusqu'à exprimer une demande d'explication car il sait que d'autres n'ont pas compris. Chaque élève sait aussi vers qui se tourner quand il ne comprend pas : il y a une pratique instinctive et renouvelée de l'enseignement mutuel, peu utilisé par les enseignants dont beaucoup considèrent là encore qu'il n'est pas une

forme acceptable du travail scolaire. Leïla appelle cela « se rendre service » (voir **Encadré 3**). Certes quelques-uns n'en tirent que peu de fruits, de leur propre aveu et plus encore selon le jugement de l'enseignant, mais l'échange entre pairs permet à un grand nombre de s'en sortir et dans certains cas de « produire » à terme un travail autonome, qui étonne l'enseignant.

Encadré 3. Des divergences d'interprétation (suite)

QS

= sociologue

QD

= didacticien

QS - *Oui, ça, c'est pour les maths. Et en français?*

Sokona - *Ça va, moi, je comprends.*

Raffi - *Ça va trop vite.*

Sokona - *Oh, c'est vrai qu'elle va trop vite. J'essaie d'écouter et j'ai une fille dans la classe, Isolde, elle m'explique. Je lui demande de m'expliquer quand je ne comprends pas.*

QS - *Donc, en fait, pratiquement pour toutes les matières vous avez une copine qui est bonne.*

Leïla - *Oui.*

QS - *Comme Bernarda ou un copain, que vous pouvez taxer pour...*

Sokona - *Je lui demande de m'expliquer, c'est tout.*

QS - *Oui.*

Raffi - *Quand elle dicte, il y en a qui sont encore à la première phrase, elle a déjà fini.*

QD - *Elle va trop vite?*

Raffi - *Trop vite quand elle dicte. On n'a pas le temps d'écrire.*

QD - *En maths?*

Leïla - *En histoire, hein, quand je ne comprends pas, elle explique. On se rend service.*

Incommunicabilité ou capacités critiques?

L'observation des situations (voir **Encadré 1**) nous invite à faire une importante différence entre ce qui se passe quand on oppose le monde des adultes de l'établissement à celui des élèves (solidarité contre solidarité), et ce qui se passe en classe quand le professeur est seul face aux élèves et réinterprète les normes du grand groupe de ses pairs.

Nous pourrions ainsi étayer une hypothèse forte : non seulement la situation d'enseignement est une coconstruction d'acteurs au statut différent, des adultes et des élèves, ce que les ethnométhodologues américains (Mehan, 1979) comme les ethnographes anglais (Stebbins, 1975; Woods (dir.), 1980 et 1981) ont depuis

longtemps montré, mais nous ajouterons que ce travail d'acteurs en interrelation dans la classe peut tout autant être analysé comme la recherche d'un accord entre des mondes au départ très étrangers les uns aux autres. Si les enseignants et les élèves ne visent pas toujours les mêmes objectifs, il est toutefois possible d'affirmer qu'ils tentent, de manière volontaire, d'établir entre eux des procédures de stabilisation de la situation. Bien plus, on peut considérer que les équilibres découverts ou non dans les situations d'enseignement contribuent à mettre ou à ne pas mettre de l'ordre au niveau de l'établissement, l'ordre dans l'établissement étant fortement dépendant de l'accord (du partage) des normes et des procédures entre adultes et élèves.

Ce partage n'est pas donné et n'aurait guère de chances de voir le jour s'il était supposé émaner d'un accord global présupposé, tel qu'il pouvait exister dans une école jadis fondée sur la connivence culturelle ou encore sur la confiance de principe.

Dans le collège étudié, il existe une conception forte de la communauté éducative à laquelle les enseignants ou les adultes sont tous censés adhérer, et par là réservée dans un premier temps aux seuls adultes : la maîtrise des situations passe par une solidarité sans faille entre adultes qui elle-même passe par l'échange systématique des informations. Cette maîtrise construit un véritable modèle de fonctionnement du collège destiné à le faire tenir et qui repose donc sur le partage (entre adultes de l'établissement) de normes sociales acceptables, selon eux, pour des élèves de familles défavorisées. L'arrivée progressive de jeunes professeurs qui n'ont plus les mêmes références (en particulier en matière de vision du monde mais aussi de conception du métier enseignant) ébranle cette vision commune du collège.

Les adultes proposent en effet un cadre, une progression, des contenus, des valeurs de référence qui constituent des choix personnels sous une influence plurielle correspondant à leur inscription plurielle, qui renvoient à autant de « nous » non assimilables : dans le tissu de l'établissement (nous, les enseignants ou les personnels de ce collège), dans leur discipline (nous, les spécialistes ou les représentants de tel savoir), dans le système éducatif (nous, les enseignants) et dans la société (nous, les adultes, les citoyens, etc.). Ainsi selon qu'ils sont agrégés titulaires, anciens maîtres du primaire, enseignants contractuels, jeunes remplaçants, etc., leur vision des choses sera différente (Dutercq, 1993).

En situation de classe, ces divergences, ces tiraillements, qui peuvent aboutir à des arrangements plus ou moins acceptables (comme les *survival strategies* dont parlent Hammersley et Woods (1977), à des formes de négociation (Woods, 1979), ressortent car la lecture de la situation par les élèves est souvent en décalage par rapport à celle du professeur, l'éprouve et d'une façon suffisamment lucide pour être déstabilisante. C'est ce que montrent les entretiens avec les élèves qui mettent en lumière une capacité critique à l'encontre des choix et des propositions de leur enseignant dans la gestion même du cours. Ces capacités critiques se retrouvent dans la mise en question de la gestion des rapports entre adultes et élèves au sein de l'établissement, dont les violences ont été les révélateurs. Mais un de ces conflits porte bien, à la base, sur le problème de la transmission du savoir.

Il arrive par exemple qu'enseignant et élèves aient une lecture diamétralement opposée de telle ou telle partie d'un cours (voir **Encadré 4**). Si le chercheur peut, avec profit, comparer les interprétations globales que font professeurs et élèves des situations autour de grands thèmes, notre méthode d'enquête incite à travailler sur des moments précis, par exemple l'interprétation de ce qu'un professeur de mathématiques, M. Houvier, a fait durant le début de son cours sur l'algèbre (rappel de notions de base de géométrie sur le calcul du périmètre et de l'aire des quadrilatères).

Encadré 4. Les capacités critiques des élèves

À propos du cours de mathématiques de M. Houvier

QS

= sociologue

QD

= didacticien

QS - *Et est-ce que vous pensez que ça a bien marché son cours ce matin? Est-ce que vous pensez qu'il aurait pu faire autrement ou qu'il a bien procédé?*

QD - *Je vais peut-être compléter un peu : est-ce que ça vous a plu ou est-ce que vous auriez préféré qu'on passe un peu plus de temps sur une partie?*

Federico - *Il aurait fallu être sûr que sur l'aire ce soit bien acquis pour passer aux exercices.*

QS - *Tu penses qu'il aurait peut-être fallu d'abord un retour sur l'aire, revoir certaines notions avant d'attaquer ça?*

Federico - *Oui.*

QD - *Et toi Joël qu'est-ce que tu en penses?*

Joël - *Moi, ben je pense que Monsieur Houvier il enseigne bien mais quand on doit savoir un truc, par exemple quand on doit savoir des règles, il pense que c'est acquis. Pour ceux qu'ont un meilleur niveau, pour les périmètres, les aires et tout ça, c'est déjà vu en quatrième, alors il va passer moins de temps avec ça.*

Federico - *Il va pas chercher à comprendre.*

Joël - *Oui, il va pas chercher à comprendre et il va passer moins de temps avec ça que pour les x qu'on vient d'apprendre. Enfin on est en train de les apprendre.*

QD - *Vous pensez que le fait d'avoir un travail avec des aires et des périmètres, plutôt que de vous aider, ça a pu vous gêner ce matin?*

Joël - *Oui c'est ça en fait.*

Federico - *Parce que y en a, le fait de calculer un périmètre...*

Joël - *Ils savent pas s'en servir.*

Les élèves ne réagissent pas à la proposition de l'enseignant comme il le prévoyait, comme il lui paraissait normal qu'ils le fassent : ils ont eux-mêmes des positions déjà fortement construites, qu'ils importent et qui influent sur la gestion de la situation de cours. M. Houvier a pourtant la réputation de bien expliquer (les élèves le citent parmi ces professeurs qu'ils aiment bien parce qu'ils expliquent bien). Pourquoi, le jour de notre observation, n'ont-ils pas bien compris ce que le

professeur leur a expliqué? Selon les élèves, il ne leur a pas fait réviser des éléments indispensables pour comprendre la nouvelle leçon. Or le professeur a effectivement commencé par cela : les exercices qu'il leur a proposés au début du cours étaient destinés à leur rappeler les notions nécessaires. Ils ne l'ont pas vu ou plutôt ils n'ont pas fait le lien qui leur aurait permis de comprendre.

Si l'on se place d'un point de vue didactique, on peut faire l'hypothèse que la logique du professeur ne rencontre pas celle des élèves parce que sa démarche est conduite sans correspondance avec un besoin ou une demande des élèves, elle est en quelque sorte rapportée. Bien que le professeur soit ouvert et attentif aux réactions des élèves, il construit le savoir dans sa seule logique, et non dans celle des élèves. Le rappel de notions qu'il a proposé en début de cours est de l'ordre de ce que les didacticiens appellent la logique transmissive : il s'appuie sur des prérequis mais il n'est pas sûr que les élèves voient les choses de la même façon, qu'il faille par exemple aller du plus simple au plus compliqué. Les correspondances à établir pour aider les élèves à rapporter les nouveaux éléments que l'enseignant veut introduire à un ensemble de connaissances qu'ils possèdent déjà ne sont pas fixes et dépendent d'un état des choses qui varie forcément d'un élève à l'autre, d'une classe à l'autre : la difficulté est évidemment alors pour l'enseignant d'analyser cet état des choses et d'établir ces correspondances. Mais ce travail n'est pas obligatoirement interindividuel, même si les élèves réagissent différemment, en fonction notamment de ce qu'ils savent déjà, toute la classe ou au moins certains élèves y participent et contribuent à aider l'enseignant dans cette tâche.

Une nouvelle hypothèse peut être avancée sur le travail de traduction nécessaire pour une partie des élèves à la compréhension de ce que le professeur a dit. On a vu que des élèves servent de passeurs, c'est le cas de Federico, déjà cité, mais chaque groupe a semble-t-il le sien, d'autres (parfois les mêmes) sont de véritables traducteurs – au sens que donne Bruno Latour à ce terme (Latour, 1984). Nous voulons dire que ces élèves se situent dans un espace intermédiaire entre leurs camarades de classe et les enseignants : ils peuvent, dans certains cas, tout simplement exprimer dans la langue des élèves ce que le professeur a dit dans la langue des adultes « cultivés », ce qui renverrait à une forme simple de la traduction; plus souvent ils s'appuient sur leur connaissance des différents mondes, plus large que celle que les autres possèdent (notamment le professeur), pour établir les correspondances et les liens nécessaires à l'apprentissage : ils ménagent les passages d'un monde à l'autre, en se livrant à un travail de mise en connexion, forme plus complexe de la traduction.

La classe et la guerre des mondes

L'observation de la situation de classe et de son évolution permet de comprendre les tenants de ces interactions entre univers de référence, dans leur instantanéité et dans ce qu'elles portent d'éléments extérieurs. Autrement dit : les situations de cours construisent la situation d'établissement, l'influencent fortement, mais à l'inverse elles sont pleines aussi de ses règles de fonctionnement (explicites et

implicites), des rapports interindividuels mais plus encore intergénérationnels, dont il est la scène. Elles sont pleines également des formes interactionnelles et des normes en la matière qui gouvernent les autres mondes auxquels appartient chacun.

Quand, à la suite d'un cours, nous avons interrogé les élèves d'un professeur d'anglais, Madame Rossignol, ils nous ont rapidement entraîné vers des pistes qui dépassent l'analyse de la situation de cours : ils ont longuement parlé de ce qui se passe sur le chemin qui les mène de leur quartier au collège, de la vie dans leur cité, oubliant parfois l'objet de l'entretien, mais faisant aussi souvent de subtiles relations entre les relations qui se tissent ici et là-bas, relations entre eux, élèves et jeunes de la cité, relations au collège, relations à la scolarité, relations à la culture scolaire ou, simplement, à l'« apprendre » (voir **Encadré 5**).

Encadré 5. La guerre des mondes

QS

= sociologue

QD

= didacticien

QS - *Et toi, tu disais qu'il y a des fois où tu ne viens pas?*

Leïla - Oui.

Thérèse - Oui, Madame. Quand on pense à la classe, à l'ambiance.

Raffi : Oui, voilà.

QS - *Ça vous décourage à ce point?*

Leïla - Franchement, Monroë, quand il m'a parlé comme ça, franchement.

QS - *C'est Monroë qui t'a dit?*

Leïla - Voilà. La prochaine fois que tu fais ça, je te dérouille. Je te nique ta mère, en plus.

Thérèse - Madame, on est parties au fond, on n'écoutait même plus la prof.

QD - *Mais attends, la prochaine fois que tu fais quoi? Que tu réponds, c'est ça?*

Leïla - Des fois, j'ai envie de répondre mais...

QD - *Oui?*

Raffi - Je m'en fous moi, je réponds, on ne me dit rien, je réponds quand même.

QD - *Il te, il te menace, toi et ta famille?*

Leïla - Non, il ne connaît pas ma famille.

Raffi - Mais Madame, c'est des injures sur les parents, quoi.

QD - *Oui, oui, absolument. Mais je voulais savoir jusqu'où ça allait.*

Raffi - Pas les parents.

Leïla - Quand même pas les parents.

Raffi - Quand même pas.

Leïla - Mon cousin, il le connaît, c'est comme des frères, mon cousin et Monroë. Et quand j'ai dit ça à mon frère, à mon cousin, quand j'ai dit ça, il m'a dit « on est des amis je vais lui parler », j'ai dit « non, c'est pas la peine de lui parler de toute façon ».

Raffi - Parce que, après, il va lui dire et c'est toi qui vas te faire engueuler.

Ce qui se passe dans le cours d'anglais, y compris sur le plan de la transmission des savoirs, ne peut être compris que si l'on connaît les autres mondes des élèves. L'analyse sociologique se différencie de l'analyse didactique par le fait qu'elle porte sur une durée longue, sur l'en-deçà et l'au-delà des situations. Selon les événements vécus par les élèves avant ou autour du cours, leur comportement et, plus fondamentalement, leur capacité à comprendre ce que l'enseignant leur propose seront plus ou moins favorables. Il est certainement de mauvaise méthode de projeter sur l'analyse d'une situation un ensemble de connaissances concernant ceux qui en sont les acteurs, connaissances qui risquent d'induire la compréhension de son sens. Mais il ne saurait être question non plus de limiter l'analyse de cette situation à son observation. Les protagonistes, élèves et enseignant, nous fournissent des éléments de connaissances propices à une compréhension plus globale du déroulement de la situation, de ses référents extérieurs et de ses implicites, sans pour autant préconstruire l'interprétation. Les élèves interrogés à l'issue de leur cours d'anglais replacent ce cours dans une globalité, celle de la journée d'adolescents habitant un quartier difficile : l'analyse de la situation de classe ne se réduit pas à celle d'un « ici et maintenant » des rapports croisés entre élèves, enseignant et savoir.

L'enseignant a évidemment un rôle important à jouer dans l'installation d'une situation propice à l'apprentissage mais les élèves, en fonction de ce qu'ils apportent de l'extérieur, préoccupations et conflits divers (voir **Encadré 5**) ou au contraire désir d'apprendre et manières d'apprendre (parfois différentes de celles couramment admises par les enseignants, voir *supra*), agissent fortement sur la réussite de la construction voulue par l'enseignant. Ce dernier ne peut l'ignorer et son attention doit être grande pour saisir les opportunités d'ajustement qui se découvrent à lui : il peut, dans quelques cas, ramener les élèves à son cours tel qu'il l'avait préparé, mais il doit, plus souvent, réorienter ses prévisions pour tenir compte de la capacité réceptive de ses élèves.

Comme nous l'avons noté pour les enseignants, mais à un degré bien plus problématique, on découvre chez les élèves un véritable tiraillement, un quasi-écartèlement entre des mondes pluriels dans lesquels ils vivent et qui leur créent de grandes difficultés d'interprétation, au point de les conduire à confondre quelquefois les situations et les modes sociaux qui les sous-tendent : monde familial, monde des copains (bande, cité), monde de l'école. Cette confusion est une source d'explication de nombre de dérapages et de violences, de ces débordements dont la soudaineté les fait paraître incompréhensibles.

Conclusion

Dans la plupart des établissements scolaires, le travail de mise en cohérence doit aujourd'hui composer des référents différents de nature et de niveau, sans que l'un l'emporte *a priori* sur les autres (van Zanten, 1998; Derouet (dir.), 1999).

Les normes nationales, aussi bien les grandes missions fixées à l'école en matière de formation et de socialisation des plus jeunes que les programmes d'enseignement,

constituent des points d'appui essentiels pour beaucoup de professeurs, spécialement les plus anciens. Cependant, tous ont appris à réinterpréter ces normes à la mesure d'expériences successives d'enseignement : certains s'en sont éloignés davantage que d'autres. Les élèves sont tout autant tiraillés entre des mondes qui proposent des modèles culturels dispersés (Dubet et Martucelli, 1996; Rayou, 1998). L'établissement devient alors lieu de rencontre de cette pluralité de références. Ce constat se décline en plusieurs dimensions que nos observations ont fait ressortir.

Le curriculum local est une coproduction des enseignants et des élèves, d'autant plus positive que le rapport entre eux a été clairement installé, sur la base de l'explicitation des règles en vigueur et de l'utilisation maximale des ressources disponibles.

Les compétences critiques dont disposent professeurs et élèves constituent de telles ressources, pour autant qu'elles soient prises au sérieux et utilisées pour réajuster le curriculum, au moins sous ses aspects pédagogiques, au sens des moyens et des manières d'apprendre.

L'ajustement passe effectivement par un travail transversal entre enseignants (échange d'informations, continuité des enseignements, etc.) et par la construction d'un cadre cohérent qui permettent que les élèves s'y retrouvent et fassent le lien d'un cours à l'autre.

Mais cet ajustement passe aussi par un travail avec les élèves qui doivent pouvoir exprimer leurs difficultés et leurs attentes et contribuer ainsi, y compris par le recours à leurs capacités critiques, à construire les conditions favorables à leur apprentissage.

Nous avons fait à plusieurs reprises référence aux travaux des ethnographes de l'éducation anglo-saxons, mais notre point de vue diffère de manière essentielle du leur en ce qu'il propose une analyse plus ouverte des rapports qui s'instaurent en classe entre enseignant et élèves, y compris dans les établissements difficiles comme celui qui nous a servi de terrain d'enquête. Les adultes, et souvent également les élèves, participent à des tentatives de stabilisation qui permettent de travailler ensemble et si possible de réussir (Demailly, 1993; Kherroubi, Peignard et Robert, 1997 et 1998; Bourreau, 2000). Les équilibres, forcément provisoires, mêlent donc des contingences nationales et locales, globales et particulières. Non seulement l'observation des situations de classe mais encore l'analyse qu'en développent leurs protagonistes, enseignants et élèves, lorsqu'ils racontent ces mêmes situations, font ressortir la complexité de l'interpénétration des mondes, mondes communs de la classe et de l'établissement, mondes particuliers à chaque groupe et à chaque individu.

Construire favorablement la situation d'apprentissage, c'est d'abord s'accorder sur un partage de normes et sur la mise en place de procédures qui ne vont pas de soi. Il serait faux de l'ignorer comme de ne pas constater que ce travail n'est pas seulement un effort des enseignants mais un effort partagé entre élèves et enseignants, chacun avec ses ressources.

Références bibliographiques

- BARRÈRE, A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris : PUF.
- BOURREAU, J.-P. (coord.) (2000). *Monographie d'un établissement difficile : le collège Nicolas Poussin, à Breillac*, Rapport de recherche Paris : INRP.
- DEMAILLY, L. (1993). L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. In *Savoir*, n° 1, p. 25-46.
- DEROUET, J.-L. (dir.) (1999). *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles : De Boeck.
- DUBET, F., MARTUCELLI, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Le Seuil.
- DUTERCQ, Y. (1993). *Les professeurs*, Paris : Hachette-éducation.
- DUTERCQ, Y. (coor.), BARRÉ-DE MINAC, C., DEROUET-BESSON, M.-C., FILLON, P., NORMAND, R. (1999). *Une enquête croisée entre didacticiens et sociologues : le collège Hébert de Dillier-les-Bois*, Rapport de recherche, Paris : INRP.
- GIROUX, H.A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Lewes : Falmer Press.
- GIROUX, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education : A Pedagogy for the Opposition*, Londres : Heinemann.
- HAMMERSLEY, M., WOODS, P. (1977). *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*, Londres : Croom Helm.
- HAMMERSLEY, M., WOODS, P. (1984). *Classrooms and Staffrooms*, Londres : Open University Press.
- KHERROUBI, M., PEIGNARD, E., ROBERT, A. (1997 et 1998). Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome. In *Carrefour de l'éducation*, n° 3, p. 60-74, n° 6, p. 42-62.
- LATOUR, B. (1984). *Les Microbes. Guerre et paix*, suivi de *Irréductions*, Paris : Métailié.
- MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons*, Harvard University Press.
- MEHAN, H. (1992). Understanding Inequality in Schools : The Contribution of Interpretive Studies. In *Sociology of Education*, vol. 65-1, p. 1-20.
- RAYOU, P. (1998). *La cité des lycéens*, Paris : L'Harmattan (coll. Débats-jeunesse).
- STEBBINS, R.A. (1975). *Teachers and Meanings : Definitions of Classroom Situations*, Leiden : E.J. Brill.
- Van ZANTEN, A. (1998). Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements. In *Les professions de l'éducation et de la formation*, R. Bourdoncle et L. Demailly (dir.), Lille : Presses du Septentrion.
- WALLER, W. (1932). *Sociology of Teaching*, New York : John Wiley.

WOODS, P. (1979). *Ethnography of School*, Londres : Croom Helm.

WOODS, P. (éd.) (1980). *Teacher Strategies*, Londres : Croom Helm.

WOODS, P. (éd.) (1981). *Pupil Strategies*, Londres : Croom Helm.