



HAL
open science

Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité

Gaëlle Espinosa

► **To cite this version:**

Gaëlle Espinosa. Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité. Education. Université Pierre-Mendès-France, 2001. Français. NNT : 2001GRE29013 . tel-03181958

HAL Id: tel-03181958

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03181958v1>

Submitted on 26 Mar 2021

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

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

UNIVERSITE PIERRE-MENDES-FRANCE
U.F.R. SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ
LABORATOIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Année 2001

N° attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE GRENOBLE 2

Sciences de l'Éducation

présentée et soutenue publiquement par

Gaëlle ESPINOSA

le 2 juillet 2001

Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité :
Contribution à une analyse du « chemin scolaire » de l'élève

Volume 1

Directeur de thèse : **Charles HADJI**, Professeur à l'Université Grenoble 2

JURY

M. Pascal BRESSOUX, Maître de conférences à l'Université Grenoble 2,
Habilitation à Diriger des Recherches

M. Bernard CHARLOT, Professeur à l'Université Paris 8 Saint-Denis

Mme. Louise LAFORTUNE, Professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Sommaire

Sommaire

Introduction.....5

Partie 1

L'élève et le monde scolaire : du rapport à l'"objet scolaire"

Chapitre 1 Penser la relation pédagogique : quel(s) modèle(s) d'analyse ?..... 18

- I Un bref historique de la pédagogie et de la relation pédagogique 18
- II Définir et analyser la relation pédagogique ?..... 27
- III Le contrat pédagogique et le contrat didactique 36
- IV Le métier d'élève..... 42
- V Le rapport à l'« objet scolaire » (comme triple rapport) 44

Chapitre 2 L'affectivité dans le rapport au maître..... 54

- I L'affectivité d'un point de vue psychologique : des composantes du domaine affectif dans le rapport au maître 54
- II L'affectivité d'un point de vue psychanalytique : les phénomènes transférentiels dans le rapport au maître 64

Chapitre 3 De la question du "destin" à celle du « chemin scolaire » de l'élève : rapport au maître, construction de soi et résultats scolaires 74

- I Les facteurs de l'échec scolaire..... 75
- II L'échec scolaire : deux façons de le penser..... 78
- III Les représentations réciproques des partenaires pédagogiques, les effets d'attente et le niveau de résultats scolaires des élèves..... 87
- IV Le rôle de l'image de soi (relative au niveau de résultats scolaires de l'élève) dans le rapport au maître..... 95
- V Un schéma de synthèse pour la compréhension d'une notion : le « chemin scolaire »100

Chapitre 4 La « pensée de l'élève » : un paradigme pour rendre intelligible l'expérience des élèves ? 106

- I Une introduction à la « pensée des enseignants » 106
- II Une introduction aux « processus de pensée des élèves »..... 109
- III Une contribution à l'élaboration de la « pensée de l'élève »..... 111

Synthèse de la première partie 118

Partie 2

Une enquête sur les « chemins scolaires » : analyse quantitative et qualitative des données recueillies

Chapitre 5 La méthodologie utilisée au cours de notre recherche de terrain 128

- I La construction de nos grille, guide et planches 128
- II La présentation de notre population 131

III	Les méthodes d'analyse.....	133
Chapitre 6	L'analyse quantitative des observations du comportement des élèves en salle de classe	156
I	Le mode de présentation de l'analyse.....	156
II	L'analyse des observations instrumentées du comportement des élèves en situation de classe entière (CE2 et 2 nd e)	157
III	L'analyse des observations instrumentées du comportement des élèves en situation de modules et de travaux dirigés (TD) (2 nd e exclusivement)	185
IV	Synthèse de l'ensemble des analyses du comportement des élèves en salle de classe.....	203
Chapitre 7	L'analyse qualitative des entretiens, ou l'étude d'une « disposition scolaire », intellectuelle et affective, de l'élève.....	208
I	Le rapport à l'école, en tant que « disposition scolaire » de l'élève.....	209
II	Le rapport au savoir, en tant que « disposition à l'apprentissage » de l'élève	232
III	Le rapport au maître, en tant que « disposition relationnelle » de l'élève.....	259
IV	Synthèse de l'analyse des entretiens.....	290
Chapitre 8	L'analyse qualitative de l'épreuve de type projectif.....	296
I	Les contenus manifeste et latent des planches constitutives de l'épreuve de type projectif	297
II	L'analyse des données	304
III	Synthèse de l'analyse des données de l'épreuve de type projectif.....	326
	Synthèse de la seconde partie	332
	Conclusion générale	338
	Bibliographie	346
	Tables des tableaux et des figures	358
	Table des matières	362
	Annexes	Tome 2

Introduction

Introduction

Le destin d'une personne s'écrirait à la fois de l'intérieur et de l'extérieur. « Nous avons un besoin urgent de travaux qui permettraient de mieux comprendre pourquoi et comment ce « projet de soi » se structure si fortement chez certaines personnes, et si peu chez d'autres, dont la vie dès lors s'en va à l'aventure, et parfois à la catastrophe... » (Perron, 1991, p. 245).

Notre volonté fut de savoir ce qu'il en était pour la vie « scolaire », en essayant :

- d'une part, de conduire une analyse prenant en compte, à la fois, les « déterminants externes » et la « dynamique interne » ;
- d'autre part, de voir comment se combine cette dynamique interne de construction de soi avec les effets de la catégorisation scolaire pour déboucher sur des « projets de soi comme élève » pouvant être si contrastés.

Il ne s'agira pas ici d'une étude directe de l'influence du rapport au savoir ou du rapport au maître sur la réussite ou l'échec par recherche de corrélations statistiquement significatives, mais d'une étude portant sur la construction de ce de ce qui pourra être lu, après-coup, comme un destin scolaire (de bon, ou de mauvais élève). Ou comment et pourquoi se compte-t-on (se comporte-on) progressivement comme un bon ou un mauvais élève ? Quelle est la part du rapport au maître dans cette construction ?

S'intéresser encore à la relation pédagogique pourra paraître intempestif. La recherche n'a-t-elle pas désormais des objets plus consistants ? Après tant de travaux d'ordre didactique, un travail de recherche d'ordre pédagogique, portant à nouveau sur la relation maître-élève, ne correspondrait-il pas à un retour contestable à de vieilles préoccupations d'ordre pédagogique ?

Dans son ouvrage *Les corps clandestins. L'enfant, l'école et le quotidien*, Chobaux (1993) compare la « version officielle » qui fait « de la relation enseignante une histoire de raison » avec une version certainement plus probable et répandue. « Tout est sérieux dans cette version de l'histoire ; elle ne semble concerner que des individus désincarnés.

Mais dans l'espace clos de la classe, une autre version de l'histoire se déroule aussi... » (p. 93). La sympathie et l'antipathie entre un enseignant et un élève, l'indulgence et l'agressivité, l'intérêt ou l'ennui, mais aussi la séduction mutuelle plus ou moins consciente des partenaires pédagogiques sont, selon Chobaux, le quotidien de la vie scolaire. Ainsi avons-nous voulu mettre à l'épreuve l'analyse de cet auteur, dans un but d'appréhension, d'étude et de compréhension de cette "autre" version de l'histoire.

La dimension affective : une composante réelle de la relation pédagogique ?

Notre intérêt pour cette question est lié à la tentative de notre part d'un éclaircissement des zones d'ombre accompagnant, à nos yeux, la notion de rapport au maître.

Qu'en est-il du rapport au maître dans l'apprentissage ? Les tonalités et modalités du rapport au maître permettent-elles de rendre compte de la réussite ou de l'échec scolaire de l'élève ? La personne du maître aurait-elle quelque chose à voir avec la réussite ou l'échec scolaire ? Le rapport « positif » au maître est-il quelque chose de nécessaire dans la réussite scolaire ? Enfin, peut-il y avoir quelque chose de déterminant pour la réussite ou l'échec scolaire d'un élève dans sa relation au maître ?

Ce questionnement pluriel peut être condensé autour de deux grandes questions, auxquelles notre recherche a eu pour ambition d'apporter des éléments de réponse :

- le rapport au maître est-il déterminant dans la réussite ou l'échec scolaire d'un élève ?
- le rapport au maître que vit l'élève dans une relation pédagogique est-il de l'ordre de l'affectif ? Peut-on parler, plus précisément, à ce sujet, d'attachement ?

Les phénomènes d'échec et de réussite peuvent être analysés de façon fructueuse en termes de différence d'expérience (Charlot, 1997). L'expérience scolaire se vivrait essentiellement sur un mode relationnel avec :

1. l'institution scolaire elle-même ;
2. le savoir enseigné en classe ;
3. la personne qui dispense ce savoir.

L'histoire que traverse tout élève à l'école serait donc une double histoire de sens et de « rapport à » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Perrenoud, 1994 ; Develay, 1996 ; Charlot, 1997).

Notre préoccupation dans ce travail est l'appréhension de l'élève dans son triple rapport à l'école, au savoir et au maître dans un but de compréhension, d'une part, du rôle de l'enseignant dans l'investissement scolaire des élèves et, d'autre part, de la dimension affective de la relation maître-élève.

Il est ainsi ici proposé une étude de l'élève dans son rapport à l'« objet scolaire » accordant une place privilégiée au rapport à l'enseignant (Blanchard-Laville et al., 1989 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Beillerot et al., 1996 ; Charlot, 1997). Cette étude est une exploration de la question de l'expérience et du vécu scolaires de l'élève, et partant, celle de son appropriation du savoir.

Nous présenterons notre travail en deux grandes parties.

La première partie de notre travail de recherche

Le but intrinsèque de notre première partie est l'appropriation de concepts et la prise de connaissance de résultats de recherche déjà produits concernant la relation pédagogique et la question du "destin" scolaire, nous permettant, espérons-le, de renforcer notre questionnement, de faire apparaître plus clairement des hypothèses générales de recherche et de préciser notre thèse.

Ainsi, cette première partie est consacrée à une revue de la littérature. Une enquête bibliographique est en effet, tout d'abord, requise pour, d'une part, donner un éclairage théorique approprié à nos préoccupations de recherche et, d'autre part, construire le cadre conceptuel qui nous permettra de conduire d'une façon utile notre enquête sur le terrain en tenant compte, à la fois, des acquis récents de la recherche et des zones qu'elle a laissées dans l'ombre.

Un premier chapitre permet de s'interroger sur la relation pédagogique, par le biais d'un bref historique de celle-ci et de l'éventualité de l'existence de modèle(s) d'une telle relation. Dans un premier temps, un essai de définition et d'analyse des termes de pédagogie et de relation pédagogique est proposé. Dans un second temps, une présentation de notions fondamentales permettant de comprendre les composantes "classiques" de la relation maître-élève en classe est présentée : contrat pédagogique et contrat didactique d'une part, rapports au savoir, à l'école et au maître et métier d'élève d'autre part. L'ensemble de ces deux temps permet l'inscription du présent travail dans une perspective d'étude du vécu et de l'expérience scolaire de l'enfant, puis de l'adolescent : une expérience entre contrat didactique et métier d'élève. Ce premier chapitre s'attache à décrire principalement une relation maître-élève véritablement "professionnelle", dont le lien serait la transmission du savoir.

Un deuxième chapitre permet la présentation d'éléments sous-jacents à toute relation humaine. La relation maître-élève étant une relation humaine, nous choisissons l'introduction d'une des dimensions latentes dans toute relation : l'affectivité. Celle-ci sera étudiée, d'une part, d'un double point de vue psychologique et psychanalytique et, d'autre part, au sein de la relation maître-élève.

Un troisième chapitre est une tentative de présentation des conséquences de la combinaison des définition et analyse d'une relation à l'enseignant "professionnelle" (Chapitre 1) et de la dimension affective, latente ou sous-jacente, à cette relation (Chapitre 2), dans un but de meilleure connaissance de la relation maître-élève et de son fonctionnement interne et intime. Nous pensons que le niveau de résultats scolaires et l'image de soi de l'élève sont des facteurs susceptibles d'influencer ou d'accompagner la tonalité du rapport au maître. Nous proposons donc une étude de ceux-ci en relation avec nos préoccupations dans ce chapitre. Issue de cette étude, la question d'une façon spécifique de « penser » de l'élève, en fonction de son niveau de résultats scolaires, nous semble intéressante.

Un quatrième chapitre permet alors un début d'élaboration de la notion de « pensée de l'élève », dans une triple perspective psychologique, psychosociologique et psychanalytique de l'enfant au travail.

Une synthèse tente enfin de faire le point sur l'ensemble des analyses précédentes, ne retenant que l'essentiel, c'est-à-dire ce qui permet l'avancée et la poursuite de notre travail de recherche.

La seconde partie de notre travail de recherche

Le but intrinsèque de notre seconde partie est de se donner les moyens, par le biais de la construction et de la mise en place d'un plan de recueil des données, d'illustrer (confirmer ou infirmer) une première hypothèse de recherche élaborée consécutivement à notre première partie. Cette **hypothèse**, très générale, exprime ce que nous nous attendons à constater lors, et à l'issue, de notre travail de recherche. Nous souhaiterions, en effet, montrer **l'importance de la relation au maître, en particulier dans sa dimension affective, dans le devenir scolaire de l'élève que nous proposerons de penser en termes de "chemin" plutôt que de "destin"**.

Un cinquième chapitre (ou premier chapitre de cette seconde partie) présente nos choix méthodologiques, notre échantillon de population et les méthodes d'analyse des données récoltées.

Lors de l'élaboration d'un plan de recueil des données sur le terrain, nous avons fait le choix, naturel au vue des analyses développées dans la première partie de ce travail, d'une méthodologie d'approche "clinique" qualitative. La situation de notre travail dans une perspective de l'expérience et du vécu scolaires des élèves (paradigme du « rapport à »), nous a, en effet, demandé de nous intéresser, pour notre étude de terrain, au témoignage d'élèves sur leur scolarité.

Notre méthodologie sera constituée d'une triple instrumentation :

1. une observation du comportement des élèves en salle de classe, nous permettant la mise en relief des attitudes et des comportements verbaux et corporels des élèves entre eux, avec l'enseignant(e) ou seuls ;
2. un entretien avec chacun des élèves observés, nous permettant la récolte d'un récit personnel relatif au vécu et au ressenti scolaires de chaque élève ;
3. une épreuve de type projectif proposée à ces mêmes élèves, nous permettant un accès à ce qu'il n'est pas possible de voir ou d'entendre "directement".

Notre échantillon de population sera composé de trente deux élèves de deux degrés scolaires différents (CE2 et 2^{nde}) et de deux niveaux de résultats scolaires différents (réussite et

difficulté scolaire). Ces trente deux élèves seront observés en situation de cours et trente d'entre eux accepteront de participer à un entretien semi-directif de recherche et à une épreuve de type projectif.

Un sixième, un septième et un huitième chapitres (ou deuxième, troisième et quatrième chapitres de cette seconde partie) présentent les études proprement dites des données préalablement récoltées. Ces analyses sont à la fois quantitatives (concernant l'étude des données issues des observations du comportement des élèves en salle de classe) et qualitatives (concernant l'étude des données issues des entretiens semi-directifs de recherche et de l'épreuve de type projectif).

Enfin, une synthèse tente de tirer les conclusions issues de l'ensemble de ces analyses.

Les principaux résultats obtenus

La première partie de notre recherche nous permettra de comprendre les raisons pour lesquelles notre travail est d'ordre pédagogique, et non didactique (chapitre 1). Cette première partie nous accordera, également, la légitimité :

et la pertinence d'une analyse en termes de « rapport à » (Bernard Charlot) de la triple relation de l'élève à l'école, au savoir et au maître (chapitre 1) ;

de notre affirmation relative à l'importance de la dimension affective du rapport maître-élève (chapitre 2).

Cette première partie nous autorisera, aussi, à penser que la construction de la valeur scolaire d'un élève peut se faire par le biais de la notion de « chemin scolaire », telle une "expérience" complexe et multidéterminée (au détriment de l'idée de "destin"). Cette expérience, face intime et interne du "chemin", se traduirait dans une « pensée de l'élève » à double modalité : l'une propre aux élèves en réussite scolaire, l'autre propre aux élèves en difficulté (chapitre 3).

Cette première partie nous permettra donc, enfin, l'élaboration de la notion de « pensée de l'élève » (chapitre 4).

Comme nous venons de le voir, nous préférerons, tout au long de ce travail, le terme de "chemin" à celui de "destin" (voir notamment le chapitre 3). Nous pensons que ce dernier terme a des conséquences ou induit des idées qui ne nous satisfont pas (l'idée de fatalité, ou celle selon laquelle le destin est plus fort que l'effort, par exemple). Le terme de "chemin" nous semblera donc plus approprié car plus neutre. Ce choix ne remet, cependant, pas en cause les propos par lesquels commence cette introduction générale. Effectivement, il s'agira, pour nous, de montrer – et ce sera l'un des enseignements de notre thèse – qu'il faut parler en terme de "chemin" plutôt que de "destin".

La seconde partie de notre travail de recherche nous permettra de dégager la pertinence d'une dichotomie, entre le groupe des élèves en réussite scolaire et celui des élèves en difficulté scolaires, dans leurs comportements en salle de classe, leurs discours et leurs productions projectives (chapitres 6, 7 et 8). Ce constat nous donnera l'opportunité de préciser notre élaboration de la notion de « pensée de l'élève ».

Cette seconde partie nous autorisera, également, à affirmer que les élèves en difficulté scolaire n'ont pas les mêmes attentes vis-à-vis de leur(s) enseignant(es) que les élèves en réussite (chapitre 7) :

- alors que les premiers donnent une grande importance à l'enseignant dans leurs apprentissages, les seconds lui accordent un rôle mesuré et raisonnable ;
- alors que les premiers placent leur rapport au maître dans une dimension humaine et affective, les seconds privilégient la dimension professionnelle de la relation.

Nous constaterons, enfin, l'installation progressive d'un "autre" lien entre enseignant et élèves au cours du temps scolaire. Nous nous attacherons à montrer que les composantes de cette "autre" relation appartiennent au domaine de l'affectivité, parasitant ou favorisant la relation au maître et les apprentissages scolaires liés à cette relation.

Au terme de ce travail, nous espérons être un peu moins ignorant sur ce qui touche à la relation maître-élève, à ses diverses composantes, à ses diverses conséquences sur le niveau de résultats scolaires des élèves. Ceci constitue l'enjeu de notre recherche.

Partie 1

**L'élève et le monde scolaire :
du rapport à l'"objet scolaire"**

Chapitre 1

Chapitre 1 Penser la relation pédagogique : quel(s) modèle(s) d'analyse ?

Vouloir apprécier l'importance du rapport au maître dans le "destin" scolaire de l'élève et la place de l'affectivité dans ce rapport, conduit nécessairement à s'interroger sur la nature de ce qui a été volontiers désigné comme la "relation pédagogique" et sur la manière adéquate d'aborder celle-ci. La "relation pédagogique" est-elle un objet de recherche pertinent ? Que désignent les termes de "pédagogie" et de "relation pédagogique" ? Par quels moyens, peut-on les comprendre, les définir ?

Il s'agira dans ce chapitre d'essayer de répondre à ces questions par le biais, en premier lieu d'un bref historique, retraçant succinctement l'histoire de la "pédagogie" et de la "relation pédagogique" du XVII^e siècle à nos jours. Seules les grandes tendances seront évoquées.

En un second lieu, une définition et une analyse de la relation pédagogique seront tentées. Nous nous arrêterons sur deux analyses particulièrement importantes :

1. l'étude des relations éducationnelle et pédagogique proposée par Postic en 1979 ;
2. l'analyse de la relation pédagogique comme rencontre, interaction ou moment par Hess et Weigand (1994).

En un troisième lieu, sera proposée une définition des notions de contrat pédagogique et de contrat didactique par Chevallard (1985), Jonnaert et Vander Borght (1999), Joshua et Dupin (1993). Ces contrats vivent, en effet, au sein de la relation pédagogique.

Enfin, en un quatrième lieu, sera développée une étude de la relation pédagogique en terme de rapport au savoir comme triple rapport (à l'école, au savoir et au maître) par la biais des travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1992), Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, (1996), Develay (1996). L'analyse du métier d'élève par Perrenoud (1994) sera intégrée à cette étude.

Nous devrions ainsi, à la fin de ce chapitre, avoir une idée claire, d'une part, des grandes évolutions concernant la façon d'analyser et de penser la relation pédagogique et, d'autre part, des concepts à retenir pour l'aborder de façon adéquate.

I Un bref historique de la pédagogie et de la relation pédagogique

Il s'agira, dans ce bref historique, de parcourir les grands courants de pensée ayant jalonné l'histoire de ce que sera nommée la pédagogie. L'étude de l'évolution des idées et des pratiques pédagogiques s'intéressera :

- dans un premier temps, à la période s'étendant du XVII^e au XX^e siècle ;
- dans un second temps, à la période contemporaine, le XX^e siècle.

I.1 L'évocation des idées et des pratiques pédagogiques entre le XVII^e et le XX^e siècle

On peut affirmer, d'une certaine façon, que la pédagogie est créée au XVII^e siècle. Tel est, en tout cas, le point de vue défendu par Gauthier et Tardif (1996), dans leur ouvrage *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* qui constituera notre référence principale pour l'élaboration de ce bref historique.

Le XVII^e siècle se présente, en effet, comme un siècle déterminant : des tentatives élaborées de structuration des manières de transmettre les connaissances aux enfants voient le jour. Le problème de la méthode dans l'enseignement se pose donc. Le XVII^e siècle est celui de la naissance de la pédagogie. « En effet, si l'éducation, durant les époques passées, se définit par la mise en place d'un certain nombre d'éléments éducatifs dont les contenus et la méthode forment l'essentiel, la dimension pédagogique ne fait l'objet d'une prise en considération systématique qu'au XVII^e siècle. Plusieurs facteurs y concourent : la réforme [protestante] amorcée par Luther, la riposte catholique, un souci moral de l'enfance, ainsi qu'un questionnement de l'utilité de la scolarisation dans le maintien de l'ordre social [questionnement lié aux nouveaux problèmes de délinquance dans les villes]. » (Gauthier et Tardif, 1996, p. 89). Ces facteurs ont comme conséquence l'augmentation du nombre des élèves, et donc des écoles. Il s'agit alors de réfléchir à une complète organisation de la classe pour régler les nouveaux problèmes d'enseignement, principalement consécutifs à une population plus importante d'élèves en classe.

Le besoin d'énonciation d'une méthode précise et de procédés d'éducation se fait sentir. « Toutes les dimensions de la pratique éducative sont abordées en fonction du contrôle et de la gestion : groupe-classe, temps, espace, conduite et posture de l'élève, contenus de savoir, formation des maîtres, et soumises à une codification serrée et détaillée. » (op. cit., p. 89). Le savoir est ainsi décortiqué et divisé, trois grands territoires sont objet d'enseignement. Dans les petites écoles, par exemple, ces territoires sont :

- La formation chrétienne ;
- La maîtrise des rudiments, que sont la lecture, l'écriture et le calcul ;
- L'affinement des mœurs, des civilités.

Alors que la classe est un système fermé à la réalité extérieure, l'émulation devient une notion importante de l'éducation de ce siècle.

« L'importance de ce siècle sur le plan pédagogique est rarement souligné, tant il semble terne lorsqu'il est comparé à la Renaissance (Rabelais, Erasme, Montaigne), ou au siècle des Lumières (Rousseau, Diderot, Voltaire). Pourtant, c'est bien dans ce XVII^e siècle oublié que l'on rencontre le plus d'indications précises à l'intention des enseignants à propos de l'organisation de l'enseignement dans la classe. C'est au XVII^e siècle que s'élaborent les premiers énoncés d'un savoir pédagogique, savoir que se situe à un niveau différent de la doctrine. » (op. cit., p. 106). Au-delà des doctrines, telles des systèmes d'idées ou des conceptions théoriques, le XVII^e siècle se penche véritablement sur l'organisation de la pratique pédagogique scolaire. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de ce siècle comme premier temps de ce bref historique.

Le XVIII^e siècle est parcouru par les révolutions française et américaine. Ce siècle est aussi celui des Lumières, c'est-à-dire le temps de la confiance sans limite dans la raison. Jean-

Jacques Rousseau expose ses idéologies originales en matière d'éducation. Les thèmes de la liberté, de la nature et de l'enfance auront un réel impact sur la pédagogie moderne.

L'œuvre de référence quant à la pensée de Rousseau sur l'éducation est l'*Emile* publiée en 1762. Cet ouvrage provoqua de vives réactions chez les dirigeants de l'époque (sous Louis XV).

Rousseau définit l'enfant comme un être humain à l'état de nature, c'est-à-dire un être humain non dénaturé par la société. Si la nature est appréhendée telle un état de perfection, l'individu vit cependant en société. Il ne peut, par conséquent, être laissé à l'état de nature. Il ne suffit pas à l'individu (à l'enfant) « de s'adapter à son environnement naturel, il doit aussi s'adapter à son environnement social. C'est pourquoi il faut l'éduquer. Mais cette éducation, si l'on souhaite qu'elle puisse réellement rendre l'homme et la femme heureux, doit concilier nature et culture. » (Gauthier et Tardif, 1996, p. 121). L'enfant devra alors être éduqué selon sa nature d'enfant, afin que cette conciliation, entre nature et culture, se fasse. Ainsi, il incombe à l'éducateur de former un individu en harmonie avec son milieu. Car, l'idéal de l'être humain est d'être totalement adapté à son milieu, c'est-à-dire à la société.

Deux principes fondamentaux assoient l'éducation rousseauiste :

- L'homme n'est pas un moyen mais une fin. Vouloir former l'homme en vue de quelque chose était une caractéristique commune à tous les principes d'éducation chez les pédagogues antérieurs à Rousseau. L'enfant était ainsi éduqué dans le but de rendre l'homme savant, croyant, dans le but d'en faire un citoyen, un érudit, un lettré, par exemple. « L'éducation utilisait le petit homme (l'enfant) comme un moyen pour atteindre un but, réaliser un modèle. » (op. cit., p. 122). Dans l'optique de Rousseau, l'éducation ne doit aucunement chercher à former un type d'individu en particulier, mais un individu dans son essence même.
- L'homme naturel est à redécouvrir. Pour Rousseau, l'éducation doit imiter la nature et suivre le développement naturel de l'enfant aux niveaux affectif, moral et intellectuel. La nature apparaît ainsi tels un modèle et un guide que le pédagogue doit suivre. « L'éducation ne doit [donc] pas superposer à l'enfant une culture comme seconde nature artificielle, mais laisser l'enfant se développer librement sans entraver son développement. » (op. cit., p. 122).

Alors que les humanistes avaient pris l'homme pour modèle, Rousseau choisit l'enfant, modèle de l'individu idéal, naturel. Cette conception est un « renversement des idées tout à fait capital [...]. Avec cette thèse fondamentale, c'est toute la pédagogie moderne qui prend naissance, pédagogie qui repose non pas sur une connaissance de ce que l'enfant doit être lorsqu'il sera grand mais plutôt sur ce qu'il est (une connaissance de sa nature propre). » (op. cit., p. 123). Une première définition de la pédagogie moderne pourrait être celle-ci : une science de l'éducation des enfants, utilisant les données de la psychologie et de la physiologie enfantines.

La pédagogie rousseauiste a, en effet, ceci d'innovant qu'elle présente un caractère psychologique : avant d'éduquer, il s'agit, pour le pédagogue, de connaître son élève, de connaître la psychologie de l'enfant. Rousseau élabore les principes de base d'une psychologie de l'enfant réellement scientifique, se fondant sur l'observation menée à partir de critères objectifs. Rousseau soutiendra alors que le développement de l'enfant passe par différents stades naturels que l'éducation se doit de respecter.

L'enfant devient ainsi actif et responsable de son éducation, le but de cette dernière étant de former un être humain libre. « Rousseau a donc élaboré une **pédagogie active** (l'enfant participe entièrement au processus d'apprentissage), **concrète** (elle recourt à l'observation), essentiellement utilitaire (elle prépare à la vie parmi les membres de la société), **axée sur**

l'expérimentation et non sur l'étude livresque ou les exposés magistraux [...]. En résumé la pédagogie de Rousseau peut être dite négative dans la mesure où elle propose d'intervenir le moins possible auprès de l'enfant afin de le laisser faire ses propres expériences [...]. Loin d'imposer ses désirs, l'éducateur doit amener l'élève à désirer apprendre par lui-même ; il faut que l'enfant se plaise à s'instruire. » (op. cit., p. 125).

Alors que la pédagogie dominante au XVIII^e siècle a une conception...

- de l'enfant devant imiter l'adulte le plus possible, car il est son modèle ; l'enfant n'étant, sur le plan éducatif, qu'un moyen dont la fin réside dans l'adulte ;
- du maître constituant le pôle important et actif de la relation pédagogique ; l'enfant devant essentiellement écouter. « Le savoir coule du maître vers l'enfant. » (Gauthier et Tardif, 1996, p. 126) ;
- de l'apprentissage se faisant de façon traditionnelle : obéissance et imitation des modèles, sophistique, rhétorique ;

... la pensée éducative de Rousseau conçoit...

- l'enfant comme son propre modèle, naturellement bon et libre ;
- le maître comme constituant le pôle secondaire de la relation ; il doit être au service de l'enfant. « Le savoir naît de l'enfant. » (op. cit., p. 126) ;
- l'apprentissage comme partant du principe que l'être humain possède en lui-même la raison, l'éducation cherchant à « favoriser le développement de l'homme complet. » (op. cit., p. 126).

D'immenses bouleversements économique, politique, social et culturel jalonnent le XVIII^e siècle. Un vaste courant de changements traverse l'Occident, conduisant à l'établissement des bases sur lesquelles s'édifieront les sociétés contemporaines. Rousseau fut un fervent critique de ce siècle et élaborait une pensée originale, de l'éducation notamment. Son ouvrage *l'Emile* fut quelque peu révolutionnaire : « il effectuait un renversement sans précédent de la conception de l'enfant et de l'éducation qui devait lui être prodigué. Cependant, la « pédagogie » de Rousseau, reposant sur une relation face à face entre un maître et un élève (le préceptorat), se prêtait fort mal à une adaptation dans les écoles urbaines. En effet, comment intégrer sa méthode à l'enseignement à un groupe d'élèves ? Rousseau n'apportait pas de réponse à cette question, bien au contraire, il s'en désintéressait totalement. » (Gauthier et Tardif, 1996, p. 126 - 127). Il semble que ce soit la raison principale pour laquelle la pensée rousseauiste eut peu de retombées sur les pratiques éducatives des XVIII^e et XIX^e siècles. Les pratiques éducatives transmises à ces siècles sont celles héritées du XVII^e : la pédagogie (comme pratique) reste donc traditionnelle.

Il paraît ici opportun de préciser que le terme "pédagogie" peut avoir au moins deux sens :

1. celui d'un discours portant sur les pratiques (la pensée) ;
2. celui d'une pratique spécifique, d'un ensemble de manières de faire ayant un degré minimal de cohérence.

C'est pourquoi une double histoire pourrait se révéler nécessaire :

1. celle des pratiques ;
2. celle de la façon dont on parle des pratiques.

Avec Rousseau, un discours est purement "livresque" et abstrait, c'est-à-dire, en un mot, idéologique. Dans le cadre du présent travail, nous allons chercher à produire une analyse rigoureuse de ce qui se passe et se joue dans l'espace pédagogique, celui de la où se trouvent en interrelation maîtres et élèves.

Basée sur l'ordre, la pédagogie traditionnelle est une pratique de savoir-faire conservatrice, prescriptive et ritualisée. Elle se caractérise « par un souci d'efficacité toujours plus grand, emprunté au modèle économique dominant, et par le développement de l'éducation populaire, c'est-à-dire l'apparition d'énormes groupes-classes exigeant une organisation globale extrêmement détaillée. » (op. cit., p. 132). Cette tradition se voit poussée à l'extrême au XIX^e siècle. Du reste, à ce siècle, l'intérêt législatif sera bien plus important que l'intérêt pédagogique. Les idées rousseauistes ne seront, en quelque sorte, reprises qu'au XX^e siècle par le courant de la pédagogie nouvelle.

I.2 L'évolution des idées et des pratiques pédagogiques contemporaines : le XX^e siècle

Le passage de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle, ou la contestation de la pédagogie traditionnelle par l'«**Ecole nouvelle**», s'effectue entre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle.

Le tableau récapitulatif ci-dessous nous permet la compréhension de ce que sont véritablement ces pédagogies, ainsi que le sens de leurs différences d'après les partisans de l'Ecole nouvelle.

Caractéristiques	Pédagogie traditionnelle	Pédagogie nouvelle
Terminologie	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pédagogie traditionnelle ○ Pédagogie fermée et formelle ○ Approche mécanique ○ Pédagogie encyclopédique ○ Enseignement dogmatique ○ Pédagogie centrée sur l'école <p>N.B. Plusieurs de ces expressions apparaissent entre 1917 et 1920.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pédagogie nouvelle ○ Ecole active ○ Education fonctionnelle ○ Ecole rénovée ○ Approche organique ○ Pédagogie ouverte et formelle ○ Ecole nouvelle (<i>New School</i>) ○ Education puérocentrique (pédagogie centrée sur l'enfant) <p>N.B. L'expression « Ecole nouvelle » (« <i>New School</i> ») apparaît en 1889 en Angleterre et en 1899 en France.</p>
Finalité de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Transmettre la culture « objective » aux générations montantes ○ Former, mouler l'enfant ○ Valeurs objectives (le Vrai, le Beau, le Bien) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ « Transmettre » la culture à partir des forces vives de l'enfant ○ Permettre le développement des forces immanentes à l'enfant ○ Valeurs subjectives, personnelles
Méthode	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eduquer du « dehors » vers le « dedans » ○ Point de départ : le système objectif de la culture que l'on découpe en parties à être assimilées ○ Pédagogie de l'effort ○ Ecole passive (suivre le modèle) ○ Encyclopédisme 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eduquer du « dedans » vers le « dehors » ○ Point de départ : le côté subjectif, personnel de l'enfant ○ Pédagogie de l'intérêt ○ Ecole active (<i>learning by doing</i>) ○ Education fonctionnelle

<p>Conception de l'enfant</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ L'enfant est comme de la cire molle ○ L'enfance a peu de valeur par rapport à l'état adulte ○ Il faut agir sur l'enfant ○ L'intelligence est surtout visée ○ L'enfant tourne autour d'un programme défini en dehors de lui 	<ul style="list-style-type: none"> ○ L'enfant a des besoins, des intérêts, une énergie créatrice ○ L'enfance a une valeur en elle-même ○ L'enfant agit ○ Il y a développement intégral de l'enfant ○ Le programme gravite autour de l'enfant
<p>Conception du programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le contenu à enseigner aux enfants ne tient pas compte de leurs intérêts (culture objective) ○ Le programme est idéaliste (contenu désincarné) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Les intérêts des enfants déterminent le programme (structure et contenu) ○ Le programme est réaliste (contenu lié au milieu dans lequel vit l'enfant)
<p>Auteurs représentatifs</p>	<p>Tradition dont les origines se perdent</p>	<p>Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Decroly, Cousinet, Freinet, Montessori, Ferrière</p>
<p>Conception de l'école</p>	<p>Milieu artificiellement créé</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Retenu des émotions (distance) ○ Là-bas, jadis ○ Résolution des problèmes artificiels ○ L'école prépare à l'avenir 	<p>Milieu naturel et social dans lequel s'écoule la vie de l'enfant (l'école comme milieu de vie)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Spontanéité enfantine ○ Ici et maintenant ○ Résolution des problèmes réels pour l'enfant ○ L'école fait vivre à l'enfant ses propres problèmes
<p>Rôle du maître</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le maître dirige ○ Le maître est au centre de l'action : il donne son savoir ○ Le maître est actif : il fait l'exercice devant l'enfant ; il est le modèle à imiter 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le maître guide, conseille, éveille l'enfant au savoir. Il est une personne-ressource ○ L'enfant est au centre de l'action ○ L'enfant s'exerce
<p>Discipline</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Discipline autoritaire (extrinsèque à l'individu : récompenses/punitions) ○ Discipline extérieure qui vise à contraindre 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Discipline personnelle (basée sur les intérêts intrinsèques) ○ Discipline qui vient de l'intérieur

<p>Type de pédagogie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pédagogie de l'objet : la culture à transmettre ○ Pédagogie de l'ordre mécanique 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pédagogie du sujet : la personne à développer ○ Pédagogie de l'ordre spontané (naturel)
---------------------------------	---	--

Tableau 1 : L'opposition entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle (d'après les partisans de la pédagogie nouvelle)
 (Gauthier et Tardif, 1996, p. 149 - 150)

Le courant de l'éducation nouvelle progresse en Europe, puis au Etats-Unis, au XIX^e siècle. Il est alors solidement théorisé par Dewey, sociopédagogue américain.

Vaste courant, il est composé d'un grand nombre de variantes se succédant ou se développant en parallèle au cours du XIX^e siècle ou au début du XX^e. « Citons, par exemple, l'expérience de l'école de Yasnaïa-Poliana de Léon Tolstoï qui commence en 1849 et connaît ses années de gloire entre 1858 et 1862, le naturalisme pédagogique d'Ellen Key, l'individualisme pédagogique de J. Gurlitt, l'école du travail (école active) de G. Kerschensteiner (1854 - 1932), l'école du caractère de F.-W. Foerster (1869 - 1951), la « Jugendkultur » de Gustav Wyneken (Munich) qui institue le « self government » des élèves dans la classe en 1913, les collèges de Cecil Reddie à Abbotsholme et J.H. Badley de Bedales (Grande Bretagne) qui devait influencer Edmond Demolins, créateur de l'école des Roches (1898), les « Landerziehungsheime » de Hermann Leitz, la pédagogie sensualiste de Maria Montessori (1870 - 1952) en Italie qui s'est d'abord appliquée aux enfants à problèmes, le Plan Dalton élaboré par Parkhurst (1908, Dalton, puis New-York), la méthode de Winnetka, le système d'Ovide Decroly (1871 - 1932) à partir de 1907 à Bruxelles, la pédagogie des groupes de Roger Cousinet en France... » (Hess et Weigand, 1994, p. 32). Cette liste est véritablement impressionnante et montre le dynamisme et la vitalité du mouvement critique de l'Ecole nouvelle. Avec ce mouvement, un intérêt prioritaire est accordé à la relation pédagogique. En effet, la mise en pratique d'un autre type de relation pédagogique est au centre de l'activité du courant de l'éducation nouvelle : le maître se pose bien plus en éducateur qu'en instructeur, faisant intervenir divers éléments d'artisanat ou de maternage. Alors que les systèmes d'enseignement mis en place en Europe et aux Etats-Unis restent nationaux, les nouveaux pédagogues préfèrent l'information mutuelle. Au-delà des limites de leurs recherches et de leurs pratiques, ils se rencontrent et échangent leurs expériences. Une circulation des techniques nouvelles s'opère ainsi entre différents pays de l'Europe (l'Allemagne, la Suisse, la France, l'Espagne, l'Angleterre), mais aussi entre l'Europe et les Etats-Unis. Les maîtres semblent ainsi se transformer en « enseignants-chercheurs ». Cependant, Hess et Weigand (1994) soulignent la cécité de ces pédagogies « sur ce qu'elles instituaient. [En effet] si elles permettaient une certaine liberté dans la relation maître-élève, ces pédagogies ne se questionnaient pas toujours sur ce qui institue cette liberté. » (p. 33).

L'une des expériences libertaires la plus excessive de l'histoire fut celle menée par Alexander S. Neill. Ses idées se sont inspirées de la psychanalyse et furent mises en pratique dans son école de **Summerhill**. Celle-ci, créée en 1920 à l'intention des jeunes en difficulté, s'inscrit dans le prolongement de la conception rousseauiste de l'éducation. Ainsi, A.S. Neill s'inspirait, d'une part, de l'œuvre de Rousseau, et d'autre part, des écrits psychanalytiques. « La psychanalyse allait [...] modifier l'image simpliste d'un enseignement qui se baserait uniquement sur le rapport au savoir de l'un et l'autre des protagonistes. Par son affirmation qu'il existe dans le psychisme humain une autre logique que celle de l'intelligence, elle

signifiait qu'il était désormais vain de penser que les savoirs et les disciplines, les chiffres et les lettres échappent à l'emprise de l'inconscient, et sont naturellement « neutres » pour un sujet. » (Cifali et Moll, 1985, p. 101).

En théorie, pour A.S. Neill, la liberté de l'enfant n'a aucune limite, tant sur le plan idéologique qu'organisationnel ou libidinal. Il est important que l'enfant vive à son rythme. S'il le souhaite, l'enfant peut, par exemple, ne suivre aucun cours pendant plusieurs années. La seule contrainte imposée à l'enfant est de respecter le rythme de l'autre. « Pour A.S. Neill, l'autodétermination, en matière d'éducation, a une valeur infinie. Cette autodétermination se construit par la libre assistance au cours, la libre expression sur les questions sexuelles, l'autogestion de l'école par vote à l'occasion de l'assemblée générale du samedi. » (Hess et Weigand, 1994, p. 34).

En pratique, cependant, le point de vue théorique de A.S. Neill connut quelques modérations dans un but d'éviter la répression politique.

Si Célestin **Freinet** approuve le courant de l'Ecole nouvelle, il ne se retrouve pas dans l'expérience plus excessive de la pédagogie libertaire. Ces expériences ne semblent toucher, en effet, pour la plupart du temps et à quelques rares exceptions près, qu'une élite, qu'une population d'enfants issus des couches favorisées de la société.

Dès 1920, les divers apports de la pédagogie nouvelle sont repris par C. Freinet. Il tente une articulation de ces apports en vue de la construction d'une école populaire, plus « moderne » que « nouvelle », active, concrète et fondée sur l'observation de la réalité sociale. « Avec l'intention de rendre l'enfant du peuple sujet de son éducation, dans un contexte rural (une école de campagne dans le Midi de la France), Freinet combine différentes techniques (l'imprimerie, le texte libre, la correspondance scolaire, la coopérative, le conseil, etc.) et les expérimente dans ses classes. » (Hess et Weigand, 1994, p. 35). De didacticien, le maître devient intervenant dans sa relation à l'enfant. L'adulte n'a plus le monopole de la parole au cours des heures de classe. Le maître est appelé par l'enfant lorsque celui-ci a besoin de lui dans sa démarche personnelle à l'école. La relation maître-élève est donc véritablement modifiée du fait de la construction des dispositifs internes à la classe.

Des oppositions locales et nationales se font rapidement entendre contre la démarche de Freinet. Les « institutions externes » semblent avoir du mal à accepter des innovations les remettant en cause. C'est ainsi qu'en 1934, délaissé par son administration, il fonde sa propre école. Elle est « conçue comme l'école expérimentale d'un mouvement beaucoup plus vaste, la Coopérative de l'Enseignement laïque, qui va toucher jusqu'à 30000 instituteurs inspirés directement ou indirectement de sa pédagogie. Ce travail considérable d'une pédagogie alternative et d'organisation du milieu enseignant s'accompagne d'une réflexion sur la pédagogie mais qui est encore réduite par rapport à la force de l'expérimentation. » (op. cit., p. 35 - 36). Ce n'est qu'à la fin des années 50 que les enseignants de la banlieue parisienne de l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM) proposent une réflexion plus systématique sur la relation maître-élève s'appuyant sur les sciences humaines. Ces enseignants, exerçant dans un milieu urbain, constatent en effet qu'il ne leur est plus possible d'appliquer fidèlement des principes d'une pédagogie élaborée pour le milieu rural. Ils prévoient alors de collaborer professionnellement avec des psychologues et des psychanalystes du mouvement de la Psychothérapie institutionnelle. Ils entendent échanger avec des psychosociologues et des sociologues, afin que les sciences humaines entrent dans leur classe. Ces enseignants apparaissent ainsi comme des dissidents du mouvement Freinet. Deux d'entre eux, Raymond Fonvieille et Fernand Oury, meneurs de l'ICEM, en seront exclus en 1961.

Ces deux hommes fondent le mouvement de la **pédagogie institutionnelle**. A son tour, ce courant connaît « une scission entre deux tendances incarnées par ses deux fondateurs : la

tendance thérapeutique de F. Oury et la tendance autogestionnaire du Groupe de pédagogie institutionnelle (GPI). » (op. cit., p. 36).

A l'origine du courant de pédagogie institutionnelle représentée par F. Oury se trouvent :

- d'une part, les analyses de la psychothérapie institutionnelle elles-mêmes inspirées des travaux de Lacan ou de Jean Oury, frère de Fernand ;
- d'autre part, « la critique de l'institution en tant que structure militaire excluant les initiatives. » (Avanzini, 1975, p. 331).

F. Oury et A. Vasquez soulignent l'importance de la psychanalyse dans leur démarche. « Ils insistent sur les notions d'inconscient, de sublimation, d'identification, de médiation des personnes et des objets, etc. » (op. cit., p. 332). Par ailleurs, la pédagogie institutionnelle reprend notamment l'idée du conseil de coopérative mis en place par C. Freinet dans son école.

La pédagogie du GPI est également appelée l'**autogestion pédagogique**. Ce courant « puise ses sources dans un certain nombre d'attitudes de contestation politique. Il s'oriente d'abord assez peu différemment du courant précédent avec une critique de l'enseignement en tant que système bureaucratique (cette critique ayant [des] implications [...] au niveau de la formation des maîtres) et une contestation psychologique des techniques d'apprentissage mémoriel de l'école traditionnelle. Cette dernière position stipule que seule la connaissance qui découle des intérêts de l'enfant est durable. » (op. cit., p. 332). Chez R. Fonvieille, l'autogestion prend sa place au sein du « conseil » des classes Freinet. Cependant, alors que ce conseil n'était qu'une instance d'organisation du travail chez Freinet, il devient une instance plus importante dans laquelle l'ensemble du travail peut se penser et se réaliser. « R. Fonvieille pratique une sorte d'analyse implicationnelle avec ses élèves : il leur permet d'expliquer le cheminement qui les a amenés dans sa classe-témoin où l'on expérimente le dispositif d'une scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans avec des jeunes en situation d'échec scolaire. » R. Fonvieille donne ainsi l'opportunité aux élèves de « prendre conscience de la transversalité du groupe. Tout doucement, le groupe assujéti devient groupe sujet et institue l'autogestion. » Pas à pas, les élèves font preuve d'initiatives jusqu'à celle de la proposition du contenu même des activités. « Si le maître n'est pas compétent sur le contenu de ces propositions, le groupe s'organise en conséquence. » (Hess et Weigand, 1994, p. 37). La relation pédagogique évolue, comme l'intérêt accordé, à la fois dans les discours et en pratique, à cette dimension relationnelle. La relation pédagogique est, en quelque sorte, dépassée par les élèves eux-mêmes, et devient un outil de travail.

Les événements de Mai 1968 donnent à la critique pédagogique une dimension politique. Bien des courants et des pensées sur l'éducation élaborées depuis Rousseau sont réactivés. Les sciences de l'éducation naissent en France. Alors que certains militants pédagogiques s'essouffent, d'autres prennent le relais. A la fin des années 60, « de nouvelles pratiques éducatives sont expérimentées [visant] à transformer les rapports pédagogiques (et principalement la relation enseignants-enseignés), à accentuer la dimension affective et non cognitive de l'éducation, à privilégier l'épanouissement de la personne par rapport au développement de son intelligence. » (Tanguy, 1983, p. 228). Les écoles nouvelles continuent d'exister. Elles perpétuent une tradition : l'analyse de la relation pédagogique telle qu'instituée par l'école publique.

Aujourd'hui, à la fin du XX^e siècle, l'intérêt des praticiens et des chercheurs s'est détourné quelque peu de la relation pour se focaliser sur les apprentissages effectués en relation avec des contenus. C'est la période de l'émergence des didactiques, qui soulève à la fois le problème de l'importance de la relation et de la façon adéquate de l'aborder.

II Définir et analyser la relation pédagogique ?

II.1 La relation éducative et la relation pédagogique

« Comme le déterminant de la relation éducative est la structure de la société, et que tout projet éducatif ne peut vivre qu'en liaison avec un projet de société, il est nécessaire de repenser l'ensemble du système éducatif en fonction d'une option politique, et de réorganiser l'ensemble des rapports sociaux, si l'on veut modifier les structures institutionnelles des rapports qui s'établissent entre les éducateurs et ceux qui accèdent à l'éducation. » (Postic, 1979, p. 39).

Déplorant la fragmentation des études menées sur les différents mécanismes et rapports en œuvre dans l'acte d'enseignement / apprentissage, Postic (1979) se réjouit cependant que cette segmentation permette aujourd'hui une comparaison entre les nombreux axes d'étude de cet acte : « nous pouvons maintenant les confronter et en extraire des modes spécifiques d'appréhension des situations éducatives. Alors que [les analyses publiées] examinaient la relation éducative dans ses généralités, sans tenir compte le plus souvent des conditions concrètes de fonctionnement, nous disposons des éléments d'analyse pour mener une étude différentielle et comparative des relations éducatives, selon les niveaux et les types d'enseignement, selon les genres de situations éducatives ; nous possédons les outils conceptuels et techniques pour appréhender les diverses situations pédagogiques précises dans lesquelles se trouvent les partenaires » (p. 12 et 13).

Au-delà des formes que la relation pédagogique pourrait prendre en fonction des options théoriques et / ou des méthodes d'enseignement choisies, Postic (1979) préfère présenter l'ensemble des contributions à l'étude de la relation pédagogique. Il aborde ainsi cette dernière au regard d'une triple analyse de la relation :

- sociologique ;
- psychologique, s'intéressant aux phénomènes patents en marche dans la relation ;
- psychanalytique, s'intéressant aux phénomènes inconscients en œuvre dans la relation.

Nous allons, tout d'abord, nous intéresser à l'étude sociologique de la relation, c'est-à-dire à l'analyse des facteurs institutionnels, sociologiques et culturels de la relation éducative. Les dimensions psychologique et psychanalytique de la relation seront analysées ultérieurement, c'est-à-dire dans des chapitres et sous chapitres suivants lorsque la relation pédagogique, le rapport maître-élève, seront abordés au regard de domaines tels que la psychologie et la psychanalyse.

L'étude sociologique de la relation éducative par Postic (1979) est construite autour de trois grands points.

II.1.1 L'acte éducatif et les rapports sociaux

Bien souvent, acte d'apprentissage et acte d'enseignement sont arbitrairement séparés, alors qu'il devrait en être autrement. Or, « leur point d'articulation se trouve dans la finalité

commune à l'un et à l'autre, la socialisation de l'être. Le mécanisme d'ajustement des deux démarches s'établit grâce à la communication qui, par un mouvement de va-et-vient, assure la régulation du processus. » (p. 19).

En effet, l'examen du sens des actes d'enseigner et d'apprendre demande de s'intéresser aux finalités pédagogiques. De ce point de vue, tout comportement opératoire faisant l'objet d'une volonté d'acquisition (acquérir ou faire acquérir) s'inscrirait « dans un comportement social général correspondant à une certaine conception de l'homme dans la société. » (p. 18). Ainsi, s'appliquer à une rationalisation de la pédagogie et à un ajustement de l'acte d'enseignement à celui d'apprentissage demande une meilleure définition des objectifs de ces actes.

L'acte éducatif a la particularité d'annoncer son intention formatrice à l'égard d'un des protagonistes de l'interaction enseignement-apprentissage. Il est, en quelque sorte, transparent sur ses objectifs. L'acte éducatif « propose une construction de comportements chez un sujet, selon un vecteur orienté. Il suppose un ensemble cohérent d'actions entreprises en vue d'une fin, un système ordonné de moyens ; il est la mise en œuvre de principes explicites ou implicites, issus d'une théorie générale. » (p. 19-20). L'acte éducatif apparaît donc incontestablement directif dans la mesure où les options choisies le sont *pour*, et non *par*, l'éduqué. Cependant, le processus éducatif ne fonctionne que si l'un et l'autre des protagonistes de l'acte éducatif se trouvent réciproquement poussés l'un vers l'autre. « Pour avoir prise sur l'éduqué, l'acte éducatif a besoin de rencontrer un acquiescement, une acceptation temporaire de l'apport ; mais pour se prolonger dans le temps et aller vers sa finalité fondamentale, il doit provoquer chez lui l'élan de recherche autonome, et faire naître un mouvement critique. » (p. 21). Se retrouve ici le double but premier de l'éducation : liberté et autonomie. Le sujet, enfant, adolescent ou adulte, se découvre, évolue et se structure dans les rapports sociaux introduits par l'acte éducatif.

Postic (1979) définit la **relation éducative** comme « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire. » (p. 21-22). Le caractère social, cognitif et affectif du rapport éduqué-éducateur, l'installation de ce dernier dans une institution pré-définie, et l'élan vers des objectifs transparents et communs aux partenaires de ce rapport semblent ainsi donner à une relation sa dimension éducative.

La **relation pédagogique** s'instituerait, quant à elle, par le biais de la tâche scolaire, « définie par des programmes contenant des objectifs explicites, effectués en respectant des modalités fixées par des instructions ou circulaires officielles, dans un milieu architectural spécifique, selon le rituel de l'emploi de temps. » (p. 22).

Enfin, selon Postic (1979), la relation pédagogique deviendrait éducative « quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant » (p. 9). Ce sera probablement l'une des raisons pour lesquelles Postic (1979) préférera parler de relation éducative, plutôt que de relation pédagogique, tout au long de son ouvrage : la relation éducative étant une relation pédagogique au cours de laquelle les partenaires se rencontrent humainement, au-delà, ou en plus, du savoir à transmettre, transmis, à acquérir ou acquis.

S'il existe une unité de lieu de la relation pédagogique, cette dernière n'est cependant pas « unique » et « uniforme ». « Par les conditions dans lesquelles l'acte d'enseignement s'exerce, les relations sociales entre l'enseignant et ses élèves diffèrent. » (p. 22). En effet, en fonction des conditions institutionnelles, des rapports hiérarchiques et fonctionnels, des

méthodes pédagogiques utilisées par l'enseignant ou des diverses conceptions de la nature humaine appartenant aux divers éducateurs, la relation pédagogique, ses composantes ou ses tendances, diffèrent de partenaires pédagogiques à d'autres. Ainsi, au lieu de parler de la relation pédagogique, Postic (1979) suggère que l'on décrive *les* relations pédagogiques : « Tous les éléments de la situation éducative sont liés, et vouloir exposer la relation éducative dans l'abstrait, sans la rattacher aux autres composantes de la situation, notamment les objectifs, les tâches, sans la replacer dans son contexte sociologique, sans considérer les caractéristiques de personnalité des partenaires en présence, conduirait à proposer une description formelle, sans aboutir à une réelle explication des faits vécus. » (p. 23).

Si la société est productrice de son système scolaire, elle l'imprègne également, et inévitablement, de sa conception de la vie sociale, de ses rouages de la vie économique et de ses rapports sociaux en œuvre dans cette société. Les sociologues ont ainsi analysé les liaisons possibles entre le système scolaire (et la relation éducative) et le système social, « l'éducation étant considérée par eux comme une institution destinée à socialiser les jeunes, par une procédure formalisée. » (p. 23). Plusieurs courants de pensée se sont ainsi développés, analysant le rapport pédagogique de divers points de vue sociologiques :

* *Un rapport de domination.* Selon E. Durkheim, l'institution scolaire se caractérise, notamment, par sa fonction conservatrice et son objectif de socialisation méthodique des enfants qui lui sont confiés. Par ses études, Durkheim s'attache à montrer que le système scolaire n'a pas pour but l'épanouissement de la personne de l'élève, mais l'intégration de celui-ci dans ses structures sociales. L'école apparaît ici comme un outil social permettant de « façonne[r] à son image la jeune génération. » (p. 24). L'éducateur, représentant de la société dans le système scolaire, assume de façon légitime sa position d'autorité à l'égard de l'élève. Les conditions historiques d'émergence d'une telle conception du rapport maître-élève sont bien sûr à considérer.

* *Un rapport de production.* « Alors que Durkheim présente une justification sociologique de tout système éducatif, les sociologues actuels s'orientent plutôt vers l'analyse du fonctionnement institutionnel de l'éducation par rapport à des finalités explicites ou implicites. Ils poursuivent l'analyse, avec le souci de démonter le mécanisme social et de dénoncer l'entreprise. Dans ce but, ils recherchent les fonctions du système scolaire, ils en examinent le fonctionnement et la logique interne. » (Postic, 1979, p. 25). Si des courants marxistes rétablissent les rapports sociaux insufflés par l'école dans l'ensemble des rapports existants dans une société, d'autres courants se développent également, telles les recherches de Baudelot et Establet (1971). Ceux-ci définissent une école à la faveur de « la division sociale du travail par l'existence de deux réseaux de scolarisation, déterminés par la séparation du travail manuel et du travail intellectuel, par l'opposition entre une classe dominée et une classe dominante : un réseau primaire-professionnel et un réseau noble, secondaire-supérieur. » (Postic, 1979, p. 26). Pour ces auteurs, la fonction de l'école semble la sélection des enfants. Bâtie sur les inégalités, l'école "travaille" dans un but de consolidation de la hiérarchie sociale. Dans cette conception sociologique du système scolaire, l'enseignant apparaît comme le sélectionneur d'une élite « dans le moment même où il alphabétise la masse. » (op. cit., p. 27).

* *Un rapport à une culture dominante.* Selon Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970), le système scolaire reproduit la société hiérarchisée. Elaboré par une classe privilégiée ou dominante détentrice de la culture, « c'est-à-dire des outils fondamentaux (savoir, savoir-faire, et surtout savoir-dire) », le système scolaire viserait à la conservation du pouvoir culturel de la société.

Dans ce courant de pensée, l'enseignant use du privilège qui lui a été conféré d'être, d'une part, « le représentant de la culture instituée » et, d'autre part, « l'agent de sélection culturelle au moyen de l'instrument qu'est le verbe » (Postic, 1979, p. 27-28). Si l'action enseignante devient ici une simple transmission du modèle de culture dominante, la relation pédagogique ne s'apparente qu'à un rapport social permettant la continuité des rapports institués entre les classes. A travers un rapport à l'enseignant, ce rapport social permet l'inculcation aux enfants scolarisés des rapports à l'institution scolaire, au langage et à la culture des classes dominantes.

* Une *analyse institutionnelle*. Cette analyse a cherché, d'abord en France, à « transformer les institutions de l'intérieur afin de les rendre éducatives ou thérapeutiques. ». Sous l'influence du monde Anglo-Saxon, cette analyse a évolué ensuite « vers une interrogation des institutions, de l'extérieur, en s'attachant aux principes, [rejoignant par là] l'anti-école ». Elle a notamment permis de montrer le rôle clé, politique, que l'institution scolaire joue dans la société : « l'école est toujours utilisée comme moyen en vue d'une fin qui la dépasse. L'enseignant est amené à voir lucidement sa place dans le réseau institutionnel, et à déceler les transpositions d'un modèle social dans les rapports entre les élèves et lui-même » (op. cit., p. 35-36). L'analyse institutionnelle renvoie bien sûr à la pédagogie dite institutionnelle, préconisée et analysée notamment par des auteurs tels que F. Oury, A. Vasquez, J. Oury et F. Imbert.

Selon les sociologues de l'éducation, l'abstraction des rapports maître-élèves de l'ensemble de l'organisation du système éducatif, de ses fonctions sociales et de ses liens avec la société en général est impossible. Les conditions se posant entre le système scolaire et le système social sont inévitablement issues des processus de fonctionnement de la situation éducative. Ces conditions introduisent des rapports de force entre les partenaires de la relation. Ces rapports reproduisent ceux en œuvre dans la société. Il apparaît ainsi que la relation pédagogique est la préfiguration des rapports que les élèves rencontreront dans la société. Les études sociologiques montrent que le mécanisme de pouvoir de l'action éducative est inhérent au pouvoir social. Ces études indiquent également que le pouvoir social dirige le pouvoir pédagogique, le premier utilisant le second dans un double but d'affermissement et de consolidation. Actuellement, l'ensemble des relations hiérarchiques est cependant « contesté, parce qu'elles se fondent sur une structure destinée à faire respecter un pouvoir, d'autant plus aliénant qu'il est anonyme, d'autant plus angoissant qu'il est occulte et inéluctable, d'autant plus contraignant qu'il s'exerce par l'intermédiaire de personnes [s'exprimant] au nom d'une série d'autres personnes, totalement inconnues de ceux qui exécutent. ». Ainsi, selon Postic (1979), « la crise des systèmes éducatifs se rattache à la crise générale de la société, qui a ses racines dans le politique. » (p. 37).

II.1.2 Les conditions sociologiques du fonctionnement de la relation éducative

En lien avec le rôle idéologique du système scolaire, une structure de base de la relation pédagogique existe, « on reste [cependant] prisonnier d'une vision syncrétique, abstraite, si on n'examine pas les conditions dans lesquelles [...] se noue et se vit cette relation. ». Le sens de la relation à l'enseignant n'est certes pas le même pour un enfant scolarisé en école maternelle ou un adolescent fréquentant les classes secondaires. De la même façon, la signification de la relation à l'enseignant diffère entre un élève issu de milieu populaire et un autre, originaire de milieu plus aisé. « Toute analyse de la relation n'atteint la réalité du

fonctionnement de celle-ci que si elle s'attache aux influences diverses qui s'exercent, celles du milieu familial, celles du contexte administratif et scolaire, celles du système économique et social. » (Postic, 1979, p. 60). Les facteurs principaux susceptibles d'influencer la relation au maître seront examinés et développés plus en aval dans ce travail.

II.1.3 Les modèles culturels dans la relation éducative

Se plaçant dans une perspective humaniste, Postic (1979) décrit deux modèles culturels dans la relation pédagogique :

* *La relation pédagogique traditionnelle.* Dans cette conception, l'aide apportée par le maître à l'élève résulte, d'une part, de la rationalisation de son acte pédagogique et, d'autre part, du choix du maître quant à la connaissance à aborder par l'élève. Le maître « doit faire éclore chez l'élève le sens de l'analyse, respecter sa liberté d'esprit et non le contraindre à une soumission passive, liberté de comprendre et de juger. » La relation pédagogique apparaît alors plus intellectuelle qu'affective : « elle est même neutralisée, et comme purifiée par la connaissance. » De ce point de vue, la culture se dégage de l'expérience, se situant « au-delà des accidents de l'histoire, au-delà des remous des pulsions et des passions. » La culture se pose en réflexion sur les passions, retrouve la sagesse. Dans ce modèle culturel, l'émergence des désirs de l'élève et des désirs de l'enseignant est esquivée par la relation pédagogique elle-même. Celle-ci demande en quelque sorte de cultiver l'indifférence. « La relation pédagogique, telle qu'elle apparaît chez Alain, ou chez ses disciples [...], n'est pas médiatisée par le savoir. Elle s'établit du savoir à l'élève, par la médiation de l'enseignant qui incarne l'idéal humaniste. Le rôle de l'enseignant y est important et modeste à la fois : important parce qu'il apparaît comme le miroir de la culture et de l'humanité, qu'il a donné une signification à son savoir, modeste, parce qu'il pense que la rencontre des modèles culturels, l'effort d'innutrition mené par l'adolescent peuvent seuls lui former la personnalité. » (p. 65). Ce type de relation pédagogique allait à la rencontre d'individus partisans d'un système de valeurs, sachant intérioriser les normes sociales du système pédagogique traditionnel. Il correspondait ainsi parfaitement à la population élitiste qui fréquentait les lycées d'autrefois. La conception élitiste de l'enseignement secondaire fut dérangée par l'arrivée massive, au lycée, d'enfants issus de milieu populaire : les valeurs traditionnelles furent peu à peu évincées par les valeurs et les centres d'intérêt de ces derniers.

* *La médiation affective* dans une perspective de renouveau humaniste. Dans cette conception, la médiation de l'enseignant quitte sa nature purement intellectuelle et devient affective. Le développement des communications interpersonnelles au sein d'une société permet une invitation, d'une part, à l'interprétation des pressions sociales structurant les relations et, d'autre part, au dépassement des modèles sociaux et de pensée afin d'en créer de nouveaux. La nécessaire restauration de la vie affective au sein du domaine scolaire et le rétablissement de « la vérité d'une relation humaine [ne séparant plus] la raison et les sentiments et [correspondant] à une finalité éducative, celle d'un savoir et pouvoir être » furent rendus manifestes par l'évolution d'une médiation intellectuelle vers une médiation affective de la conception du rôle de l'enseignant. « La transformation est importante, car la relation pédagogique n'est plus conçue comme une transmission dans un seul sens, du maître vers l'élève, sous la forme d'une initiation visant à la transformation de l'autre, selon un modèle à respecter, mais comme un échange entre les générations, où la subjectivité joue son rôle, où survient le conflit, qu'on n'évite pas, et qui, au contraire, sert de stimulant pour un dépassement, un progrès. » (Postic, 1979, p. 70).

Enfin, dans une perspective d'avenir, Postic (1979) définit le modèle culturel de la relation éducative future comme « celui qui permettra des rapports fondamentaux entre les générations, c'est-à-dire des rapports d'échange ancrés dans une expérience partagée de création sociale, et non de reproduction d'un ordre supérieur. » (p. 75).

II.2 La relation pédagogique comme rencontre, interaction ou moment

Dans un but de définition de la relation pédagogique, Hess et Weigand (1994) écrivent : « Aujourd'hui, un certain nombre d'auteurs, s'inspirant des thèses de la sociologie interactionniste, ont tendance à penser la relation pédagogique comme une situation. Ils réfléchissent à la manière dont s'institue, dans l'ici et maintenant, et de plus en plus difficilement, la relation du maître à ses élèves. Ce mouvement pend de l'ampleur. » (p. 68). Dans leur ouvrage, Hess et Weigand (1994) présentent ces thèses, débattent de la situation pédagogique, tentant d'en montrer les limites et proposent, enfin, son dépassement par la notion de « moment ».

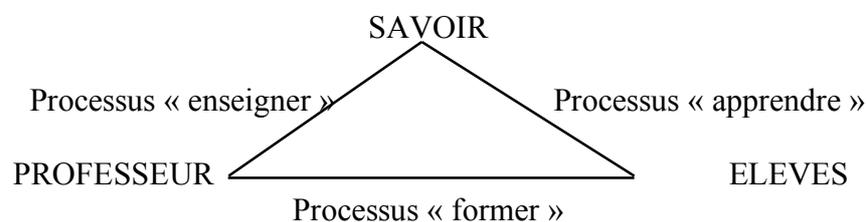
Il apparaît ainsi que la relation pédagogique peut être définie comme :

- rencontre
- interaction
- moment

II.2.1 La relation pédagogique comme rencontre

Cette conception se fonde sur les travaux de Houssaye (1988), et sur la notion de triangle pédagogique, largement explicitée par cet auteur.

Trois pôles (professeur ; élèves ; savoir) constituant trois axes, ou processus (former (professeur-élèves) ; apprendre (élèves-savoir) ; enseigner (professeur-savoir)) construisent le triangle pédagogique.



Figure

Figure 1 : Le triangle pédagogique

Comme l'écrivent Hess et Weigand (1994), l'existence d'une relation (ou d'un rapport à) n'est effective que si un lien s'établit entre deux éléments. Or, le triangle pédagogique en

comprend trois : un des trois pôles du triangle est donc exclu si l'on s'intéresse au relationnel des deux autres pôles du triangle.

Le processus « enseigner » privilégie la liaison professeur-savoir : l'enseignant se centre sur les contenus, le programme, les cours magistraux. Ce processus illustre le comportement d'un enseignant se situant dans la pédagogie dite traditionnelle. Les processus « apprendre » et « former » ne sont toutefois pas absents. Ils sont plutôt marginalisés. Ces deux processus sont restructurés autour du processus dominant (« enseigner »). Selon Houssaye (1988), les professeurs posant comme dominant le processus « enseigner » sont « toujours étonnés du manque d'initiative des élèves dans leur travail et de la contradiction entre les relations dans la classe et celles, personnelles, qu'ils établissent avec leurs élèves en dehors des cours » (p. 41). Si certains de ces professeurs se satisfont de ces constats, d'autres en concluent qu'il faudrait changer leur enseignement.

Le processus « former » favorise la relation formateur-formés, et exclut, au moins dans un premier temps, le rapport au savoir. Ici, l'enseignant endosse une attitude non-directive. Il met en place des structures proches de la pédagogie institutionnelle. « Pour se mettre en situation d'apprentissage, il faut commencer par régler les conflits internes au groupe, redéfinir les rôles des partenaires, s'affirmer par rapport à l'institution... toutes choses que les élèves n'ont guère l'habitude de faire et que les divers "responsables" n'ont guère envie de laisser faire [...]. Ce type de pédagogie remet[trait] fondamentalement en cause le fonctionnement actuel de l'école, et ce, de façon brutale » (op. cit., p. 42).

Le processus « apprendre » privilégie la liaison élève-savoir. Les derniers courants pédagogiques, telle la pédagogie par objectifs, tendent vers ce processus. Le professeur se pose en « organisateur de situations de formation ». Situations dans lesquelles les élèves et le savoir sont directement mis en relation par l'enseignant. Celui-ci n'est plus le « médium direct par lequel passe le savoir », bien qu'il intervienne encore de telle manière : il « peut continuer à faire quelques cours, mais à la condition que ces derniers s'inscrivent dans un ensemble de moyens et de méthodes à la disposition des élèves » (op. cit., p. 42).

L'acte pédagogique ne peut, de façon totale et catégorique, ne privilégier qu'un seul de ces trois axes. Il s'agit plutôt de dominance et de redéfinition des deux axes en retrait en fonction de celui posé comme dominant. Selon Houssaye (1988), trois modes de relation pédagogique sont donc vivables. Il termine son ouvrage sur sept thèses :

« 1) La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou.

2) Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts ; changer de pédagogie revient à changer soit de relation de base, soit de processus.

3) Les processus sont au nombre de trois : "enseigner" qui privilégie l'axe professeur-savoir, "former" qui privilégie l'axe professeur-élèves, "apprendre" qui privilégie l'axe élèves-savoir ; sachant qu'on ne peut tenir équivalamment les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui.

4) Une fois installé dans un processus, on ne peut en sortir de l'intérieur, on reste toujours tributaire de sa logique ; le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée dans un autre processus ; les logiques des trois processus sont ainsi exclusives et non complémentaires.

5) Le triangle pédagogique s'inscrit lui-même dans un cercle qui représente l'institution ; mais le rapport avec cet englobant est différent selon les processus : identité pour "enseigner", opposition pour "former", tolérance pour "apprendre".

6) Un processus se maintient si l'axe central, tout en s'imposant comme premier, laisse suffisamment de jeu et de compensation aux deux autres ; dans le cas contraire, le fonctionnement n'est pas satisfaisant : le mort se met à faire le fou.

7) Tout processus est loin d'être univoque ; il admet en son sein des pratiques pédagogiques différentes selon la part faite à chacun des deux axes annexes ; il reste que les familles pédagogiques sont d'abord constituées par la structure qui les constitue et qu'à ce titre elles s'excluent. » (p. 233).

Cette théorisation permet de comprendre, d'une part, le fonctionnement et les conséquences pédagogiques des trois axes constitutifs de ce triangle et, d'autre part, la non-complémentarité des trois modes de relation pédagogique. Bien sûr, dans le cadre de la présente recherche, l'axe professeur-élèves est la relation qui nous importe et nous préoccupe : la relation pédagogique dans le processus de formation que constitue l'enseignement, s'inscrivant dans le cercle de l'institution sur le mode de l'opposition. Et l'on pourra qualifier de "pédagogique" le recherche qui se préoccupe d'abord de ce qui se passe sur cet axe. De ce point de vue, notre travail se veut "pédagogique".

Selon Hess et Weigand (1994), la situation pédagogique est la rencontre de deux mondes différents, aux préoccupations et fonctionnements dissemblables. Or, comme l'expliquent les travaux du sociologue américain Goffman (1968, cité par Hess et Weigand), deux mondes aux « perspectives » différentes cohabitent essentiellement sur le mode du quiproquo et du malentendu. « Les maîtres ont tout un système de justification qui n'a rien à voir avec les perspectives des élèves. Pouvoir entrer en relation supposerait que l'on puisse entrer quelque peu dans le système de référence de l'autre tribu... ce qui est malheureusement rare à l'école. » (Hess et Weigand, 1994, p. 73). Si l'idée selon laquelle le monde de l'enfant-élève et celui de l'adulte-enseignant ont des caractéristiques, objectifs, « perspectives », préoccupations et intérêts bien différents nous semble acceptable et légitime, l'idée selon laquelle un même système de justification entre deux mondes est nécessaire pour que ceux-ci s'entendent ne nous paraît, par contre, pas justifiée. Un même système de référence et de justification est-il en effet impératif pour s'entendre ? Entrer en relation ? Nous ne le pensons pas. De façon quelque peu idéaliste, les « barrières » ou « obstacles » sociaux que peuvent constituer la langue, l'éducation, l'instruction, l'évolution, les croyances, les « perspectives », les idées et les convictions personnelles ou groupales, entendues ou reçues dès le plus jeune âge, peuvent être réels, mais pas rédhitoires ni incontournables. La tolérance, l'écoute et l'ouverture sont des moyens pour atteindre et comprendre le système de justification de l'autre. Il nous semble ici difficile de croire que le monde scolaire est aujourd'hui dénué de ces trois valeurs.

S'il est vrai qu'un même système de référence entre deux individus peut faciliter la première approche, il n'est pas certain que cela puisse aider aussi la relation dans la durée. Bien sûr, entrer en relation avec un individu au système de justification différent du sien peut demander plus de temps et de disponibilité, donc plus d'investissement, mais n'est-ce pas cela aussi qui rend une relation plus forte, riche et durable ? Les « perspectives » des mondes de l'élève et de l'enseignant n'étant pas les mêmes, les objectifs scolaires des partenaires de l'éducation sont donc différents. Mais n'est-ce pas, d'une part, une tautologie que d'écrire cela au regard

du statut d'enfant des élèves et du statut d'adulte des enseignants (comment un enfant et un adulte pourraient-ils avoir les mêmes « perspectives » ?) et, d'autre part, une chance de richesse du monde scolaire ?

II.2.2 La relation pédagogique comme interaction

Elle demande une définition du terme de situation : « Aujourd'hui, et de plus en plus, l'autorité de l'enseignant dans sa classe n'est plus fondée sur la coutume, ni sur ses titres, son savoir, etc. Elle n'apparaît plus comme « naturelle » ; on voit bien qu'elle est à construire en même temps qu'il faut construire la classe comme « situation ». (Hess et Weigand, 1994, p. 97). L'individu agirait en fonction de l'environnement perçu et de la situation à laquelle il doit faire face. Les attitudes préalables de l'individu – détentrices d'informations sur cet environnement lui permettant de l'expliquer – peuvent l'aider à définir des situations de la vie sociale qu'il rencontre. La définition de la situation dépendrait donc, d'une part, de l'ordre social tel qu'il se présente à l'individu, et d'autre part, de son histoire personnelle. Notons, de plus, qu'une rivalité certaine existerait entre la définition spontanée d'une situation par un individu, et les définitions sociales que la société lui fournit.

« Pour qu'une classe puisse « tenir debout », explique Lapassade, exister en tant que classe dans laquelle il y a des échanges entre un enseignant et des élèves ou des étudiants, il faut, c'est la condition préalable, que les participants de cette activité soient d'accord sur sa finalité, il faut que les partenaires partagent une certaine « définition de la situation », qu'ils « définissent la situation » comme un lieu dans lequel on vient pour apprendre, lorsqu'on est un élève, et pour enseigner, s'agissant du maître, ces deux activités étant, bien sûr, complémentaires et fondées sur un « quasi-contrat » » (op. cit., p. 101). La conjoncture et les circonstances d'apprentissage deviennent ainsi le lieu où doit se définir la situation. Le lieu dans lequel se rencontrent les définitions de la relation pédagogique propres aux partenaires de cette relation.

Pour les auteurs s'inscrivant dans ce courant d'une relation pédagogique comme interaction, la définition de la situation est donc l'enjeu premier. Elle est ce qui permet et ce qui fonde la relation pédagogique. Hess et Weigand (1994) préfèrent penser que la relation pédagogique « est un travail de *définition de l'institution* » (p. 110).

II.2.3 La relation pédagogique comme moment

Le moment est entendu comme « un ensemble de perceptions, de représentations, de projets actuels, s'inscrivant dans une appropriation des passés individuels et projections que chacun construit du futur.

« Le *moment pédagogique groupal* est la résultante des moments individuels (moment pédagogique, moment de l'école, moment du savoir) qui structurent l'entrée en relation. La relation du maître à sa classe ne peut d'aucune manière se réduire à l'ici et maintenant des situations : elle s'inscrit dans son histoire de vie. Car les situations ont un principe d'organisation, de structuration qui est le vrai lieu du « sens ». Le lieu du sens n'est pas la situation elle-même et le principe d'organisation des situations, c'est le *moment* ». Le moment pédagogique de l'enseignant serait ainsi sa façon de se penser dans sa relation aux élèves, au savoir, au métier. Pour ces auteurs, la question de la situation deviendrait alors secondaire (« dérisoire ») : la manière dont l'enseignant structure, « en lui et pour lui », la complexité de ses rapports à l'enseignement et aux élèves se posant comme première (importante) (op. cit., p. 112-113).

La notion de *moment* fut élaborée par Henri Lefebvre (1901 – 1991), au cours d'une réflexion sur le temps. Pour lui, la totalité se caractérise par totalité des moments : cette théorie repose ainsi sur l'hypothèse de la non-linéarité du temps. Cette théorie pose, de plus, « le problème de la stabilité dans le devenir [...] ». Au moment où il se pose cette question, Lefebvre est tenté aussi de voir dans la *praxis* le « moyen, pour l'homme (l'espèce humaine), de se maintenir, de maintenir en soi son devenir, de créer un monde stable et de se créer comme développement régularisé malgré ses accidents multiples », ce qui l'amènera à laisser de côté provisoirement la problématique des moments... Or, ce niveau de la *praxis* est justement la succession, sur le terrain pédagogique, des *situations*. Avec le recul, nous pouvons dire que le moment prend corps dans les situations, s'y incarne. Les notions de moment et de *praxis* se complètent, s'articulent. » (Hess et Weigand, 1994, p. 119).

Se construire une identité personnelle serait, aussi, acquérir ou construire un « moment ». Il faudrait ainsi profiter des opportunités, vivre ce qui arrive positivement, c'est-à-dire, en d'autres termes, profiter du hasard : « profiter du hasard, de la chance, c'est une chose. Mais la chance est une force aveugle. Qui dit chance dit aussi malchance. Maîtriser cette force aveugle, tirer parti quand même de la malchance, après coup reçu, après pertes éprouvées, c'est une forme de liberté et une forme positive. » (op. cit., p. 130). La profession exercée peut être le fruit du hasard ou celui de la vocation. Lefebvre récuse la vocation comme gage de supériorité. Le monde enseignant est peuplé d'individus l'étant devenus par vocation, ou par nécessité. Le problème n'est pas cette prétendue différence d'attitude professionnelle, mais bel et bien ce que l'on en fait, c'est-à-dire la manière dont sont appropriées ces vocations et nécessité, la manière dont on construit son « moment pédagogique ». Celui-ci se construit par la tentative de création d'un « espace entre la commande sociale (le programme, l'examen) et sa propre personnalité, c'est-à-dire les compétences théoriques et pratiques acquises antérieurement. Le désir, l'identification jouent aussi leur rôle dans cette élaboration. On crée son moment pédagogique en redéployant ses autres moments [...]. L'élève, lui aussi, doit construire son moment de l'école. » (op. cit., p. 132). Les travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1992) sont très intéressants en la matière. La consigne de ces chercheurs à des élèves de classes de 4^{ème} et de 3^{ème} de collèges de banlieue (Saint-Denis) ou pas (Massy) d'écrire leur « bilan de savoir » est révélatrice des constructions des moments scolaires des élèves. Mais il semble que le moment de l'école ne puisse se construire que si l'enseignant a, lui-même, élaboré son moment du savoir, son moment pédagogique, et d'autres moments encore. Car, d'une part, pour exister, le moment a besoin des autres moments (afin que l'individu ne s'enferme pas dans un seul moment, évitant ainsi l'aliénation). Car, d'autre part, « le maître n'enseigne pas seulement ce qu'il sait, mais surtout ce qu'il est (Jean Jaurès). » (op. cit., p. 134).

Ainsi, pour Hess et Weigand (1994), la relation pédagogique se situerait « quelque part entre la succession des situations construites par l'école et la rencontre des moments des différents partenaires. » (p. 140).

III Le contrat pédagogique et le contrat didactique

L'analyse de la transposition didactique de Chevallard (1985), c'est-à-dire l'analyse des lois et processus en jeu dans l'accessibilité du savoir au plus grand nombre, ou le passage d'un

savoir savant à un savoir enseigné, élabore et définit le concept de système didactique, communément appelé aussi triangle pédagogique ou triangle didactique (Houssaye, 1988).

D'après Joshua (1996), « il n'y pas d'enseignement possible sans que se constitue un espace commun de significations (Amigues, 1991) entre le professeur et les élèves au regard d'une institution qui forme le contexte où se manifeste les rapports au savoir en jeu. Mais cet espace ne peut justement jamais être vraiment « commun » [...] Ce paradoxe doit être considéré comme le moteur même de la relation pédagogique. Il désigne une tension, non un état » (p. 156). Ce serait dans un (presque) espace commun que l'espace de l'élève et celui de l'enseignant se rencontreraient, constituant par là-même des relations pédagogique et/ou didactique, et mettant en place des accords oraux et implicites entre les parties : les contrats pédagogique et/ou didactique.

III.1 Le contrat pédagogique

Selon Jonnaert et Vander Borgh (1999), le contrat pédagogique se pose comme le prolongement du plan Dalton, des propositions de Filloux (1974) et de la pédagogie différenciée.

III.1.1 Le plan Dalton : l'engagement de l'élève

Les expériences de Parkhurst à Dalton (Massachusetts), dans les années 1920, auraient suggéré le concept de « contrat pédagogique ». On retrouve aujourd'hui le récit de ces expériences dans les manuels de pédagogie sous l'intitulé de « plan Dalton » :

« C'est dans une école primaire rurale de Dalton (Géorgie, Etats-Unis) où elle enseignait seule à 40 élèves, que Helen Parkhurst conduisit à maturité des essais d'individualisation qui s'étaient ébauchés dès la fin du XIX^e siècle. A la classe passive, elle substitue des laboratoires d'apprentissage, conçus initialement pour le groupe d'âge de huit à douze ans et étendus ensuite à l'enseignement secondaire.

Au début de l'année scolaire, le travail à accomplir est présenté, puis réparti en dix tranches que les élèves s'engagent par contrat à maîtriser en utilisant librement et sans horaire fixe les ressources (manuels, fiches de travail, recueils d'exercices, matériel intuitif) disponibles dans chacun des « laboratoires » consacrés à une branche particulière et où se trouve le professeur chargé de l'enseigner. Le travail en petit groupe est encouragé.

Des travaux écrits, dont le thème est cerné lors d'entretiens avec le professeur, constituent une partie importante de la tâche. En effet, toutes les prestations et les productions des élèves – compositions, rapports, exercices – sont rigoureusement évalués. Les résultats sont consignés sur des fiches et la progression de l'élève, dans chacune des branches, est représentée graphiquement.

La journée se déroule selon un plan fixe. La matinée est consacrée au travail individuel, portant sur les branches estimées prioritaires (langue maternelle, mathématiques, sciences, histoire, géographie), et se termine par une évaluation du travail accompli et par une rencontre collective avec les professeurs. L'après-midi est dévolu à des apprentissages pratiques et à des activités récréatives qui réunissent la classe entière. » (De Landsheere, 1992, p. 163).

Les critiques faites à ce système d'enseignement et d'apprentissage furent, notamment, de deux sortes.

D'une part, si la souplesse et la plasticité de cette organisation de l'apprentissage a permis de véritables succès aux élèves fortement motivés, elle a cependant beaucoup moins bien réussi aux élèves lents ou moins persévérants dans l'effort.

D'autre part, il fut reproché à Helen Parkhurst « de n'avoir supprimé ni les programmes traditionnels, ni les manuels scolaires correspondants, et de proposer simplement une méthode de travail qui rend plus actif que l'enseignement magistral. Malheureusement, cette participation consiste surtout à rédiger des notes, à répondre à des questionnaires et à faire des exercices à la correction desquels l'enseignant consacre la majeure partie de son temps au lieu d'interagir avec les élèves » (op. cit., p. 163).

Dans le cadre des expériences de Parkhurst, le contrat pédagogique est identifié à une technique d'enseignement et d'apprentissage, permettant, entre l'enseignant et l'apprenant, la négociation d'un travail personnel du second afin d'atteindre un objectif fixé. En fonction de ce dernier, déterminé, l'élève choisit ensuite la nature et le degré de difficulté de la tâche qu'il veut accomplir. Enfin, l'apprenant s'engage, par le biais d'un contrat avec l'enseignant, à la réalisation de la tâche qu'il a choisie et au développement des compétences nécessaires à cette réalisation. Il est cependant à mentionner que, pour que l'élève puisse réaliser la tâche choisie comme il le souhaite, l'enseignant se doit de mettre à la disposition de l'élève un ensemble de situations différenciées permettant l'atteinte d'un objectif précis. L'enseignant se doit également de proposer à l'élève, d'une part, une certaine structure d'encadrement (documents et fichiers divers, carnet de bord, fiches de manipulation, etc.) et, d'autre part, sa disponibilité et son soutien.

En tout état de cause, il apparaît que, dans le cadre du plan Dalton, le contrat pédagogique porte essentiellement sur l'engagement pris par l'élève d'accomplir une tâche qu'il a choisie.

III.1.2 Les propositions de Filloux (1974) : l'engagement mutuel des acteurs de la relation

Selon Jonnaert et Vander Borgh (1999), Filloux (1974) serait à l'origine du concept de contrat pédagogique dans la littérature française relative à la pédagogie. L'originalité de son travail tiendrait en son sujet même : les représentations et le vécu de la relation pédagogique par les acteurs de cette relation, c'est-à-dire les enseignants et les élèves. Au sein de la relation pédagogique, Filloux (1974) distingue un double contrat :

- un premier dit *institutionnel* déterminant les rôles de l'enseignant et de l'élève ; les statuts de chacun sont ainsi définis par rapport à l'institution ;
- un second dit *pédagogique* permettant la réglementation des échanges entre l'enseignant et les élèves pour une durée limitée ; les droits et les devoirs de chacun sont ainsi définis.

Le contrat pédagogique « est [ici] basé sur un consentement mutuel à propos de règles qui permettent le bon déroulement des relations entre l'enseignant et ses élèves » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 173). L'élève choisit ainsi la nature et la difficulté de la tâche scolaire, s'engageant à la réaliser et à développer, par le biais de sa réalisation, les compétences que la tâche appelle. De son côté, « l'enseignant s'engage à fournir à l'élève les supports dont il a besoin » (op. cit., p. 176), ces derniers pouvant être matériels, mais également liés à la disponibilité de l'enseignant lui-même.

III.1.3 La pédagogie différenciée

Elle reposerait sur l'acceptation d'une diversité de voies d'accès possibles au savoir et à la connaissance. Il deviendrait ainsi nécessaire de « substituer au contrat unique et implicite qui lit le maître à toute sa classe, des *contrats individuels et diversifiés*. » (op cit., p. 174). Ces contrats engageraient chacun des élèves de la classe vis-à-vis du savoir et du maître, et préciseraient les soutiens enseignants et matériels sur lesquels chacun des élèves pourrait compter. Le contrat pédagogique, dans une perspective de pédagogie différenciée, serait alors un double dispositif d'enseignement et d'apprentissage permettant de répondre à l'hétérogénéité des élèves.

« En résumé, le contrat pédagogique représente la différenciation en actes ; il engage l'élève et l'éducateur autour d'un projet commun, nouant les exigences du savoir, la personnalité de l'apprenant et l'intervention du formateur. Il est à la fois un précieux analyseur, un moyen de finaliser le temps scolaire, une occasion de préciser les objectifs et de se mettre en quête des moyens pour les atteindre, un outil, enfin, pour donner du sens à l'évaluation. » (Meirieu, 1985, p. 162).

Il s'agirait d'un contrat pédagogique définissant une diversité d'engagements mutuels entre le maître et chacun de ses élèves.

Jonnaert et Vander Borgh (1999) concluent : « de ces différentes approches, il ressort que **le contrat pédagogique est un engagement pris par l'élève de réaliser une tâche, et un engagement pris par l'enseignant de lui fournir toutes les ressources dont il a besoin pour réaliser cette tâche**. Dans une perspective de pédagogie différenciée, les contrats individuels permettent de varier l'accès des élèves au savoir. » (p. 174).

III.2 Le contrat didactique

Le contrat didactique assimile une partie des composantes du contrat pédagogique, mais les organise de façons « non conventionnelle », et « très différente en y apportant des éléments neufs. » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). A l'origine de la constitution du contrat didactique se trouvent plusieurs approches de la notion de contrat (contrat au sens strict du terme, contrat pédagogique). La naissance d'un contrat didactique sera effective par la remise en cause et l'articulation à la relation didactique de l'ensemble de ces notions de contrat. Comprendre la contrat didactique demande de s'intéresser à la relation didactique au sein même de la salle de classe lors de l'interaction entre un enseignant et ses élèves à propos d'un objet d'enseignement. C'est la prise en considération de cet objet qui devient alors essentielle : c'est ce qui différencie le didactique du pédagogique.

Selon Joshua et Dupin (1993), « il y a situation didactique chaque fois que l'on peut caractériser une intention d'enseignement d'un savoir par un professeur à un élève, et que des mécanismes socialement définis sont institués pour ce faire » (p. 260). La situation didactique « se déroule [donc] entre un maître, un savoir et des élèves, dans le cadre spatio-temporel de la classe » (p. 186).

D'après Jonnaert et Vander Borgh (1999), le contrat didactique peut être caractérisé par cinq attributs :

1. sa **localisation au sein de la relation didactique**. Le contexte d'une relation didactique détermine l'existence d'un contrat didactique. La constitution de la relation didactique dépend d'un ensemble de rapports sociaux ajustés par le contrat didactique, dans un cadre spatio-temporel déterminé, entre les acteurs de la relation didactique (un enseignant et des élèves) et un objet d'enseignement/apprentissage. L'ensemble des échanges entre les élèves, le savoir et l'enseignant constitue la relation didactique (système et triangle didactiques).
« Le contrat didactique gère ces relations sociales particulières, non pas en les figeant dans des règles définies une fois pour toutes, mais au contraire *en les mettant sous tension* par une série de ruptures. » (p. 179). La nécessité de ces ruptures et tensions tient au fait qu'elles permettent aux acteurs de la relation didactique de faire sans cesse évoluer leurs rapports au savoir. L'apprentissage scolaire serait soumis à ces ruptures. De plus, « le dynamisme de la relation didactique est essentiellement dû aux rapports asymétriques au savoir. Loin de condamner cette asymétrie, le contrat didactique la gère, la fait progresser, la fait évoluer. [...] Le *savoir* et le plus particulièrement le rapport spécifique que chacun des deux autres partenaires de la relation didactique (élèves et enseignant) entretient avec lui, est le véritable moteur de la relation didactique. Bien plus, ce sont ces *rapports* au savoir, les *changements* de rapports au savoir et les *ruptures* de rapports au savoir, qui sans cesse, dynamisent la dialectique *maître, élève et savoir*. En l'absence de rapport au savoir, il n'y a pas de relation didactique... et donc pas de contrat didactique. » (p. 179).
2. son **action sur les changements de rapport au savoir**. Au sein même de la relation didactique, maître et élèves ont des positions asymétriques dans leurs rapports respectifs au savoir. « Et c'est bien là tout l'intérêt de la relation didactique ! » (Jonnaert et Vander Borght, 1999, p. 180). Cette asymétrie, en effet, serait la raison d'être de la relation didactique. L'une des fonctions principales de la relation didactique serait de permettre à l'élève une évolution de son rapport initial au savoir. La modification par l'élève de ce rapport au savoir signifie l'apprentissage du savoir soumis à l'acte d'enseignement/apprentissage. « Si le contrat didactique dynamise la relation didactique, il le fait en générant ces changements de rapports au savoir, c'est probablement sa principale caractéristique. Mais, si, en cours de relation didactique les rapports au savoir changent, se modifient, le contrat didactique lui-même change, se modifie jusqu'au point, à un moment donné de devenir inutile. Lorsque l'élève a inversé son rapport au savoir et a développé de nouvelles connaissances, le contrat didactique devient précaire, il n'a plus d'utilité et est donc condamné à disparaître. » (p. 181). La qualité d'un contrat didactique serait ainsi proportionnelle à la rapidité avec laquelle l'obsolescence touche ce contrat. La relation didactique, quant à elle, évoluerait dans le temps. « Le contrat didactique n'est [...] rien d'autre que cet extraordinaire levier qui nous permet de basculer d'un monde dans l'autre, de passer à des îlots de rationalité scientifique, qui participent d'une culture qui ne nous est pas naturellement donnée, mais qu'il s'agit de construire à chaque génération. » (Jonnaert et Dupin, 1993, p. 269).
3. son **inscription dans le temps**. Si la relation didactique s'achève avec la fin du cours, « le processus de construction des connaissances mis en place par l'élève continue, quant à lui, son long cheminement bien au-delà de l'heure de cours. » (Jonnaert et Vander Borght, 1999, p. 181). Une double dimension temporelle dessine ainsi la relation didactique : une *échelle temporelle courte*, généralement celle de l'heure de

cours, une *échelle temporelle longue*, généralement celle du processus de construction des connaissances amorcé par l'élève.

L'*échelle temporelle courte* touche « l'évolution des pratiques et des conceptions d'un élève confronté à une nouvelle situation. » Il s'agit du « moment de la relation didactique » au cours duquel « l'élève n'a encore qu'un rapport faible au savoir » à apprendre. Ce temps de la relation didactique est géré par le contrat didactique.

L'*échelle temporelle longue* touche « au temps long de la psychogenèse de la connaissance » (p. 182), c'est-à-dire au temps long de l'étude de l'origine et de l'évolution des fonctions psychiques liées à la connaissance. Ce processus court sur plusieurs années, son développement s'étend au-delà de la relation didactique proprement dite. Ce processus jalonne la vie de l'individu au travers de l'épanouissement de ces connaissances.

Ces deux échelles temporelles sont avant tout complémentaires : une relation didactique efficace se doit de mettre l'élève sur la voie du processus de construction de ses connaissances. Une relation didactique qui n'amorce rien chez l'élève n'a que peu de raison d'être.

4. son **influence sur la « zone proximale de développement »**. Le contrat didactique « agit directement sur la zone proximale de développement telle que proposée par Vygotsky ». Pour lui, « l'apprentissage scolaire donne naissance, réveille, anime une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne sont accessibles à l'élève que dans la cadre de la communication avec l'adulte, avec les pairs, [etc.] (nous pouvons associer cette première phase de l'acquisition d'une connaissance au temps court). Une fois intériorisées, ces acquisitions deviennent une conquête de l'élève (ce temps d'intériorisation peut être associé au temps long). Il y a donc un temps d'apprentissage qui se passe sous le contrôle de l'adulte (l'enseignant dans le cadre d'une relation didactique) et un moment à partir duquel l'élève peut fonctionner seul avec ses acquisitions. La zone proximale de développement est la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide de l'adulte et le niveau de résolution de problèmes atteint seul. Il s'agit donc d'un important potentiel de développement qui permet de comprendre comment l'élève passe d'un niveau de connaissance à un autre grâce à la collaboration avec quelqu'un » (Jonnaert et Vander Borght, 1999, p. 183).

La notion de *zone proximale de développement* permet une meilleure compréhension du rapport se mettant en place entre l'enseignant et l'élève au cours de la relation didactique, et clarifie les processus en œuvre dans l'évolution du rapport au savoir initial de l'élève. Le contrat didactique gère ainsi une dialectique entre un enseignant et des élèves au sujet d'un savoir, par le biais de la zone proximale de développement.

5. son **influence sur la dynamique des situations didactiques**. Le contrat didactique « permet le passage des situations didactiques vers les situation a-didactiques et non didactiques » (p. 191). Une situation est dite *a-didactique* « lorsque l'élève est capable d'utiliser ses acquis pour traiter [la situation] en dehors de toute intention d'enseignement de la part de l'enseignant ». Une situation est dite *non didactique* lorsque « la relation de l'élève au savoir est indépendante de la relation de l'enseignant au savoir » (p. 186 - 187). A travers le contrat didactique, ces trois concepts sont articulés à une dimension temporelle longue.

L'idée d'un partage des responsabilités entre les acteurs de la relation didactique, la prise en compte de l'implicite et le rapport au savoir sont trois éléments importants du contrat didactique. Ce dernier a également, et bien entendu, certaines fonctions telles que :

- la création ou l'élargissement des espaces de dialogue entre les trois ensembles de variables de la relation didactique : les variables reliées à l'élève, celles reliées à l'enseignant et celle reliées au savoir ;
- la gestion d'un système de règles ;
- la compréhension de la coutume de la classe.

En résumé, la **relation didactique est inscrite dans le temps ; le contrat didactique est localisé dans une relation didactique et gère une multitude de rapports au savoir.**

III.3 Pour poursuivre...

La relation pédagogique est une rencontre entre deux partenaires aux droits et devoirs différents.

Le contrat liant les partenaires de la relation pédagogique est oral et implicite. Il porte sur les tâches, les travaux et les responsabilités qui incombent à chaque membre de la relation. Ainsi, l'élève est tenu de faire son travail du mieux possible (exercices et apprentissages) pour l'obtention de bons résultats scolaires, de respecter l'enseignant et de "suivre" ses conseils, consignes et obligations. De son côté, l'enseignant doit fournir à l'élève matière à apprendre, réfléchir et "grandir". Si l'élève a des attitudes générales à adopter à l'égard de la vie et du travail scolaires, l'enseignant a également une attitude générale à avoir à l'égard de la profession. L'enseignant et ses élèves entretiendraient donc une relation "professionnelle" dont la médiation serait la transmission du savoir, d'un individu qui "sait" vers d'autres qui "ne savent pas" encore. D'ores et déjà cependant, ne pouvons-nous pas nous demander si une telle relation est véritablement susceptible d'être dénuée de toute sensibilité, humanité ou affectivité ? Outre une relation intellectuelle de savoir, une relation d'un autre type ne s'installe-t-elle pas entre le maître et l'élève ?

IV Le métier d'élève

Le terme de "sens" peut être défini comme une « idée intelligible à laquelle un objet de pensée peut être rapporté et qui sert à expliquer, à justifier son existence » (Le Petit Robert, 1996, p. 2072). Et l'existence de celui qui l'utilise, en fait usage, rejoignant ainsi le raisonnement de Perrenoud (1994) à propos de l'école et du métier de l'élève : « Les moyens d'existence ne se limitent pas à des ressources matérielles. Pour exister, nous dépendons des autres d'une façon plus fondamentale encore : nous avons besoin qu'ils nous reconnaissent une *identité*, une utilité, le droit d'être ce que nous sommes, de faire ce que nous faisons. Ces moyens d'existence-là, l'enfant et l'adolescent les tirent largement de leur métier d'élève » (p. 13).

Effectivement, lorsqu'un adulte cherche à faire connaissance avec un enfant, ne lui demande-t-il pas en quelle classe il est et s'il travaille bien à l'école ? L'école semble bien être la « fonction » de l'enfant. C'est par elle que l'enfant est appréhendé et c'est de la même manière que l'on procède en demandant à un adulte sa profession, indice de « situation » sociale, professionnelle, voire personnelle de l'individu.

Cependant, le travail scolaire n'est pas semblable aux autres, « parce qu'il n'a pas d'utilité immédiate visible, au sens où ce qu'il produit rendrait service à quelqu'un, réglerait un vrai problème ou enrichirait un patrimoine. Sa principale raison d'être en principe est de consolider les apprentissages. En pratique, il a encore pour fonction d'occuper et de discipliner les élèves. Mais cela ne suffit pas à lui donner un sens » (Perrenoud, 1994, p. 60). Il est certain qu'une large part des élèves n'a pas conscience d'apprendre et, surtout, d'exercer un métier en allant à l'école. De plus, vivant au présent son parcours scolaire, souvent intensément, intimement (même s'il ne le laisse pas forcément paraître), l'élève n'est certes pas en mesure de prendre du recul par rapport à sa scolarité et de l'analyser d'une pareille façon. Les recherches en sciences de l'éducation ont cependant montré que les élèves les plus en difficulté scolaire tendent à réduire leur scolarité au simple exercice du « métier d'élève », alors que ceux en réussite scolaire adoptent une logique et une activité d'apprentissage en s'appropriant véritablement les savoirs et la culture (Rochex, 1996) : « cela signifie que, pour nombre d'élèves en difficulté scolaire, le travail requis pour l'apprentissage semble se réduire au suivi des consignes scolaires et à l'observance des règles de comportement. » (p. 10). Ces élèves perçoivent le travail scolaire non comme une activité, mais comme une tâche. L'activité scolaire se résume, pour eux, à un ensemble de tâches « parcellaires ». Ces élèves semblent dans l'incapacité de voir au-delà et d'appréhender les disciplines scolaires et contenus d'enseignement selon des « principes généraux tenant de [leur] spécificité. ». Bien au contraire, les élèves qui se situent dans une logique d'activité et d'apprentissage appréhendent les divers exercices et moments de la vie scolaire comme le « contexte d'une activité cognitive » et intellectuelle « dont ils identifient l'objet et le registre spécifique au-delà du strict suivi de la consigne, et au cours de laquelle ils font bien souvent plus que ce que demandent l'enseignant ou la tâche, cette valeur ajoutée, cet excédent pragmatique leur permettant de reconnaître et de s'approprier les savoirs dans leur cohérence et leur globalité. » (op. cit., p. 10).

Il est bien évident que ces deux modes d'interprétation de l'expérience du travail scolaire engendrent différentes façons de travailler à l'école ; au niveau non seulement du travail proprement intellectuel, mais également de l'apprentissage et des acquisitions cognitives, des rapports à l'école (ses buts et ses objets) et aux acteurs de l'école (l'enseignant notamment). L'exercice du métier d'élève peut donc se faire à différents degrés d'intensité. Or, il semble bien que les élèves en difficulté scolaire soient ceux qui exploitent le mieux cette activité (peut-être parce qu'elle est la seule qu'ils sachent exploiter), vivant leur expérience scolaire quelque peu en retrait des activités d'apprentissage et d'acquisition des savoirs. En faisant ce qui leur est demandé, en suivant les consignes professorales, ces élèves se fondent dans les moments scolaires sans déranger le déroulement de l'enseignement, mais n'entrent nullement dans une logique d'activité et d'apprentissage. Ils ne font que "s'absenter" dans leur métier d'élève, sans véritablement investir le savoir et l'école.

Cette conception de l'école et du travail scolaire est également tout à fait intéressante pour comprendre la manière dont les élèves construisent et vivent un certain rapport stratégique au savoir, c'est-à-dire choisissant les matières dans lesquelles ils décident de travailler et délaissant les autres, en fonction de l'importance qu'ils accordent à chacune d'elle pour leur prochaine orientation. C'est ainsi que s'opère une hiérarchisation des disciplines scolaires (Monteil, 1989).

Quand bien même, « faire du bon travail, à l'école, c'est faire un travail que l'on n'a pas choisi et auquel on ne prend pas nécessairement beaucoup d'intérêt » (Perrenoud, 1994, p. 60).

La notion de sens ici abordée permet surtout de comprendre son importance et la justification que l'élève peut donner à un acte ou, en l'occurrence ici, à une institution. La question du sens se révèle donc centrale dans le rapport à l'école que vit l'enfant. Charlot, Bautier et Rochex (1992) définissent le rapport à l'école « comme une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (p. 29).

Mais l'école n'est pas une institution creuse : entre autres, des savoirs y sont enseignés, des individus, adultes et enfants, y évoluent.

V Le rapport à l'« objet scolaire » (comme triple rapport)

Ce présent travail de recherche se veut une enquête sur l'expérience des élèves (Charlot, 1997), visant à situer cette expérience entre contrat didactique et métier d'élève.

Notre étude se place ainsi sur une dimension d'expérience de la vie scolaire de l'enfant ou de l'adolescent ; une vie à l'école pouvant être vécue sur un mode triplement relationnel.

V.1 Le rapport à l'école : les mobilisations à et sur l'école

Charlot, Bautier et Rochex (1992) établissent cette distinction, préférant « poser la question du sens en terme de *mobilisation* plutôt que de motivation. La motivation, en effet, risque toujours d'être comprise comme simple stimulation à agir, fonctionnant en terme de stimulus-réponse et de renforcement [...]. Pour expliquer simplement la différence entre « motif » et « mobile », « motivation » et « mobilisation », nous dirons qu'on motive quelqu'un (de l'extérieur) mais que quelqu'un *se* mobilise (de l'intérieur). Cette différence en induit une autre : la mobilisation, enracinée dans l'histoire de l'individu, a toute chance d'être plus durable qu'une motivation provoquée de l'extérieur, et donc plus ponctuelle » (op. cit., p. 21). Si certains élèves en difficulté scolaire donnent une grande importance à l'école, aux bons résultats qu'il est nécessaire d'obtenir « parce que c'est important », pourquoi ces élèves sont-ils alors en difficulté ou en échec à l'école ? Pour le comprendre, il y a lieu d'opérer une seconde distinction.

La mobilisation d'un élève sur l'école ne lui permet pas l'obtention de meilleurs résultats, tout simplement parce qu'être mobilisé *sur* l'école ne suffit pas être mobilisé *à* l'école. Un enfant mobilisé sur l'école peut l'être parce que, d'une part, ses parents lui répètent inlassablement qu'il doit travailler à l'école pour réussir ou avoir plus tard un bon métier, d'autre part, il est facile d'entendre et de croire que l'école, « c'est important ». L'enfant peut ainsi reprendre à son compte des mots, des phrases, des croyances et des idées qui ne lui appartiennent pas, mais qu'il « sait » ou croit savoir « vrais » à force de répétitions. En somme, l'enfant répète des propos sans en attraper, en savoir ou en comprendre le sens. Or, comprendre le sens ou mettre un sens sur ce que l'on apprend est l'une des clés de la réussite scolaire (Charlot et al., 1992). Ainsi, si un enfant est mobilisé *sur* l'école, il peut ne pas être mobilisé *à* l'école parce que, par exemple, les copains « délirent » (et l'y entraînent aussi) ou le professeur « endort ». Ce n'est donc pas parce qu'un enfant dit que l'école est importante qu'il y travaille et y réussit forcément.

Etre mobilisé à l'école signifie y travailler et avoir de bons résultats, sans pour autant donner une place et une importance démesurées à l'école (comme il est parfois le cas chez certains élèves en difficulté scolaire). Les « bons » élèves, sans pour autant méconnaître l'importance de la scolarité pour leur insertion professionnelle future, « se sont construits des « raisons » d'être à l'école pour ce qu'ils y apprennent, qui donnent sens et valeur aux contenus et activités d'apprentissage pour leur valeur cognitive et culturelle ici et maintenant (...).

S'instruire et approfondir ses connaissances ou aller le plus loin possible pour avoir un bon métier et un bon avenir : tels sont les deux pôles entre lesquels se construit une large part du sens que les collégiens confèrent à leur scolarité » (Rochex, 1995, p. 130). Tout se passe en fait, et en tendance, comme si les élèves en difficulté scolaire ne donnaient du sens à leur scolarité que dans l'avenir ; pour « plus tard », leur « vie d'adulte », leur futur métier. Déjà préoccupés par le présent, ces élèves s'inquiéteraient également de leur avenir socioprofessionnel. En vivant au présent tout en gardant un œil détaché sur leur situation socioprofessionnelle à venir, les « bons » élèves ne s'encombrent pas de soucis supplémentaires. Ils abordent "une chose à la fois", commençant par celle sur laquelle ils ont le plus d'emprise au moment présent (leur scolarité). Ainsi, l'équation "bons résultats" scolaires pour un "bon métier", donc beaucoup d'argent, un "bon avenir" et une "belle vie" oublie l'enjeu même de l'école, l'acquisition de savoirs et connaissances. Cette logique de bon nombre d'enfants et d'adolescents exclut le savoir de l'expérience scolaire, « laissant la place à la simple fréquentation sinon docile du moins « sérieuse » de l'école. » (Charlot, 1995, p. 55). L'école n'est plus qu'un moyen d'obtention de diplômes monnayables sur le marché du travail. Le savoir n'est plus acquis pour ce qu'il est, mais pour la valeur d'échange sociale qu'il représente, lui conférant un rôle bien moins central dans l'expérience scolaire qu'autrefois.

Bien des élèves, surtout s'ils sont en difficulté scolaire, ont du mal à donner du sens et une raison d'être à l'école et à ce qu'ils y apprennent. Refuser d'attribuer aux contenus scolaires une utilité sociale et professionnelle ne serait-il pas une chance supplémentaire de réussir en classe ?

« L'Ecole passe en revue des savoirs démontés que les élèves ont peu fréquemment à utiliser pour construire des cohérences. Les savoirs ne sont pas vécus au futur » (Develay, 1996, p. 88). Le temps scolaire n'est donc pas vécu et compris par les élèves comme une continuité, mais « vécu au présent, sans racines avec ses conditions historiques d'émergence et sans non plus d'attention forte à un usage personnel ou social ». Dans de telles conditions de scolarité, le sens donné à l'école est rarement construit par les contenus enseignés.

Mais la perte de sens de l'école et à l'école est expliquée d'une façon autre par les élèves eux-mêmes : comment ne pas perdre son intérêt pour l'école et ce qui y enseigné alors que la réussite scolaire n'est plus aujourd'hui un gage de bien-être dans l'avenir professionnel et social de l'élève ? En effet, sans signification en eux-mêmes, « les contenus de savoir perdent alors tout sens puisqu'ils ne sont même plus soutenus par l'anticipation d'un bénéfice futur sur le marché du travail. » (Charlot et Rochex, 1990, p. 45). L'évolution économique et sociale du pays a peu à peu retiré l'importance et l'intérêt accordés à l'école par les élèves. « L'Ecole sans un futur clair perd de sa justification » (Develay, 1996, p. 89). L'étude menée par Charlot (1995) sur la signification du savoir dans la société d'aujourd'hui est tout à fait intéressante dans les explications avancées aux phénomènes de « scolarisation du social » et de « déscolarisation de l'école ». Ces phénomènes sociaux observés peuvent être analysés de deux façons différentes : il peut en effet s'agir soit d'une « emprise du scolaire sur le social », soit d'une « concurrence subie par une école qui a perdu de sa légitimité » (p. 54). L'école "déborderait" ainsi sur le social, déversant un savoir dit autrefois scolaire sur la société ou, au

contraire, perdant de sa légitimité et de sa portée pédagogique au profit d'une société de plus en plus avide de savoir sous des formes très diverses (informatique, télévision, radio, livres, etc.), l'école perdrait également de son bien fondé, de son "exclusivité" de dispense et de divulgation d'un certain savoir. Quelle que soit l'interprétation de ces phénomènes, leur simple constatation révèle cependant une réelle « porosité croissante des limites matérielles et symboliques entre l'école et le hors-école. », ayant notamment comme autre conséquence la pénétration progressive de la violence à l'école (Rochex, 1996, p. 9).

Force est de constater que l'école est rarement prise seulement pour ce qu'elle enseigne, pour les jeux intellectuels et les connaissances qu'elle propose, sans lien direct et explicite avec l'avenir socioprofessionnel des élèves. Une fonction de formation professionnelle est attribuée à l'école, l'assimilant à un lieu professionnel, telle une administration ou une entreprise, dans laquelle les « employés » sont les élèves : l'enfant est perçu comme un professionnel à l'école.

V.2 Le rapport au savoir : notion et construction

V.2.1 La famille et la construction du rapport au savoir

La notion de rapport au savoir fut (ou est) essentiellement étudiée par Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996), Blanchard-Laville, Beillerot et al. (1989), Charlot, Bautier et Rochex (1992) et Develay (1996).

Selon Blanchard-Laville et al. (1989), ainsi que selon Beillerot et al. (1996), « le "rapport au savoir" est le processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. C'est-à-dire que le "rapport au savoir" réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes, mais aussi ses dimensions groupales et sociales » (p. 99 et p. 151). Le rapport au savoir n'est donc pas un état mais un processus, c'est-à-dire un développement (une évolution) temporel de phénomènes marquant chacun une étape, et ne s'acquiert donc pas une bonne fois pour toutes.

Charlot et al. (1992), Beillerot et al. (1996), Blanchard-Laville et al. (1989) et Develay (1996) reconnaissent « [qu']il ne faut jamais oublier que le rapport au savoir de l'élève à l'École tire ses origines du rapport au savoir qu'il a vécu antérieurement, dans sa famille notamment » (Develay, 1996, p. 46). Ainsi, l'élève arrive à l'école avec une conception et une approche du savoir qui lui sont propres, (pré)construites à la maison, dans son entourage familial, mais pas uniquement. Mosconi (in Beillerot et al., 1996) explique qu'étudier le rapport au savoir, et sa constitution chez et par l'enfant, dans le cadre de la famille, permet également de le comprendre comme processus social et non comme processus individuel et interpersonnel. La famille, au centre de processus interpersonnels est aussi « sous l'influence de facteurs macrosociologiques, économiques, culturels et idéologiques ». Dans cet entourage familial, influencé par diverses sphères (économiques, culturelles...) propres à toute société, l'enfant se construit donc son propre rapport au savoir. Mais comment et à partir de quel processus, cheminement ou événement l'enfant se construit-il son rapport au savoir ?

Le désir des parents de voir poindre l'intelligence de leur enfant et le plaisir de le voir s'éveiller au monde et développer ses facultés jouent un rôle très important dans le

développement du désir de savoir de l'enfant et de « l'investissement par l'enfant des activités perceptivo-motrices et cognitives » (Mosconi, in Beillerot et al., 1996, p. 106). Mais les parents ne jouent pas seuls ce rôle de stimulateur. Les autres membres de l'entourage familial proche (frères et sœurs) ou ceux de la famille élargie (grands-parents, oncles et tantes) tiennent également une place dans la construction du rapport au savoir de l'enfant.

Ces individus, adultes ou plus jeunes, jouent un rôle tout aussi important, à la fois par les possibilités relationnelles et interactionnelles qu'ils offrent et constituent, et par les modèles d'identification qu'ils proposent à l'enfant.

C'est dans ce « milieu psychique et culturel commun, à la fois conscient et inconscient » (Mosconi, 1996, p. 111) que l'enfant se construit et élabore son rapport au savoir, créant son propre savoir grâce aux relations et interactions qu'il vit et entretient avec ses parents, ses frères et sœurs, ainsi que les autres membres de son entourage. Cette "création" de savoirs, et donc cette construction d'un certain rapport au savoir, se fait à partir de la culture partagée par la famille d'une part, et à partir « des fantasmes et des mythes familiaux » (p. 111) d'autre part.

Or chaque famille entretient avec le savoir un rapport tout particulier : « Il est des familles qui consomment avec boulimie du savoir alors que d'autres en sont anorexiques et d'autres gourmets » (Develay, 1996, p. 46). Certaines familles "fuient" en effet le savoir parce qu'elles le jugent éloigné de leur culture. Elles entretiennent alors avec le savoir un rapport mince, voire inexistant, le considérant trop éloigné de leur vie quotidienne. Cet évitement du savoir permet ainsi de conserver son identité. D'autres familles consomment au contraire le savoir goulûment, « dans le but de se particulariser et de se distinguer d'autres milieux » (p. 46). D'autres familles enfin, plus modérées, consomment le savoir avec parcimonie, minutie et délicatesse, entretenant un rapport "utilitaire" au savoir. Elles cherchent ainsi seulement « à l'appriivoiser quand il leur est utile pour agir ; le savoir, oui, mais à condition qu'il soit fonctionnel, qu'il serve à quelque chose » (p. 46).

V.2.2 La famille et le rapport "social" au savoir

La notion de rapport "social" au savoir est explicitée par Mosconi (in Beillerot et al., 1996) : dans notre société divisée en classes, « le "savoir commun" auquel accède le sujet est plutôt un savoir commun à sa classe ou à son milieu qu'un savoir réellement commun à tous les membres de la société » (p. 96). Ainsi selon Tanguy (1983), « les inégalités entre groupes et classes sociales [auraient résisté] à l'extension de la scolarisation et à des changements institutionnels » (p. 229), tel que la création du collège unique en France par exemple.

L'individu serait alors "enfermé" dans des sphères sociales dans lesquelles une forme de savoir, particulier au niveau social de cette sphère, tournerait et évoluerait. L'individu aurait de plus seulement accès au savoir de sa sphère, celle-ci engendrant un rapport au savoir particulier, marqué d'une certaine appartenance sociale. L'accession aux savoirs et leur appropriation « marque[raient] toujours une place de classe » (Beillerot, 1979, p. 47), conférant au rapport au savoir une dimension sociale. Ainsi la différence est significative entre les élèves issus de milieux socio-économiques aisés ou défavorisés dans leur façon d'appréhender le savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

Lorsque les élèves issus de familles populaires parlent de l'école et du savoir, ils espèrent « aller le plus loin possible » dans le cursus scolaire puis universitaire. Cela signifie pour eux se plier aux exigences de l'école et faire "ce qu'on leur demande". « Le rapport de ces élèves au savoir n'est pas rapport à un objet ayant une existence et une valeur propre, mais rapport à

l'institution scolaire, et, au-delà, rapport à l'avenir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 101).

De leur côté, les élèves issus de familles aisées ont comme première référence le savoir lui-même. Ils vivent un réel rapport au savoir, voire un rapport au Savoir et entretiennent véritablement avec ce dernier un rapport à un objet (contrairement aux élèves issus de familles de milieux socio-économiques plus modestes). « Certes, ils ne visent pas une culture "gratuite" : pour eux aussi, l'école est le lieu où l'on assure l'avenir. Mais pour accéder à cet avenir, il faut apprendre, savoir, réfléchir » (op. cit., p. 101).

Le rapport au savoir de l'élève s'inscrit donc dans son histoire individuelle et familiale, faisant de ce rapport au savoir un rapport social (Charlot et Rochex, 1990). C'est pourquoi une analyse de la relation pédagogique en termes de relation purement intellectuelle est à coup sûr insuffisante. On ne peut occulter la densité du social.

V.2.3 Le sens (comme signification), la famille, la sphère sociale et le rapport au savoir

Ne pouvons-nous pas ici penser en terme de "sens" pour expliquer ou, tout au moins comprendre, cette différence de rapport au savoir entre les élèves issus de milieux familiaux socio-économiques hétérogènes et (comme nous le verrons ultérieurement) ayant des niveaux de résultats scolaires divers ?

Le rapport au savoir est, d'une part, « rapport à des processus (l'acte d'apprendre et ce qui peut spécifier cet acte) et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets culturels, institutionnels, sociaux) ». Il est, d'autre part, « à la fois relation de sens et relation de valeur » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 29). L'individu attribue ainsi du sens à ce qui, pour lui, a de la valeur et, inversement, valorise ce qui, pour lui encore, fait sens. Cette distribution, donation ou reconnaissance de sens et de valeur à l'objet "savoir" dépend de l'identité même de l'individu, celle-ci se construisant et se façonnant bien souvent dans un certain cadre familial et social. Le rapport au savoir d'un enfant s'élabore donc bien avant que cet enfant soit un élève, c'est-à-dire en amont de son entrée à l'école. C'est dans l'entourage familial que l'enfant pose son premier regard sur le savoir : ce contact initial influencera, voire conditionnera, la construction de ses rapports à l'école et au savoir futurs. « Les jeunes enfants qui arrivent pour la première fois de leur vie dans une école ont [donc] déjà des représentations du métier d'élève (et du métier d'enseignant), à travers leurs parents, leurs aînés, les histoires, les films, etc. » (Perrenoud, 1994, p. 171). L'enfant n'arrive pas vierge et "épargné" d'une certaine façon de voir, d'appréhender, d'approcher ou de considérer l'objet "savoir" : « le rapport au savoir se construit dans des rapports sociaux de savoir » (Charlot, 1997, p. 100). L'enfant se construit donc à la maison un "filtre interprétatif" du savoir dispensé à l'école, avec l'aide consciente ou inconsciente de ses parents.

V.3 Le rapport au maître (comme relation de pouvoir)

Dans le cadre des premières rencontres, la relation que vit l'enfant avec son enseignant est plus institutionnelle (planifiée, écrite et établie par les lois nationales et le règlement intérieur de l'institution scolaire) qu'humaine. Aborder le rapport au maître de ce point de vue demande, notamment, une compréhension de la notion de pouvoir.

Un « pouvoir socialement et institutionnellement défendu de l'enseignant sur l'élève ne peut qu'influencer leur relation. » (Hess et Weigand, 1994, p.14), faisant apparaître l'asymétrie de cette dernière.

« Des enfants muets, figés dans leur solitude, face à un maître qui détient tous les pouvoirs. Législatif : il détermine l'ensemble des notions que les enfants doivent acquérir ; il décide de la répartition du travail dans l'année et de la façon dont les enfants doivent l'accomplir. Exécutif : il a le pouvoir d'imposer l'apprentissage de ces notions ; personne ne peut bouger ou parler sans son autorisation. Judiciaire : il contrôle connaissance et discipline ; distribue félicitations, encouragements et punitions. Le 20 octobre 1917 Ed. Claparède écrivait : « Une classe d'école n'est en rien l'image d'une république en miniature ; c'est au contraire, en petit, une monarchie absolue : d'un côté, un maître, un régent à pouvoirs absolus, de l'autre, des sujets dont les désirs personnels ou l'initiative sont restreints au minimum. » » (Imbert (Ed.), 1976, p. 41).

Cependant, dès la fin des années 60, la relation pédagogique scolaire gagne en démocratie : de façon générale et nationale, dans les établissements scolaires français notamment et, de façon plus expérimentale et confidentielle, avec l'émergence de nouvelles approches et de nouveaux courants éducatifs et pédagogiques, tels que les pédagogies institutionnelle, rationnelle ou existentielle et humaniste (Dupont et Vilain, 1985 ; Hess et Weigand, 1998). La relation pédagogique reste donc asymétrique, mais devient bien plus démocratique.

L'évolution du métier d'enseignant et les transformations du système scolaire seraient mêlées. Alors que l'enseignement secondaire était autrefois réservé à une élite sociale et scolaire, il accueille aujourd'hui une population plus importante, il est « le lieu d'une éducation plus massive et extensive. » (Felouzis, 1997, p.161). En effet, si l'ensemble d'une classe d'âge est scolarisé lors des deux premières années de collège, plus de la moitié des élèves entrés en sixième atteignent la classe de seconde d'enseignement général. Selon Felouzis (1997), la démographie scolaire a ainsi connu une « véritable révolution » (p. 162) au cours des trente années passées. Cette « révolution » démographique a eu, bien évidemment, de grandes conséquences sur :

- les acteurs du système et de l'institution scolaires ;
- la vie des établissements ;
- le rapport à la culture scolaire.

De façon évidente, les relations entre enseignants et élèves, comme celles, d'ailleurs, entre adultes et enfants, ont véritablement évolué vers moins de formalisme.

Cette évolution n'a cependant pas que des conséquences souhaitées et prévues. Tel en est le cas en ce qui concerne la crise de l'autorité enseignante. Certaines recherches ethnographiques ont étudié les stratégies enseignantes visant à la conduite d'une leçon et au maintien de l'ordre en classe, « — cet ordre qui paraît nécessaire [...] à l'objectif officiel de l'école : enseigner, transmettre des connaissances, un savoir. » Elles ont montré que « sous la pédagogie « officielle » ayant pour but la transmission du savoir, il existe une « pédagogie cachée » qui consiste purement et simplement à tenter de survivre. » (Hess et Weigand, 1994, p. 82). Des stratégies de « survie enseignante » (Woods, 1990, cité par Hess et Weigand,

1994) afin de poursuivre l'enseignement malgré ses conditions : nombre d'élèves par classe et public présent par obligation au moins jusqu'à l'âge de seize ans. Par exemple, l'une de ces premières stratégies est la « socialisation » : elle consiste à tenter « de façonner le comportement des élèves de telle sorte qu'il ne provoque pas d'imprévu, à inculquer aux élèves une « culture scolaire » de docilité (contre leur culture initiale « sauvage »), à dépouiller leur personnalité des composantes contraires à la scolarisation » (op. cit., p. 82).

Les élèves n'étant pas tous « demandeurs » en matière d'apprentissages et de connaissances, les enseignants en sont donc venus à penser d'abord à survivre avant d'enseigner ou d'éduquer. La crise de l'autorité enseignante a fait de ces stratégies de survie une composante essentielle du métier d'enseignant. C'est dans ce contexte – celui de l'école de masse et des nouveaux publics scolaires – qu'il nous faut :

- penser la relation pédagogique ;
- tenter d'apprécier l'importance du rapport au maître et la part de l'affectivité dans ce rapport.

Les pages qui précèdent ont permis la constitution d'un bref historique de la pédagogie et de la relation pédagogique du XVII^e siècle à nos jours en vue de comprendre, d'une part, leur émergence et leur développement et, d'autre part, l'évolution des grands courants de pensée pédagogiques.

Ces pages ont aussi permis un essai de définition et d'analyse de la relation pédagogique par la biais de la présentation des travaux de, notamment, Postic (1979), Hess et Weigand (1994).

Ces pages ont également permis une première appropriation des notions qui, tout au long de ce travail, serviront à comprendre les fondations sur lesquelles se construit la relation maître-élève en classe : contrat pédagogique et contrat didactique d'une part, rapports au savoir, à l'école et au maître et métier d'élève d'autre part.

Ces pages ont enfin permis une spécification du travail que nous avons entrepris : une enquête sur l'expérience des élèves (Charlot, 1997), visant à situer cette expérience entre contrat didactique et métier d'élève. Le vécu et l'expérience scolaire de l'enfant ou de l'adolescent sont donc, dans ce travail, au centre de nos préoccupations.

Ce premier chapitre a décrit principalement une relation "professionnelle" entre le maître et ses élèves ; relation dont la médiation serait la transmission du savoir, d'un individu qui "sait" vers d'autres qui "ne savent pas" encore. Cependant, l'introduction des notions de rapports à l'école, au savoir et au maître laisse présager l'existence "d'autre chose", c'est-à-dire d'une dimension moins "professionnelle", dans la relation maître-élève.

« Loin d'exclure la médiation du savoir [...], la demande affective des élèves est dans l'ensemble fondamentalement tributaire de leur demande de savoir. [...] La demande affective se constitue soit comme désir d'une possibilité de dialogue affranchie des barrières imposées par la situation scolaire, [...] soit encore comme recherche de liens privilégiés, d'un soutien affectif nécessaire pour rompre l'isolement vécu dans le cadre scolaire [...]. Dans un sens comme dans l'autre, la demande vise une relation *extra muros*, hors du champ constitué. Elle se fonde sur la représentation d'un rapport maître-élève vécu globalement comme déshumanisé et déshumanisant » (J. Filloux, 1974, p. 247). La demande des acteurs d'humaniser la relation pédagogique serait-elle la conséquence d'une absence de "relationnel" ?

dans la définition même (et la représentation) de cette relation ? On peut ainsi penser que l'affectivité va tenir une grande place dans le rapport au maître...

Chapitre 2

Chapitre 2 L'affectivité dans le rapport au maître

Selon Felouzis (1997), « la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité » (p. 1-2). Si une telle affirmation n'est pas évidente au regard des nombreux écrits officiels, les recherches (Nimier, 1976 ; Compas, 1988, 1991 ; Perron, 1991 ; Altet, 1994 ; Houssaye, 1995 ; Felouzis, 1997 ; Lafortune et Saint-Pierre, 1998) portant sur la place de l'affectivité en classe et dans la relation pédagogique s'accordent néanmoins sur son importance dans les acquisitions scolaires des élèves et leur rapport au maître.

Ce chapitre propose une étude du terme "affectivité" de deux points de vue psychologique et psychanalytique.

Dans le premier cas, il s'agira de définir ce terme à l'aide de cinq composantes : la motivation, la confiance en soi, les attitudes, les émotions, et l'attribution. Ce plan d'analyse de l'affectivité par le biais de cinq composantes est directement issu des travaux de Lafortune et Saint-Pierre (1998).

Dans le second cas, la psychanalyse devrait permettre une autre définition de l'affectivité car elle est susceptible de rendre lisible certaines des composantes sous-jacentes, mais non moins importantes, de la relation pédagogique. Il sera, dans ce passage, question d'une étude des désirs d'apprendre, de savoir et d'enseigner, de l'effet Pygmalion, du "sujet-supposé-savoir", de transfert et de contre-transfert par le biais des travaux de, notamment, Cifali et Moll (1985), J. Filloux (1989), J.C. Filloux (1987), Baïetto (1982), Terrier et Bigeault (1975), Kaës, Anzieu et Thomas (1973), Rosenthal et Jacobson (1971), Imbert (1996).

I L'affectivité d'un point de vue psychologique : des composantes du domaine affectif dans le rapport au maître

S'appuyant sur les travaux de Martin et Briggs (1986) et leur élaboration d'une terminologie du domaine affectif, Lafortune et Saint-Pierre (1998) définissent l'affectivité au moyen de différentes composantes : la motivation, la confiance en soi, l'attitude, les émotions (plus particulièrement l'anxiété) et l'attribution.

I.1 La motivation

« Pour Joseph Nuttin, « la motivation, c'est l'aspect dynamique du comportement » ; pour Jean Piaget (1947), la motivation (l'affectivité), c'est « l'énergétique » des conduites.

La motivation correspond à ce que l'on veut faire par opposition à l'habileté ou à la compétence qui correspond à ce que l'on sait faire. On peut donc être parfaitement capable de

faire quelque chose, et choisir de ne pas le faire, car rien ne nous motive. Etre motivé, c'est avoir envie de. » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 237). La motivation serait à la fois "extérieure" et "intérieure" à l'action : "extérieure" dans le sens où elle la précède et "intérieure" dans le sens où elle la détermine. La motivation est « l'énergétique » des conduites, c'est-à-dire une force faite d'envie, de besoin, de désir et de volonté qui, lui donnant l'énergie nécessaire, pousse et amène le sujet à viser un objectif, à accomplir une tâche. « Elle détermine souvent la conduite d'un individu. » (Lafortune et Saint-Pierre, 1998, p. 27). Si la motivation est ce que l'élève veut faire et non ce qu'il sait faire, elle tient une place d'importance dans l'investissement scolaire. L'élève est en effet estimé ne pas savoir ou savoir faire ce qu'il vient apprendre ou acquérir à l'école : ce que l'élève voudra faire et apprendre sera alors à mettre sur le compte de sa motivation. Toutefois, il est bien évident que la motivation n'assure pas à l'élève un parcours scolaire sans difficulté. Abordant la motivation scolaire en terme de mobilisation scolaire, les travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1992), nous l'avons vu, montrent à quel point l'investissement scolaire pour la réussite est non seulement multiple et complexe, mais pose également en permanence la question du sens de l'école.

La psychologie distingue deux modes de motivation : la motivation extrinsèque, « provoquée par une force extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur » ; et la motivation intrinsèque, qui « dépend de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés. » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 239). En certains points, la motivation extrinsèque s'apparente au conditionnement, où le sujet agit sur la demande (ou la menace) d'un autre, pour la récompense promise. On peut également parler de motivation extrinsèque lorsque un premier sujet agit pour plaire, séduire ou impressionner un second. La motivation intrinsèque est bien plus propre aux envies et convictions intimes du sujet agissant : il accomplit une tâche par volonté et puise du plaisir dans la réalisation de cette tâche qu'il considère comme une fin en soi ; toute pression extérieure est enfin inutile : son intérêt pour et son investissement dans la tâche sont suffisants pour qu'il la mène à bien. S'il est vrai que ces deux types de motivation sont complémentaires (alors que l'immédiateté et le caractère impressionnant particularisent les résultats obtenus par motivation extrinsèque, la profondeur et la durée caractérisent ceux obtenus par motivation intrinsèque (Lafortune et Saint-Pierre, 1998)), leur complémentarité ne semble cependant pas être définitive. « Si l'une des finalités de l'éducation consiste à former des « adultes autonomes et responsables », c'est-à-dire à former des individus qui agissent à partir de leur propre échelle de valeurs, il faut privilégier les motivations intrinsèques.

Cependant, pour qu'un individu apprenne à se créer « des systèmes de motivation et de renforcement personnels, pour qu'il apprenne à définir ses propres objectifs, à construire des stratégies pour les atteindre, à être satisfait lorsqu'il a atteint ses objectifs et à ne pas renoncer en cas d'échec, il faut d'abord qu'il fasse - impérativement - de multiples expériences de succès soutenues par de motivations extrinsèques et de renforcements externes. » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 239). L'apprenant devra par la suite apprendre à se détacher des renforcements extérieurs pour avancer et vivre indépendamment des pressions (encouragements ou dissuasions) externes. A ces renforcements qui, dans un premier temps, l'ont aidé au développement d'un sentiment de compétence personnelle, devra peu à peu succéder une autonomie, acquise au fil des apprentissages et donc de la construction de soi, qui l'amènera à l'âge adulte. Ainsi, en matière d'éducation, la motivation intrinsèque semble devoir être privilégiée à la motivation extrinsèque dès lors que l'enfant atteint une certaine autonomie de décision afin de favoriser son développement et son épanouissement personnel.

Si la personne même de l'individu, sa vie, ses envies et ses besoins sont à l'origine de sa motivation, cette dernière est « avant tout un construit culturel et social. » (Houssaye, 1995, p. 24). Elle s'apprend, s'ébauche, se travaille, s'exerce, s'entraîne, se cultive au sein du groupe social en général et du groupe scolaire en particulier. La motivation n'existe cependant que si le sujet à motiver se sent concerné. Or « on a tendance à considérer comme normal qu'une des fonctions de l'enseignant soit de provoquer, susciter, diriger, maintenir et développer les motivations de ses élèves. » (p. 24). Si l'enseignant peut effectivement éveiller un soupçon de curiosité chez ses élèves (en rejoignant leur zone proximale de développement par exemple, « soit leurs dispositions cognitives et leur disponibilité affective à s'engager dans l'apprentissage. » (p. 26)), n'est-ce pas à ces derniers de "prendre le relais" et de faire en sorte que cette curiosité se transforme en motivation pour apprendre, lire, chercher ou agir ? Un apprentissage efficace et significatif demande donc l'engagement de toute la personne. Houssaye (1995) souligne encore qu'« il n'y aura accès à l'expérience personnelle que si l'éducateur a su mettre en place des conditions relationnelles affectives satisfaisantes, c'est-à-dire non défensives. » (p. 25). L'apprentissage et les conditions de motivation qu'il demande reposeraient donc, dans un premier temps, sur les primes expériences relationnelles scolaires et sur la relation de confiance que l'enseignant aura su établir entre lui et chacun de ses élèves.

I.2 La confiance en soi

Selon Lafortune et Saint-Pierre (1998), « la confiance en soi naît de la représentation que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir la tâche. C'est une notion reliée à l'estime de soi, laquelle résulte du concept de soi. » (p. 29). La confiance en soi serait ainsi issue de la représentation de soi, au regard de l'accomplissement d'une activité ou d'une tâche. De la représentation de soi (terme appartenant aux domaines de la psychologie et de la psychanalyse) dépendrait la confiance en soi, elle-même en lien avec l'estime de soi, elle-même native du concept de soi (terme appartenant plus particulièrement aux auteurs de langue anglaise, et au domaine du cognitif).

Si certains auteurs posent l'estime de soi et le concept de soi comme renvoyant à la même réalité, d'autres, tel Legendre (1993), préfèrent distinguer ces deux termes. Cet auteur définit le **concept de soi** comme l'« ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent. » (p. 234). Ruel (1987) précise que le concept de soi se construit à travers les expériences quotidiennes et les comparaisons effectuées entre soi et les autres. Les expériences journalières sont soumises à :

- leur perception subjective ;
- leur interprétation, tout aussi subjective, en succès ou échec ;
- leur confrontation aux caractéristiques auto-attribuées ;
- l'influence des perceptions d'autrui (ou plutôt l'idée que l'on s'en fait) ;
- leur comparaison avec notre perception (subjective) des expériences des autres.

L'ensemble de ces opérations aboutit à l'élaboration d'une certaine synthèse, telle une **image de soi** dans un champ d'expérience donné. L'émergence d'un sentiment général de soi traduisant une plus ou moins grande estime de soi, ou appréciation de soi affective (valeur de soi), dépendrait des tendances positive ou négative du jugement personnel émis sur l'image de soi.

Les termes d'image de soi et de **valeur de soi** semblent ainsi étroitement liés dans leur définition. Une étude plus fine de ces deux notions sera proposée ultérieurement dans ce travail (voir Chapitre 3 II.3.2 L'image et la valeur de soi).

Legendre (1993) définit l'**estime de soi** comme la « valeur qu'un individu s'accorde globalement ». Elle fait appel « à la confiance fondamentale de l'être humain en son efficacité et sa valeur » (p. 560). Elle est en mesure de transformer le concept de soi, d'augmenter la confiance de l'individu en ses capacités. En situation scolaire et pédagogique, elle se nomme « le moi scolaire, [celui-ci] est directement relié à la réussite ou non des apprentissages. » (p. 560).

La **représentation de soi** est l'évocation, par un sujet, « de ce qui [...] le définit en tant que personne [...]. Il faut de plus tenir compte d'un autre sens du terme, celui que lui donne les gens de théâtre : donner une représentation, c'est présenter une personne comme personnage, c'est l'interpréter et en suggérer une interprétation. Toute représentation de soi a bien cette dimension : il peut s'agir de la perception de sa propre personne [que l'on donne, souhaite ou croit donner à autrui... et à soi-même] en jouant un ensemble de rôles. Toute représentation de soi est une interprétation et une nouvelle présentation : une représentation. Dans ce système de rôles joués aux yeux d'autrui et à ses propres yeux [quand] on se voit, comme de l'extérieur, ainsi que l'on suppose être vu, où est la vérité, où est l'illusion ? La polysémie du terme nous renvoie aux vertiges de Narcisse. C'est sans doute l'un des objectifs majeurs de la cure psychanalytique que d'explorer ces vertiges et de traquer les mystifications constitutives des représentations de soi. » (Perron, 1991, p. 14). La représentation de soi peut donc être comprise en un double sens : l'idée que l'on se fait de soi, et l'idée que l'on se fait de soi en représentation. Le terme est, en effet, véritablement polysémique. Il nous semble opportun de garder à l'esprit, tout au long de la lecture de ce travail, ces deux possibles définitions de la représentation de soi.

De la représentation de soi naît donc la **confiance en soi**. Elle est un « sentiment [faisant] que l'on se fie à soi-même », que l'on s'en remet à soi (Le Petit Robert, 1996, p. 437). Elle est une assurance envers soi, et « s'acquiert à un premier niveau par l'expérience du succès. » (Perron, 1991, p. 30).

Par le biais de la figure ci-dessous, nous proposons une synthèse de notre compréhension des liens existants entre les principales notions de « soi » :

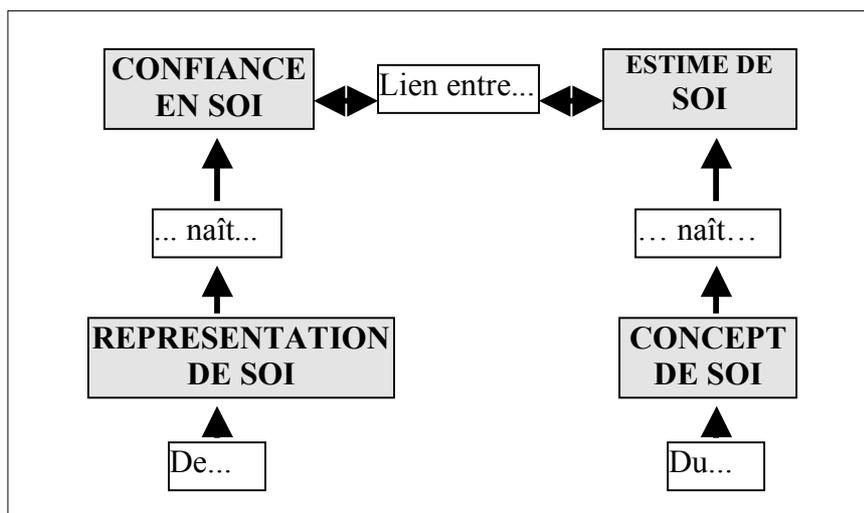


Figure 2 : Des représentation et concept de soi aux confiance et estime de soi

D'aucuns établissent la relation causale suivante :

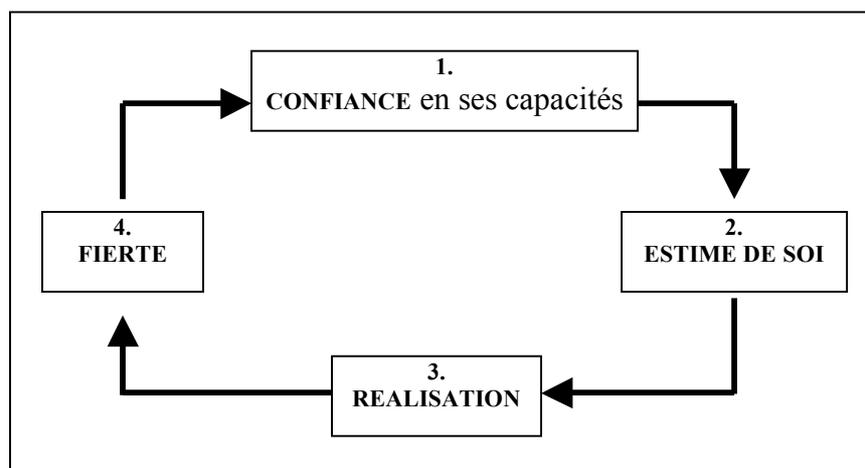


Figure 3 : Le développement de l'estime de soi
 (d'après Branden, cité par Lafortune et Saint-Pierre, 1998, p. 30)

L'estime de soi suivrait la confiance en soi, précédant la réalisation d'une tâche et la fierté (contentement, satisfaction) liée à cette dernière. Ainsi, une certaine confiance en soi conditionnerait la qualité de la réalisation d'une tâche, via l'estime de soi. La fierté consécutive à cette réalisation dépendrait de la réalisation elle-même. Ce schéma indiquerait une chronologie entre la confiance en ses capacités (1), l'estime de soi (2), la réalisation (3) et la fierté (4). Or, il nous semble intéressant ici d'avancer que les quatre maillons de cette chaîne constitutifs de ce schéma peuvent se défaire d'une chronologie. En effet, chacun de ces quatre maillons paraît pouvoir enclencher le mécanisme global décrit ici. Par exemple, la réalisation d'une tâche, ou d'une activité, et son interprétation en succès est susceptible d'entraîner une certaine fierté, elle-même susceptible d'avoir des conséquences positives sur la confiance de l'individu en ses capacités, et donc sur son estime de soi. Ainsi, la confiance en ses capacités d'un individu ne serait pas seule l'amorce de l'ensemble du mécanisme

proposé dans ce schéma : chaque maillon de celui-ci pourrait permettre la mise en marche totale du mécanisme.

Appartenant à la famille des notions relatives au soi, d'autres termes existent encore, tels que la "conscience de soi", la "perception de soi" ou la "conception de soi".

Pour certains auteurs, la **conscience de soi** permet une description des « processus psychologiques par lesquels tout un ensemble de phénomènes – sensations, représentations, idées, désirs, craintes, états corporels, etc. – s'organisent en totalité constitutive du Sujet ». Dénommé « Moi », cet ensemble :

- posé d'ordre *interne*, définit la vie psychique du sujet ;
- « distingue nettement (sauf rêve, hallucinations ou états analogues) d'un autre ensemble phénoménal posé comme d'origine *externe*, le monde environnant. » (Perron, 1991, p.12).

De nature phénoménologique, cette idée a marqué les philosophes-psychologues du XIX^{ème} siècle, tel Henri Wallon qui s'attacha à étudier les origines de la conscience de soi.

De tendance plus objectiviste, le terme de **perception de soi** suppose qu'un objet soit donné à percevoir. La description concerne alors les mécanismes de cette perception. « On met volontiers en ce cas l'accent sur les éléments les plus évidents, à savoir tout le jeu des perceptions visuelles, tactiles, kinesthésiques, cœnesthésiques, etc., dont s'étaye l'identité personnelle. La difficulté est alors double. » En premier lieu, si quelques unes de ces sensations, telles que la vue ou le toucher, « fonctionnent à l'endroit du corps propre comme en face de tout objet extérieur », quelques autres, telles que la kinesthésie ou la cœnesthésie, se posent aussitôt internes. En second lieu, toute perception étant construite, le problème est « celui de la psychogenèse de cette perception si particulière. » (Perron, 1991, p. 12-13).

Cette notion et sa définition mènent ainsi les auteurs à se positionner de façon plus "cognitivist", préférant employer le terme de **concept de soi** (défini un peu plus haut), puis de **conception de soi**, dans un sens plus vague.

I.3 L'attitude

« Une attitude est un « état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, préjugé...), une disposition intérieure acquise à l'égard de soi ou de tout élément d'un environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression...) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable. » (Legendre, 1993, cité par Lafortune et Saint-Pierre, 1998). L'attitude dessine les impressions, les a priori et les croyances intimes du sujet. Elle lui souffle des positionnements obscurs dont l'explication ne pourra pas toujours être donnée par la sujet adoptant telle ou telle attitude. L'attitude est souterraine et non consciente jusqu'à ce qu'un tiers ne nous la fasse remarquer. Elle est adoptée sans arrière-pensée ou intention. Elle est une perception de voir, de penser, d'appréhender des événements particuliers, tel que l'expérience ou le travail intellectuel scolaires. L'enfant peut donc arriver à l'école avec déjà une attitude favorable ou défavorable à l'égard de l'institution elle-même ou de certaines disciplines enseignées. L'attitude et la motivation sont sans aucun doute en interrelation.

D'une part, les caractères interne ou externe de la motivation sont déterminants dans la ténacité temporelle de celle-ci. De plus, la motivation externe, bien que très probablement moins prégnante que la motivation interne, peut être effective par l'intervention d'un tiers par

exemple. D'autre part, le caractère souterrain de l'attitude demande l'intervention d'un tiers pour prendre conscience de celle-ci. L'interrelation entre l'attitude et la motivation tiendrait au fait que la seconde peut être susceptible de modifier la première, comme la première peut être à même d'altérer la seconde.

Un changement d'attitude est possible, soit sous l'influence d'un tiers, soit par volonté personnelle. « Il semble bien qu'il existe une variation interindividuelle de l'aptitude à se laisser influencer qui serait étroitement liée, selon certains auteurs, à l'estime de soi. » (Thomas et Alaphilippe, 1993, p. 82-83). L'acceptation d'un changement d'attitude par un sujet poserait l'estime de soi en rôle d'indice de stabilité de la personne. Si changer d'attitude peut être un signe d'intelligence selon certains adages, il peut indiquer aussi une faiblesse dans la valeur que le sujet s'attribue. Ne pas s'estimer justement, c'est souvent se sous-évaluer et, par la même, surestimer l'autre, ce qui se traduit par une perte de confiance en soi et une réceptivité accrue à l'influence de l'autre. Pour qu'un changement d'attitude ne puisse pas être imputé à une estime de soi faible ou défavorable, celui-ci doit avant tout s'opérer sous sa propre influence et par sa propre volonté. Le changement d'attitude d'un élève à l'égard de l'enseignement en général ou de certaines disciplines en particulier pourrait avoir lieu si l'enseignant parvenait à bousculer sa « disposition, état d'esprit, [acquis] à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose. [Tels un] ensemble de jugements et de tendances qui pousse à un comportement » (Le Petit Robert, 1996, p. 152). Cette déstabilisation intérieure provoquée par le maître pourrait avoir un effet de remise en cause de ses attitudes, une amorce de leur évolution et un début de motivation. L'enseignant ne tiendrait pas ici le rôle de celui qui influence, mais de celui qui se pose en détonateur et en aide à une prise de conscience individuelle et personnelle des élèves : une aide à l'accession à l'autonomie.

I.4 Les émotions

« Une émotion est une réaction affective, heureuse ou pénible, se manifestant de diverses façons (Sillamy, 1980). Plusieurs émotions de base ont été identifiées telles que la peur, la colère, la joie, la tristesse, la surprise, le dégoût et la détresse (Martin et Briggs, 1986). » (Lafortune et Saint-Pierre, 1998). D'autres émotions telles que l'anxiété, l'inquiétude et le malaise sont ajoutées et définies par Lafortune et Saint-Pierre (1998).

L'émotion n'apparaît qu'en réponse à un stimulus, de façon prévisible ou non. Elle naît de l'interprétation de la situation et non de la situation elle-même, ceci impliquant une « relation de dépendance entre les émotions et la cognition » (Dantzer, 1988, p. 12). La cognition intervient en effet dans la compréhension et la signification que le sujet donne à ce qu'il vit, voit et entend. C'est ainsi qu'un même événement est très rarement vu ou vécu pareillement par plusieurs individus. C'est ainsi aussi qu'une même heure de cours est vécue, suivie ou supportée différemment selon les élèves. L'émotion en appelle à leur réalité et leur quotidien, c'est-à-dire à leur vie en dehors de l'enceinte de l'établissement scolaire : « mais l'émotion peut être plus qu'une simple réaction pour constituer une véritable attitude, une évaluation de ses propres états en rapport éventuellement avec autrui, juge et parti. » (Dantzer, 1988, p. 10). L'émotion est donc un indicateur, une aide pour se positionner par rapport aux autres : suis-je plus ou moins émotif que lui ou elle ? Ce que l'on me dit ou fait m'affecte plus que lui ou elle ? Ce que je viens de vivre me trouble plus que lui ou elle ? Cette échelle de comparaison permet donc un positionnement par rapport à autrui, un « classement émotionnel » indicateur de son propre état affectif actuel suite à une émotion.

En milieu scolaire, les émotions susceptibles d'être ressenties par les élèves sont, dans la plupart des cas, la joie, l'anxiété, l'inquiétude, le malaise, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût (ou le découragement) et la détresse.

La réussite scolaire peut engendrer la joie : surprise ou satisfaction. La vie sociale scolaire peut également amener une telle émotion de joie ou de contentement. Les émotions positives provoquées par la vie et le travail scolaires semblent néanmoins appartenir essentiellement au registre de la joie et de ses différents degrés et formes.

Par contre, les émotions négatives provoquées par la vie et/ou le travail scolaires semblent bien plus riches et nombreuses. L'anxiété serait la plus répandue : elle est « un état affectif caractérisé par un sentiment d'inquiétude, d'insécurité et de troubles physiques diffus vis-à-vis d'un danger indéterminé devant lequel on se sent impuissant. » (Sillamy, 1980 ; cité par Lafortune et Saint-Pierre, 1998, p. 25). L'anxiété serait donc intimement liée à l'inquiétude. La conséquence première de l'anxiété ressentie par un élève en situation d'apprentissage est sa perte de moyens et donc d'efficacité scolaire. Non seulement l'anxiété perturbe l'enfant lors des séances d'acquisition qui ne lui procurent aucun plaisir, mais elle le conduit également à adopter une attitude négative à l'égard de l'école et de l'enseignement et à ne prendre aucun plaisir à étudier. L'anxiété semble donc inhiber l'élève et l'enfermer dans un refus de connaissances supplémentaires. La réflexion, la compréhension et le savoir appris n'entrent plus en relation, n'aidant plus l'élève à poursuivre son apprentissage : il cesse de penser et ainsi se "bloque". Comme l'anxiété, l'inquiétude perturbe l'élève dans ses apprentissages. Etant « un trouble, une agitation de l'esprit », elle ne permet pas à l'élève de se concentrer sur son travail et l'attire vers d'autres préoccupations telles que « le déroulement du cours » (Lafortune et Saint-Pierre, 1998, p. 26). L'anxiété et l'inquiétude ont donc des conséquences semblables sur l'élève et sa pensée : l'annulation momentanée de ses compétences et de ses capacités.

La peur et le malaise sont aussi des émotions négatives suscitées par la vie et/ou le travail scolaires. Elles sont apparemment plus vives que l'inquiétude ou l'anxiété. Le malaise « est un sentiment d'embarras, de gêne contre lequel il est difficile de se défendre ; il peut être pénible et irraisonné » (Sillamy, 1980 ; cité par Lafortune et Saint-Pierre, 1998, p. 26). En milieu scolaire, le malaise provient lorsque l'élève se trouve confronté à une discipline particulière, par exemple, qui lui fait vivre des « tensions difficilement supportables » et ce pour diverses raisons. L'élève assiste donc à l'enseignement sans chercher à s'investir : il vit la discipline de façon superficielle. Le refus d'investissement est pour lui un moyen préventif de protection et de défense. Le malaise peut notamment être la conséquence d'une lourde émotion de peur. Cette dernière « est une émotion provoquée par la prise de conscience d'un danger réel ou imaginé, d'une menace. Elle mène au désir d'éviter une chose considérée comme désagréable. » (Sillamy, 1980 ; cité par Lafortune et Saint-Pierre, 1998, p. 26). La peur, comme le malaise, peut être irraisonnée. Ainsi, la peur d'une discipline scolaire chez un élève peut décider, par exemple, de son orientation.

Enfin, il est intéressant de noter que les émotions, positives ou négatives, sont accompagnées de modifications psychologiques, somatiques et comportementales (Dantzer, 1988). Ces changements psychologiques (altération dans la façon de penser, d'agir, de réfléchir ou de voir la situation ou l'événement tel qu'il se produit et s'est produit), comportementaux (passage d'une main dans les cheveux, rongement d'ongles, etc.) et somatiques (aigreurs d'estomac, sueurs, oppressions thoraciques, etc.) sont ainsi autant d'indices pour détecter les émotions, qu'elles soient cachées ou non.

I.5 L'attribution

L'attribution est principalement étudiée par la psychologie scientifique. On parle plus communément des *théories de l'attribution causale*.

L'attribution est l'interprétation, par un sujet, d'une situation ou d'un événement en tenant compte des causes. L'interprétation fluctue en fonction des causes attribuées à l'événement et joue un rôle d'importance dans la réaction individuelle face à la situation. « Prévoir et contrôler notre environnement social et non social réclame la possibilité de distinguer ce qui est stable de ce qui ne l'est pas. Appliquée à nos relations sociales cette possibilité requiert de pouvoir attribuer une cause au comportement observé : est-il dû au hasard ? A la personnalité de son auteur ? Ou encore à la situation ? » (Monteil, 1989, p. 41). Deux types d'attribution émergent alors : l'*attribution interne*, qui tente de répondre à la deuxième question (le comportement observé est-il explicable avec la personnalité de l'auteur ?) et l'*attribution externe*, qui tente de répondre aux première et troisième question (le comportement observé est-il déchiffrable par le hasard et / ou la situation ?). Si l'attribution interne explique un événement, un comportement, par des facteurs intrinsèques à l'individu agissant, l'attribution externe cherche des explications dans des facteurs extrinsèques à la personne agissante (situation, tierce personne, hasard).

Au milieu des années 50, deux chercheurs choisissent d'étudier les notions de causalité interne et externe, adjointes à la position sociale des individus en présence. « En faisant des études sur les différences d'attribution, dans des situations caractérisées par des asymétries de pouvoir, ils constatent que » à l'endroit où les *bas statuts privilégient l'attribution externe, les hauts statuts préfèrent l'attribution interne* (Monteil, 1989, p. 45).

Vingt ans plus tard, d'autres chercheurs se sont intéressés aux différences d'attribution causale entre les hommes et les femmes, confrontés à des tâches dites « spécifiquement masculines ou féminines ». L'expérimentation mise en place par ces chercheurs consistait à proposer à des individus de sexe féminin et masculin « d'évaluer une performance identique accomplie par une personne stimulus, homme ou femme, dans une tâche spécifiquement masculine ou spécifiquement féminine. Les résultats obtenus indiquent une attribution en terme de causalité interne (compétence) pour la performance homme dans une tâche masculine, et, pour la même tâche, avec une performance identique d'une personne stimulus femme, une attribution en terme de causalité externe (chance). » (op. cit.). Ces résultats sont constatés autant chez les sujets masculins et que féminins. L'inverse n'est cependant pas vrai : confronté à une tâche dite spécifiquement féminine, la compétence de la personne stimulus homme est également perçue que celle de la personne stimulus femme.

Il apparaît, de plus, qu'une telle étude, menée soit auprès d'individus, hommes et femmes, faiblement qualifiés, soit à l'aide de tâches simples, montre que les femmes tendraient à être évaluées de façon plus favorable que les hommes.

C'est ainsi que Monteil (1989) définit l'attribution comme « non seulement le processus par lequel un individu donne un sens à son environnement, mais aussi un processus par lequel un individu se voit assigner une place dans les rapports sociaux. » (p. 45).

Une enquête (Monteil, Bavent et Lacassagne, 1986) menée auprès d'enseignants du secondaire permet de comprendre que :

- d'une part, en situation "cachée" (privée), il existerait une tendance majoritaire, chez les enseignants, à faire appel à des attributions dispositionnelles pour expliquer l'échec scolaire des élèves (l'élève serait ainsi en échec parce que intrinsèquement mauvais) ;

- d'autre part, en situation "ouverte" (publique), il existerait une tendance, chez les enseignants, à faire appel à des dispositions situationnelles pour expliquer l'échec scolaire des élèves (l'élève serait ici en échec scolaire parce que son milieu social ou son histoire personnelle ne lui sont pas favorables).

Il y aurait ainsi « une première croyance en une détermination personnalologique de l'échec scolaire doublée d'une seconde croyance selon laquelle il ne serait pas forcément très populaire de l'affirmer publiquement, au moins dans les milieux de l'éducation. » (Monteil, 1989, p. 47). Expliquer l'échec scolaire par des déterminants personnels intrinsèques (causalité interne) serait donc majoritairement répandu chez ces enseignants du secondaire, mais relativement peu assumé, parce que très probablement impopulaire.

L'ensemble de ces études ont permis d'avancer l'existence d'une réelle « surestimation » et d'une « différence de « valeur » accordées aux causalités internes par rapport aux causalités externes. Cette surestimation de la causalité interne ne signifie rien d'autre qu'une tendance à exagérer le poids des explications dispositionnelles et à minimiser celui des explications situationnelles dans l'explication globale du comportement de quelqu'un. » (Monteil, 1989, p. 48). Ce constat est principalement connu sous le nom d'*erreur fondamentale*.

En milieu scolaire, et par rapport à l'acquisition en mathématiques, il a pu être constaté que, d'une façon générale, les filles attribuent...

- leurs réussites à leurs efforts
- leurs échecs à leur manque de talent

... alors que les garçons attribuent :

- leurs réussites à leur talent
- leurs échecs à leur manque d'efforts.

Ces constatations relatives aux notions de causalité interne et externe sont d'autant plus intéressantes lorsque l'on sait que « les individus sont davantage enclins à persister s'ils croient que la cause de la réussite est [notamment] interne. » (Lafortune et Saint-Pierre, 1998, p. 29). En effet, « les sujets « externes » pourront augmenter leur niveau de confiance après un échec et le diminuer après un succès (la chance peut changer de camp !). Les « internes », au contraire, seraient plus enclins à élever leur niveau de confiance après un succès et à l'abaisser après un échec. ». Il s'agirait tout simplement « des leçons que chacun est en mesure de tirer d'une expérience en fonction de sa position sur l'axe internalité-externalité. » (Monteil, 1989, p. 49).

Les enseignants tendraient à "préférer" l'élève dont les explications données à ses échecs et ses succès relèveraient d'une attribution interne (élève est alors dit interne) à l'élève privilégiant l'externalité à l'explication de ses échecs et ses succès. Une recherche menée par Bressoux et Pansu (1998) a ainsi montré que l'acquisition de la norme d'internalité résiderait « davantage dans le rapport à l'enseignant, qui transmet des savoirs et des normes sociales » que dans le rapport aux pairs (p. 24).

Enfin, l'ensemble des travaux menés concernant les théories de l'attribution causale semblerait rendre compte « d'une valorisation de l'aspect interne pour asseoir la maîtrise du sujet sur son environnement. » (Monteil, 1989, p. 49). L'internalité et les bonnes performances scolaires seraient, en effet, en étroite relation et interrelation, l'une expliquant l'autre et l'autre expliquant l'une. Il semble donc, et d'une façon générale, que les meilleurs élèves seraient internes.

I.6 Pour poursuivre...

D'un point de vue psychologique, nous avons choisi de définir l'affectivité à partir de cinq composantes du domaine affectif et de leur définition. La *motivation*, la *confiance en soi*, l'*attitude*, les *émotions* et l'*attribution* feront ainsi partie de notre travail à part entière, le jalonnent, l'encadreront, l'illustreront. Ces cinq composantes jouent, en effet, un rôle d'une grande importance en apprentissage et enseignement.

Le terme "affectivité", utilisé par la suite dans ce travail, fera inlassablement référence à ces cinq composantes, comme chacune de celles-ci renverra à une dimension de ce que nous avons entendu comme définissant l'affectivité.

L'affectivité ne peut cependant exclusivement se définir d'un point de vue psychologique et se contenter d'une simple définition à l'aide de cinq composantes. Si l'éclairage psychologique permet la compréhension du haut de l'iceberg que constitue l'affectivité, un éclairage psychanalytique devrait permettre l'intelligibilité de la partie immergée de cet iceberg.

II L'affectivité d'un point de vue psychanalytique : les phénomènes transférentiels dans le rapport au maître

« L'important intérêt de la psychanalyse pour la science de l'éducation se fonde sur un énoncé qui est parvenu à l'évidence. Ne peut être éducateur que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile, et nous adultes ne comprenons pas les enfants, parce que nous ne comprenons plus notre propre enfance. Notre amnésie infantile prouve à quel point nous lui sommes étrangers. » (Freud (1913), « L'intérêt de la psychanalyse » (212-213), in *Résultats, idées, problèmes, I, 1890-1920*. (1984). Paris : P.U.F. Cité par Cifali M. et Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : P.U.F. (91)).

La psychanalyse est susceptible de rendre lisibles certaines des composantes sous-jacentes, mais non moins importantes, de la relation pédagogique. De plus, comme le soulignent Cifali et Moll (1985), « Refuser de prendre en considération l'inconscient dans l'acte d'enseigner et d'apprendre implique trop souvent qu'on empêche la réalisation de ce dernier. » (p. 103).

II.1 Des problèmes de définition

Le transfert « désigne, en psychanalyse, le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique.

Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué. » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 492). Ainsi, le processus transférentiel consiste en l'extériorisation masquée et involontaire de désirs inconscients passés sur des objets actuels. Il permet ainsi au sujet entretenant une relation particulière avec un objet ou avec un second sujet de revivre, de façon inconsciente, la relation déjà vécue et faisant aujourd'hui partie des souvenirs infantiles, par exemple. Le lien passé entre le sujet et un objet ou un second sujet s'actualise donc lors d'un lien actuel entre le même sujet et un second objet ou un troisième sujet. Dans le cadre de la relation pédagogique par exemple, le premier sujet serait l'élève, le second le père et le troisième l'enseignant. Ainsi, l'équation devient : le lien passé entre

l'enfant et son père s'actualise (se déplace) lors d'un lien actuel entre l'enfant, devenu élève, et son maître : « C'est la relation au père omniscient des années d'enfance, l'ambivalence à son égard, le nécessaire détachement d'avec ce père « condition pour la nouvelle génération aussi bien de ce qui est porteur d'espoir que de ce qui choque » qui fonde la nature des liens transférentiels avec les enseignants. » (Freud, 1914 ; cité par J. Filloux, 1989, p. 60).

Si l'apport, ou l'introduction, des phénomènes transférentiels en pédagogie permet un éclairage de « la nature du pédagogique [...], l'usage des concepts psychanalytiques, hors du champ propre de la psychanalyse fait [cependant] problème. Cela tient à un fait généralisable : tout concept extrapolé de l'ensemble théorique dont il est issu est de ce fait déconceptualisé ; on peut lui faire dire autre chose que ce pourquoi il a été forgé » (J. Filloux, 1989, p. 59). Quelques précisions d'ordre théorique s'imposent donc.

Dans la cadre de l'étude en termes de transfert de la relation maître-élève et des liens qui la sous-tendent, ce sont des phénomènes transférentiels et non du transfert dans la cure analytique dont nous parlons. Il ne s'agit donc pas ici d'appliquer le concept de transfert à la relation pédagogique, mais de déchiffrer, décrire et comprendre le jeu relationnel maître-élève, en s'éclairant par la compréhension préalable des phénomènes transférentiels.

« Reconnaître que le transfert existe, c'est reconnaître l'existence des processus psychiques inconscients et des lois qui les gouvernent : « Affirmer que le transfert se retrouve partout, c'est tout simplement confirmer que le déplacement (substitution des objets inconscients) est un phénomène universel ». Cependant, seul le cadre de la cure permet la connaissance réelle du transfert, hors cadre de la cure « la nature réelle du transfert demeure secrète », et c'est dans ce secret même que réside une condition essentielle de socialisation : la transfert « phénomène affectif normal, gouverné par le mécanisme inconscient de déplacement est destiné à promouvoir l'adaptation sociale. » » (Glover, 1958 ; cité par J. Filloux, 1989, p. 61). L'étude du transfert hors de la cure psychanalytique ne permet donc pas une réelle et parfaite connaissance de ce processus. Si les phénomènes transférentiels offrent la possibilité de saisir différemment la relation pédagogique et de comprendre le processus de transfert, ils ne nous dévoilent cependant pas la « nature secrète du transfert » (op. cit., p. 61) dans laquelle résiderait le phénomène de socialisation. Ainsi, il semble bien, selon Glover (1958), que le mécanisme de socialisation dont nous bénéficions est effectif seulement s'il reste secret et obscur à la conscience de chacun. L'élève ne pourrait donc pas vivre une relation avec son enseignant s'il était conscient des phénomènes transférentiels que la naissance et l'élaboration d'un lien (en tant que mécanisme de socialisation) avec cet enseignant suscitaient chez lui.

II.2 Les désirs d'apprendre, de savoir et d'enseigner

Selon Beillerot (1995), si « les objets de désir sont multiples, [...] le désir lui, est en quelque sorte unique : force, affirmation, puissance, puissance présente donc, puissance limitée, le désir est l'essence de l'homme pour persévérer dans son être. Le désir est fondamental, il est une aspiration première [...]. Le désir atteste ainsi chez l'homme l'aspiration à une plus grande actualisation de son être. » (p. 31).

Le désir de savoir remonte, selon Freud, aux origines de la vie. Le désir d'apprendre originel est lié au désir de savoir « comment sont faits les bébés », c'est-à-dire à la curiosité sexuelle chez l'enfant.

Cette curiosité l'amène à un moment donné de sa jeune existence à se demander d'où il vient et comment il a pu naître de deux êtres, tentant bien sûr de trouver une explication. S'il pose

la question à ses parents, dans la majorité des cas, ceux-ci y répondent soit : de manière non claire et évidente (de façon plus ou moins volontaire...), ce qui a comme conséquence de frustrer l'enfant ; soit très scrupuleusement, mais l'enfant encore trop jeune et en cours de développement psychique ne comprend pas les éclaircissements de l'adulte, l'enfant est alors, là aussi, frustré de ne pas avoir reçu une réponse qui lui soit accessible.

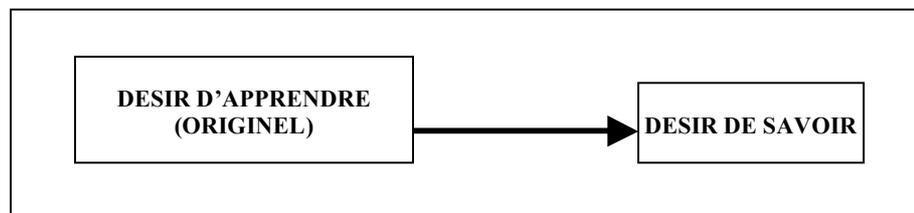


Figure 4 : Du désir d'apprendre au désir de savoir

« Le désir est lié à des traces mnésiques qui entraînent l'hallucination des perceptions devenues signes de la satisfaction ; autrement dit, sous le désir de l'expérience précoce de la *satisfaction* et du *plaisir*, mais aussi l'expérience spécifique de l'absence à propos de "quelque chose" ; la suite n'est alors que déplacement, répétition, reviviscence d'un conflit que nous reprenons sans cesse » (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996, p. 66-67). Selon les pédopsychanalystes, le désir d'apprendre existe donc dès la naissance. Le désir serait alors la conséquence d'une recherche d'une satisfaction et d'un plaisir déjà éprouvé ou ressenti et que l'enfant souhaiterait revivre absolument. Le désir n'est donc que souvenir et besoin de vivre à nouveau ce que l'on a déjà vécu. Tout se passe comme si l'enfant se trouvait "marqué" par ses expériences de satisfaction et de plaisir originelles et, par la suite, de leur manque, déterminant ses recherches de satisfaction, de plaisir et d'apprentissages futurs. Cette problématique est reprise par Develay (1996) : « Lorsque Sigmund Freud (...) écrit que "Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir", il signifie que l'apprentissage se constitue dans cet espace entre le besoin d'apprendre, qui est constitutif de la personne, et la demande, rarement exprimée sous cette forme, d'apprendre. C'est dans cet écart entre le besoin et la demande qu'émerge le désir d'apprendre » (p. 93). Le désir d'apprendre serait la conséquence d'une recherche de plaisir et de satisfaction passés, mais aussi d'un réel besoin de savoir consécutif d'une demande d'apprendre. Le désir d'apprendre ressemble ainsi à une course perpétuelle après, d'une part, des sensations devenues des traces mnésiques et, d'autre part, le désir de réduire voire d'annuler une dissonance (une distance) entre un besoin et une demande d'apprendre.

Les fondements du désir de savoir chez l'élève seraient « fonction du destin des pulsions libidinales liées à ce désir, de la manière dont s'opère leur sublimation. » (J.C. Filloux, 1987, p. 88). Pulsions dont la nature change (« elles se déssexualisent, c'est-à-dire que le plaisir de représentation se substitue au plaisir d'organe. ») et dont le but évolue, les rendant socialement acceptables (« désir de savoir comment est faite la nature, et pas seulement le ventre de la mère. ») (Beillerot, 1995, p. 32). L'activité intellectuelle dépendrait par exemple de la sublimation, mais également d'un processus d'identification de l'élève à l'enseignant, conférant ainsi à ce dernier une place de grande importance dans le « destin du désir de savoir chez l'élève. » (op. cit.). Intimement (« et éventuellement de l'extérieur ») contraint en effet à renoncer à son objet libidinal que constitue la mère, l'enfant se doit d'investir un autre objet : « changement d'objet, changement de but condamnent, sous peine de conflits graves, les

voies antérieures du plaisir. » (Terrier et Bigeault, 1975, p. 57). Le déclin de l'Œdipe impose donc à l'enfant des changements de but et d'objet : « à son but de possession amoureuse », l'enfant doit « en substituer un autre. Tels sont les changements colorés de souffrance qu'il lui faut tourner en plaisir » (op. cit.). Le désir est avant tout une chose que l'on n'a plus. Le désir tend inexorablement vers cette chose perdue. Le désir de savoir se développe afin de contrer la frustration provoquée par l'absence de l'objet et le manque ressenti par cette absence. Le désir de savoir joue donc le double rôle d'élément de compensation et de source inépuisable de force et de pouvoir, faisant du désir de savoir « un désir puissamment constructeur et civilisateur. » (Beillerot, 1995, p. 32). L'école, face à la nécessité des changements propres à l'enfance, propose un grand nombre de situations propices, justement, à ces évolutions : « expérimenter à l'infini l'extension du délai du plaisir différé, l'éloignement de nouvelles expériences sensori-motrices, l'accession à des communications plus élaborées. » (Terrier et Bigeault, 1975, p. 58). L'expérience scolaire devient donc l'occasion d'appuyer ces changements et permet à l'enfant de substituer sa possession amoureuse à un autre objet en constante circulation entre l'enseignant et ses élèves, le savoir. Le savoir s'installe ainsi en objet de désir et de convoitise.

Selon Beillerot (1995), « ce que les philosophes et psychanalystes montrent est qu'autrui est la visée du désir, autrui comme personne ; le désir ne porte que sur un autre désir, il vise ce qui dans l'autre désigne un autre désir. Je désire voir autrui reporter sur moi le désir que j'ai formé à son endroit. » (p. 31). Ce postulat avance deux idées :

- celle selon laquelle le désir désire avant tout un autre désir avant de désirer le sujet habité par l'autre désir ;
- celle selon laquelle le désir a besoin de réciprocité, comme si le désir était donné en demande d'un désir à recevoir.

Transposé au monde scolaire, ce postulat poserait que le désir de savoir de l'élève et le désir d'enseigner de l'enseignant seraient, l'un et l'autre, face à face, en demande et réponse réciproques.

La relation pédagogique peut donc être appréhendée comme la rencontre de deux désirs complémentaires : le désir de savoir et le désir d'enseigner. Dans la perspective d'un enseignement réussi, les désirs de l'élève et de l'enseignant doivent nécessairement s'articuler. « La psychanalyse montre que les choses sont plus complexes, dans la mesure où le désir de l'enseignant peut être **aussi** que l'élève ne sache pas, et où le désir de savoir, chez l'élève, peut être inhibé très tôt [...] par la répression de curiosités initiales. » (J.C. Filloux, 1987, p. 88).

Si la curiosité sexuelle originelle chez l'enfant se trouve à la genèse de son désir de savoir, les parents ne tiennent pas seuls une place essentielle dans le destin du désir de savoir chez l'enfant. L'enseignant y joue également un rôle d'importance. En effet, d'une manière générale, l'activité intellectuelle est à la fois dépendante de la sublimation (des pulsions libidinales liées au désir de savoir chez l'enfant) et d'un travail d'identification à l'enseignant. Si l'institution scolaire garantit à l'enseignant « le rôle de « maître de savoir », Octave Mannoni [...] observe que « le désir de savoir de l'élève est paradoxalement déplacé par le désir ambigu que l'élève sache », de telle sorte que « son désir de savoir lui est rapté ». **Rapt**, puisque l'enfant est supposé désirer ce que le maître veut qu'il sache, et ne pas vouloir savoir ce qu'il ne veut pas qu'il sache. » (Mannoni, 1970 ; cité par J.C. Filloux, 1987, p. 88-89). Le maître s'approprie ainsi, en quelque sorte, le désir de savoir de l'élève. Il décide de l'existence et de la particularité d'un désir qui n'est pas le sien, le guidant, le manipulant : c'est l'expression du « fantasme de toute-puissance » (J.C. Filloux, 1987) de l'enseignant, sous-jacent inconscient à toute intention et action d'instruire. L'ambivalence du désir d'enseigner

et de l'intention d'instruire vient de son double désir d'engendrement et d'emprise sur l'autre, avec pour but principal la reconnaissance par l'autre, l'apprenant, du sujet enseignant. Complexe, le désir d'enseigner serait donc aussi l'expression d'un besoin de reconnaissance, désir inconscient d'un besoin d'attrait narcissique. « « Désir que l'autre désire le sujet pour que ce dernier se sente exister », dit M.C. Baïetto, de sorte que l'enfant est « l'autre » de l'enseignant ». Ainsi, le désir inconscient d'enseigner implique deux volontés contradictoires :

- une première véritable volonté d'instruire ;
- mais accompagnée d'une seconde volonté de ne pas dévoiler et de garder pour soi ce que l'on sait, « — comme si une pulsion destructrice était en jeu dans le fantasme de procréer et d'opérer une seconde naissance chez le sujet apprenant. » (J.C. Filloux, 1987, p. 89).

Commence alors à se dessiner ici un questionnement central à notre travail : si, selon Baïetto (1982), « dans le système éducatif jouent moins les procédés de transmission des connaissances que la relation imaginaire qui s'établit [...] » entre les protagonistes de la relation pédagogique (p. 153), qu'en est-il exactement des articulations entre les acteurs de l'acte d'enseignement / apprentissage et le savoir à enseigner / apprendre ? Qu'en est-il du rôle et de l'importance de chacun ?

II.3 Au sein la relation maître-élève...

II.3.1 L'effet Pygmalion

« Ovide raconte le mythe d'un jeune sculpteur, Pygmalion, amoureux de son art plus que des femmes qui ne lui inspiraient que des sentiments misogynes. Il arriva cependant, et sans doute pour représenter à quel point l'idéal s'écartait de la réalité, qu'il modela dans l'ivoire la statue d'une jeune femme. Par ce travail, long et patient, il fabriqua l'image la plus parfaite qui pût exister. Il tomba amoureux de cette forme que ses doigts avaient sculptée, tant et si bien que l'ivoire de sa matière donnait le change : on l'eut crû de chair. Dès lors commencèrent pour Pygmalion les souffrances et le désespoir d'aimer une forme inerte, passive et froide, qui ne répondait ni à la passion ni à la chaleur de ses baisers et de ses caresses. Il avait beau s'imaginer en l'habillant, en la réchauffant, en lui faisant des cadeaux comme à une jeune fille, qu'elle éprouvait pour lui des sentiments de gratitude et d'amour, il dut se rendre, non sans profonde tristesse, à l'évidence que l'objet était sans vie.

Vénus fut touchée par cette passion. Lors des fêtes de la déesse, Pygmalion la pria de lui faire rencontrer une jeune fille pareille à sa statue. De retour à son atelier, le cœur et l'esprit tout rempli de sa passion, il caressa la belle forme qu'il avait façonnée. Il s'arrêta stupéfait : la statue s'était-elle animée, tiédissait-elle, ses lèvres s'adoucissaient-elles sous ses baisers ? L'illusion qu'il redoutait de vivre se dissipait : le sang parcourait le corps, un pouls y battait, la jeune fille lui souriait. Pygmalion épousa la jeune femme et la nomma Galatée. [...] » (Kaës, Anzieu et Thomas, 1973, p. 44). Ce mythe, joliment raconté par Kaës et ses collaborateurs, est à l'origine d'un effet d'attente, appelé « effet Pygmalion », observé par des chercheurs en sciences de l'éducation. Rosenthal et Jacobson (1971) ont été les premiers à étudier cet effet, montrant l'incidence de l'attente du maître sur les performances scolaires de l'élève.

D'un point de vue psychanalytique, l'effet Pygmalion peut aussi être à l'origine des travers inconscients susceptibles de poindre et de se développer dans la relation éducative ou de

formation. Ainsi, selon Kaës et al. (1973), « le mythe rapporté par Ovide ne développe [...] qu'une face du fantasme formatif qui le sous-tend, le versant libidinal que thématise l'épisode du formateur amoureux de la forme qu'il façonne. Thème dans lequel se reconnaissent les émois sexuels de l'amour de transfert que vivent et que redoutent les formateurs. Là aussi se manifeste l'attente d'être aimé en retour de ses propres produits. » (p. 44). L'effet d'attente, inspiré par le mythe Pygmalion, du maître à l'égard de l'élève serait donc à double tranchant, fait de deux désirs ambivalents : une attente professionnelle de meilleurs résultats scolaires, mais aussi une attente plus personnelle de retour de reconnaissance ou d'amour de la part de l'élève pour son enseignant. Si, comme on a pu le voir précédemment, l'attente ou le désir professoral d'une progression scolaire de l'élève apparaît le signe d'un souhait d'autonomie, de développement et d'avancée pour l'élève de la part du maître, le désir ou l'attente professoral d'un retour d'amour vers le maître de la part de l'élève est aussi synonyme d'une envie de toute-puissance de l'enseignant, possessive et égoïste. La notion de désir d'enseigner et ses significations ou justifications séductrices inconscientes réapparaissent donc ici dans cette étude de l'effet Pygmalion.

Toutefois, si certains chercheurs, tels que Kaës, Anzieu et Thomas, trouvent en ce mythe et symbole du projet formatif un fantasme destructeur à l'égard du sujet formé ou instruit par le formateur ou l'éducateur, qu'en serait-il de cette pulsion destructrice si le sujet formé était érigé, par le formateur lui-même, en objet sacré ? Cela aurait-il une conséquence sur la relation pédagogique et le rapport maître-élève ?

II.3.2 Le "sujet-supposé-savoir", les transfert et contre-transfert

Dans le cadre de la cure analytique, la non-maîtrise de la parole par l'analysant est la condition pour que se réalise le transfert. L'analysé s'en remet à son analyste, utilisant un savoir à double sens qu'il ne connaît pas. L'analyste est alors positionné par l'analysant en supposé-savoir, susceptible d'être l'objet détenant le savoir sur soi que l'analysant lui-même ne possède pas (encore) : « Le processus de transfert trouve son ressort dans la reconnaissance de cette division constitutive du sujet : « Ce que le sujet ne sait pas sur lui-même — pour autant qu'un tel savoir existe — il faut en déduire que c'est l'Autre qui le sait [...] ; Dès lors, la place de l'analyste s'articule comme celle d'un supposé savoir. » (D. et M. Sylvestre, in Miller (dir.), 1987 ; cités par Imbert, 1996, p. 36). L'approche lacanienne rompt avec cette position du thérapeute détenteur de tout savoir. Il avance ainsi sa conception du sujet-supposé-savoir. Il explique que le psychanalyste doit toujours garder à l'esprit que seul l'analysant sait : « L'analyste n'est là que pour soutenir l'image que l'analysant inscrit sur sa personne » (Lacan, 1968 ; cité par Imbert, 1996, p. 37). La présence de l'analyste au cours de l'analyse se doit donc d'être discrète, mais efficace, dans la restructuration, la reconstruction ou la modification de l'image que le sujet a de lui-même. L'analyste suit l'analysant dans sa progression, son développement et son avancée analytique sans toutefois détenir les clés de son évolution : seul le patient les détiendrait, l'analyste l'accompagnerait.

Bien que l'enfant ne se rende pas à l'école comme l'analysant se rend chez son analyste, le transfert peut cependant « apparaître dans le champ pédagogique en relation avec un sujet-supposé-savoir, lequel correspond à la subversion du savoir déjà là, à la rencontre d'un savoir autre : soit un savoir qui caractérise son être énigmatique et dont l'Autre est supposé détenir la clé et pouvoir délivrer le sens. » (Imbert, 1996, p. 38). Mais comme le souligne Imbert (1996) lui-même, il n'est cependant pas autorisé à un maître d'enseigner un savoir secret, c'est-à-dire un savoir non répertorié, non choisi, ni parfaitement et rigoureusement

défini. L'enseignant divulgue un savoir connu, universel et rationnel et ne peut refuser de le faire même de façon partielle. Contrairement à l'analyste, l'enseignant est tenu de tout révéler, « de donner toutes les réponses ; avec le risque attendant, d'étouffer les questions et d'arrêter, chez le sujet, son désir de savoir. » (p. 39). Aucune énigme, divulgation ou secret de sa part ne pourra être accepté et dépassé par le sujet apprenant. Cependant, quelques moments scolaires peuvent être surprenants, étonnants ou déstabilisants, provoquant chez l'élève un appel de savoir, activant par là même la fonction de supposé savoir. Et c'est précisément dans cet appel de savoir, soit de connaissance et de compréhension, que les phénomènes transférentiels ont leurs racines.

Dans un de ces ouvrages, Hameline (1971) raconte une expérience menée par Tosquelles (1966) au Clos du Nid, un établissement pour grands handicapés mentaux. Tosquelles avait, en effet, mis en place des réunions d'analyse où chacun des membres du personnel était convié pour parler de ses difficultés quotidiennes. Par le biais de la parole au cours d'échanges réguliers, les éducateurs étaient amenés à redonner un sens à leurs actes, leurs réactions, leurs affects et leur « anxiété latente » en présence des enfants dont ils s'occupaient. Ces séances ont permis de mettre en avant les « interactions affectives et la réactivation chez l'adulte de sentiments ou d'attitudes très régressives que, seule, l'analyse » reconnaît et mobilise. Ainsi, le contact avec l'enfant, quel que soit son niveau de développement psychique et intellectuel, ramène l'adulte vers l'enfance. L'immense capacité transférentielle de l'enfant, à la fois « forte et fluctuante », se traduit par la violence de ses attachements et de ses répulsions. Ses attachements et ses répulsions sont « à la mesure de son immaturité » et ne peuvent laisser indifférent et insensible l'adulte pris dans le transfert de l'enfant (Hameline, 1971, p. 31).

Mais « Pour Freud nul ne saurait être rendu coupable de ses motions transférentielles. « Dès les six premières années de l'enfance, le petit homme a établi le mode et la tonalité affective de ses relations aux personnes de l'un et l'autre sexe, il peut à partir de là les développer et les transformer selon des directions déterminées, mais il ne peut plus les abolir... Tous ceux qu'il connaît plus tard ont donc à assumer une sorte d'héritage sentimental, ils rencontrent des sympathies et des antipathies à la genèse desquelles ils n'ont eux-mêmes que peu contribué ; tout choix ultérieur d'amitié et d'amour se fait sur fond de traces mnésiques laissées par ces premiers modèles. » » (Freud, 1914 ; cité par J. Filloux, 1989, p. 60-61). L'enfant semble donc très tôt affectivement "déterminé", non qu'il ait décidé lui-même d'être et de se comporter de telle ou telle manière, de ressentir de telle ou telle autre les sujets qu'il rencontre, mais il se révèle marqué dans ses relations humaines à venir par ce qu'il a déjà vécu dans des relations humaines passées. Ainsi, dans sa petite enfance, la base de ses rapports aux autres s'est dessinée ; ce n'est qu'à partir de ce commencement qu'il pourra construire sa vie relationnelle affective.

Déstabilisés ou surpris par la violence des phénomènes transférentiels infantiles à leur égard, « il n'est pas rare [...], dès qu'un certain recul réflexif intervient au cours de la tâche éducative, que des éducateurs pressentent le caractère irrationnel et pulsionnel de certaines de leurs préférences ou de leurs répulsions. Mais l'histoire de bien des enfances scolaires est-elle autre chose qu'un long tissu des récits d'injustices subies où la rationalisation des motifs cache souvent mal le méfait de leur méconnaissance profonde ? » (Hameline, 1971, p. 31). Au transfert de l'enfant, l'adulte répond par le contre-transfert, comme l'enseignant au transfert de son élève. « Et le jeu se déroule au niveau même des relations inconscientes, développant un échange continu qui sous-tend de sa dynamique complexe le réseau des raisons et des causes. Ainsi le transfert infantile représente, pour l'adulte qui s'y trouve exposé, une sorte d'épreuve affective permanente. » (Hameline, 1971, p. 31-32). C'est, en effet, une épreuve

permanente car l'enfant-élève remet chaque jour en cause cet amour de transfert, il le teste, l'estime, le pèse et le juge. C'est également une épreuve affective car il s'agit bien d'autre chose que de compétence intellectuelle, par exemple. Il s'agit, effectivement, d'un lien inconscient, d'un jeu relationnel entre deux individus aux rôles bien différents et aux places bien définies, mais tout à fait complémentaires. Selon Cifali et Moll (1985), « un enseignant est, c'est certain, la cible privilégiée du transfert : répétition, déplacement des affects sur lui, confusion entre le présent et le passé. Ces affects mêlés à la quotidienneté d'une relation sont difficilement repérables dans l'in vivo. » (p. 170). L'activation des phénomènes transférentiels signifierait en outre le bon fonctionnement de la relation pédagogique, c'est-à-dire la véritable entrée en relation des partenaires scolaires.

C'est cette entrée en relation et ses effets sur l'expérience et le parcours scolaires de l'élève que le présent travail a précisément pour objet d'appréhender.

L'étude, d'un point de vue psychologique, de l'affectivité a permis la définition de cinq composantes du domaine affectif : la motivation, la confiance en soi, l'attitude, les émotions et l'attribution.

L'étude, d'un point de vue psychanalytique, de l'affectivité a mené à la définition des notions de désir d'apprendre, désir de savoir et désir d'enseigner, des effets d'attente ou effet Pygmalion, de "sujet-supposé-savoir", de transfert et contre-transfert.

L'ensemble de ces définitions permet un double éclairage psychologique et psychanalytique de la relation maître-élève. Il permet également une appréhension différente et originale de cette relation, en parallèle de son appréhension au moyen de notions telles que celle de contrat didactique.

Après une tentative de meilleure compréhension des éléments constitutifs de et définissant la relation pédagogique (Chapitre 1), après une définition de l'affectivité de deux points de vue psychologique et psychanalytique (Chapitre 2), il nous faut tenter à présent de progresser vers une meilleure connaissance de la relation maître-élève et de son fonctionnement interne. L'étude des raisons ou des facteurs (tels que le niveau de résultats scolaire ou l'image de soi de l'élève par exemple) susceptibles d'influencer ou d'accompagner la tonalité du rapport au maître s'impose en effet.

Chapitre 3

Chapitre 3 De la question du "destin" à celle du « chemin scolaire » de l'élève : rapport au maître, construction de soi et résultats scolaires

Il est avant tout intéressant de noter que, selon Charlot (1997), « l'échec scolaire » n'existe pas. Seuls des élèves en échec scolaire existent.

L'échec scolaire n'est effectivement pas un objet analysable en l'état, mais désigne un ensemble de phénomènes scolaires observables chez certains élèves : la non acquisition de connaissances et compétences, la difficulté à suivre le déroulement du cours, une orientation scolaire par défaut aux vues des résultats obtenus ou encore des comportements de rejet, de découragement, « de retrait, de chahut, d'agression ». L'échec scolaire n'est donc, pour Charlot (1997), « qu'un nom générique, une façon commode de désigner un ensemble de phénomènes ayant, semble-t-il quelque parenté. Le problème est que peu à peu on a réifié ce nom générique, comme s'il existait une *chose* nommée « échec scolaire ». Affirmer que « l'échec scolaire » n'existe pas, c'est refuser ce mode de penser, sous lequel se glissent subrepticement les idées de maladie, de tare congénitale, de contagion, d'événement fatal. » (p. 15).

L'échec scolaire ne "s'attrape" pas et ne désigne aucun objet précis scientifiquement et directement analysable. Comment étudier alors un objet qui n'existe pas ? Et dont les phénomènes qui le constituent se définissent en termes d'absence (savoirs et compétences non acquises), de refus (d'apprendre et d'avancer) ou de transgression (des règles institutionnelles de l'école) ? La solution à la difficulté d'une telle analyse résiderait donc, selon Charlot (1997), en la double « traduction » de l'échec scolaire, afin de pouvoir le penser : une première traduction en termes de différence, et de différence de positions entre élèves notamment, et une seconde, en termes d'expérience (personnelle et scolaire de l'élève).

Préalablement à l'étude de cette double interprétation de l'échec scolaire, une analyse succincte des facteurs de l'échec scolaire sera proposée.

Une fois cet ensemble d'analyses relatives à l'échec scolaire présenté, il sera opportun de s'intéresser aux conséquences de l'échec (ou de la réussite) scolaire des élèves sur leur relation à l'enseignant, ainsi que sur leur relation à soi.

Dans un premier temps, seront analysées les représentations réciproques des partenaires pédagogiques, et notamment les représentations du maître par l'élève en fonction du niveau de résultats scolaires, de l'origine sociale familiale et du sexe de l'élève.

Dans un second temps, l'étude portera sur le rôle de la représentation et de l'image de soi de l'élève, fonction de son niveau de résultats scolaires, dans son rapport au maître.

I Les facteurs de l'échec scolaire

De façon succincte, il apparaît que trois grands types de facteurs peuvent être en mesure d'expliquer la réussite ou l'échec scolaire de l'élève.

I.1 Les facteurs concernant l'environnement de l'élève

L'*origine sociale* peut être inductrice d'une distance entre la culture d'origine de l'élève et la culture scolaire. Cette distance est susceptible d'influencer la position de l'élève à l'école, ainsi que ses résultats. En référence aux théories macroscopiques, d'inspiration fonctionnaliste, de l'école reproductrice (Bourdieu et Passeron, 1970), une corrélation fut constatée entre l'origine sociale de l'élève et sa situation de réussite ou d'échec scolaire : lorsque le niveau socio-économique familial d'origine de l'élève accroît, la probabilité de réussite scolaire de ce dernier augmente également.

De plus, la catégorie socio-professionnelle (C.S.P.) d'origine des élèves, c'est-à-dire celle des parents, jouerait un rôle décisif dans la répartition des élèves dans les différentes filières constitutives du cursus scolaire.

Par ailleurs, les élèves en retard à l'entrée au collège, ainsi que ceux redoublant une ou deux fois sur la durée de ce cycle du second degré, font majoritairement partie des classes populaires, dites « défavorisées » d'un point de vue économique, social ou culturel.

L'*éducation familiale*. Certains enfants seraient scolairement favorisés non parce qu'ils seraient "plus intelligents", mais parce qu'ils tiennent de leur milieu familial et social des codes, des attitudes, des savoirs rentables à l'école : les héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964). Ces enfants sont susceptibles de savoir préalablement ce que l'école est censée leur enseigner : ils peuvent, par exemple, savoir lire avant même que cet apprentissage ne devienne obligatoire. Le plus souvent, sans maîtriser d'avance la culture scolaire, ils disposent néanmoins du capital linguistique et des habitudes de pensée plaçant les apprentissages scolaires dans la lignée de la socialisation familiale. L'inégale distance à la culture scolaire apparaît comme un facteur de réussite pour certains élèves, un facteur d'échec pour d'autres. Tous les élèves n'ont pas ainsi le même chemin à parcourir pour maîtriser le curriculum scolaire.

Le *logement* : lié à la C.S.P. parentale, la taille du logement familial dans lequel vit l'enfant peut jouer un rôle dans le niveau de résultats scolaires de l'élève. On peut dire, de façon très générale, que plus la superficie du logement familial est petite, plus un certain niveau de résultats scolaires sera difficile à atteindre par l'élève (partage de sa chambre avec des frères et sœurs, absence de bureau personnel, etc.).

En marge, il faut bien le reconnaître, des facteurs concernant l'environnement de l'élève, nous pouvons cependant également faire mention de deux facteurs supplémentaires.

La *santé* : on peut penser que moins l'enfant est ennuyé dans sa scolarité par des soucis de santé, plus celle-ci sera facile.

L'*âge d'entrée en maternelle* : il apparaît que l'enfant scolarisé tôt à l'école maternelle augmente ses chances de réussite scolaire. Par exemple, un enfant ayant fait trois ou quatre années en maternelle a plus de chance de poursuivre une scolarité sur le ton de la réussite qu'un enfant n'ayant fait qu'une ou deux années de maternelle.

I.2 Les facteurs concernant l'école en tant qu'institution

Il apparaît qu'en fonction de l'établissement scolaire fréquenté, les conditions d'apprentissage seraient différentes, qualitativement et quantitativement, favorisant ainsi des résultats scolaires différents (plus ou moins bons) :

L'*effet-établissement*, ou *effet-école*. Introduire l'établissement comme variable explicative dans la problématique de l'inégalité des chances revient à se demander si ces chances sont identiques d'un établissement scolaire à l'autre. Par exemple, à recrutement social équivalent, l'orientation des élèves ne serait pas la même d'un établissement à l'autre. Un effet-établissement existerait donc. La sélectivité produite par tel ou tel collège ne se réduit pas à sa composition sociale. Elle est produite, en partie, par les actions et les conduites des acteurs de l'institution scolaire (équipe de direction, personnel éducatif, enseignants). En d'autres termes, les établissements pourraient produire de l'échec scolaire (ou de la réussite...).

L'effet-établissement tient à la progressive autonomie vers laquelle vont, d'une part, les institutions scolaires et, d'autre part, les acteurs de ces dernières. Les politiques d'orientation variant sensiblement, le nombre de redoublements et les orientations des élèves diffèrent en fonction des établissements.

D'autres paramètres peuvent également influencer le niveau de résultats scolaires des élèves :

- l'ambiance dans l'établissement ;
- la gestion du temps de travail ;
- la discipline dans la vie scolaire.

S'il est cependant difficile de définir l'« ambiance » ou le « climat » dans un établissement scolaire, il est encore plus délicat d'en mesurer les effets sur l'échec ou la réussite des élèves.

Les *effet(s)-classe(s)* et *effet-maître*. L'effet-école s'apparenterait davantage à une agrégation d'effets-classes qu'à un effet de l'école dans son ensemble. Bien que de nombreuses recherches aient examiné l'impact du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves, il est impossible de distinguer les effets du niveau des classes de ceux du niveau des écoles du simple fait de la séparation de ces études. Cependant, certains chercheurs ont choisi de prendre en compte les deux niveaux (classe et école). Malgré quelques désaccords entre leurs résultats, la thèse définissant l'école en termes de structure hiérarchisée, où chacun des niveaux influencerait le suivant, semble dominante. Une suite en cascade serait ainsi en œuvre : l'école aurait un effet sur les classes, elles-mêmes auraient un effet sur les acquisitions scolaires des élèves. Ainsi, ce qui se passe en classe dépendrait pour partie de ce qui se passe dans l'école (Bressoux, 1995).

Par ailleurs, de nombreux autres travaux « ont mis en relation des comportements du maître avec les acquisitions des élèves pour accepter l'idée que l'effet-classe provient pour une grande partie de l'enseignant lui-même. Ceci ne signifie pas que le maître puisse tout faire et qu'aucune contrainte ne s'exerce sur son enseignement ; les contraintes sont en effet nombreuses », en provenance de l'institution scolaire, des parents d'élèves, des collègues de l'école, des élèves eux-mêmes... « bref de sa situation à la fois institutionnelle et locale. » (Bressoux, 1994a, p. 96).

Dans ces perspectives microsociologiques, il semble :

- d'une part, que le contexte scolaire soit pris telle une structure à plusieurs niveaux ;
- d'autre part, que l'étude du système éducatif passe par une présentation des procédures d'évaluation de son fonctionnement, ainsi que de ses effets sur les acquisitions des

élèves, « sur la base de méthodes d'enquête à grande échelle d'analyse quantitative des données » (Bressoux, 1994b, p. 76).

I.3 Les facteurs concernant le fonctionnement interne de l'élève

La *motivation* : le sens que l'élève donne à sa présence en classe et à l'école est nécessaire à la réussite scolaire. Il semblerait, en effet, que les élèves en difficulté, ou en échec, scolaire ne sachent pas véritablement pourquoi ils doivent aller à l'école. On peut ainsi mesurer l'importance de la motivation des élèves pour le travail scolaire dans le développement, ou non, d'un processus d'échec, ce qui va dans le sens des analyses du chapitre précédent et conforte l'accent mis par Charlot (1997) sur le concept de mobilisation dans son analyse du rapport au savoir.

Les *aspects cognitifs et intellectuels* de la scolarité, telle que la position de l'élève face à la compétition, sa tension vers l'avenir, ses dynamiques des projets et des besoins dans l'activité cognitive, ainsi que la gestion mentale, peuvent être des facteurs explicatifs de l'échec scolaire.

Les *aspects affectifs* de la scolarité, telles que les émotions, les sentiments, les pulsions et fantasmes, les complexes personnels, le sentiment de fatalisme, peuvent également être des facteurs explicatifs de l'échec scolaire.

Au-delà de la motivation scolaire de l'élève et des aspects cognitifs, intellectuels et affectifs de la scolarité, il semble également opportun de se demander si tous les enfants disposent, au préalable, des mêmes chances de réussite dans leur scolarité.

Les mêmes chances de réussite pour tous les élèves ? Cette question soulève la problématique de l'acquis et de l'inné dans les acquisitions et le développement des facultés individuelles.

Le curriculum scolaire de l'enfant est-il déterminé, originellement, de façon égalitaire pour tous ? A priori, la réussite et l'échec scolaires seraient influencés par le poids des données organiques anatomo-physiologiques de l'individu.

Décrivant et comprenant les différences inter-individuelles, la psychologie différentielle a été tentée d'expliquer les variations d'intelligence, de mémoire, de sens artistique ou d'acquisition des mathématiques, par exemple, entre sujets par la notion de don. Ce dernier serait un legs parental. La transmission s'opèrerait au moment même de la conception, s'inscrivant dans le matériel génétique du futur enfant. Englobant l'ensemble des capacités d'acquisition et d'adaptation de l'individu, l'intelligence serait donnée en une quantité fixée "au départ". L'enfant, tributaire de l'hérédité parentale, ne saurait donc totalement se définir comme sujet actif de son propre destin.

Cette conception néglige cependant les facteurs éducatifs sociaux et familiaux. Pourtant, ceux-ci ont une importance non négligeable dans l'attitude et les résultats de l'enfant à l'école. Ainsi, parallèlement à l'idéologie du don accordant une prédominance à l'inné, une conception de l'acquisition fut développée, basée sur la quantité des apprentissages et des enseignements proposés. Dans cette seconde idéologie, l'importance est donnée aux stimulations et aux apports éducatifs auxquels l'enfant est soumis, ainsi qu'à la façon dont celui-ci assimile les connaissances.

Il semble cependant que la réalité des résultats scolaires soit constituée par la rencontre des facteurs privilégiés par ces deux conceptions : il paraît difficile de rejeter l'une d'elle au profit

de l'autre, l'enfant étant à la fois déterminé par un legs génétique parental et une certaine éducation sociale et familiale.

S'il semble que l'explication de l'échec scolaire chez un élève soit la combinaison de tout ou partie des facteurs que nous venons d'évoquer rapidement, et non la conséquence d'un facteur isolé, nous choisissons, pour ce qui nous concerne, de comprendre l'échec et la réussite scolaires autrement. En effet, nous optons pour un délaissement :

- d'une part, des explications socio-économiques et cognitives de l'échec et de la réussite scolaires, au profit d'explications de type relationnel et affectif ;
- d'autre part, d'une étude et d'une connaissance quantitative de l'échec et de la réussite scolaires, au profit d'une approche plus qualitative.

Car ce qui nous importe n'est pas d'identifier les déterminants les plus importants de l'échec (ou de la réussite) dans une perspective causale quantitative, mais de saisir la nature et l'importance de la relation au maître, en particulier dans sa dimension affective, dans le devenir scolaire de l'élève. Mais cela implique que nous nous intéressions aux grandes façons possibles de penser l'échec scolaire.

II L'échec scolaire : deux façons de le penser

Il existe différentes manières d'aborder et de comprendre l'échec scolaire. Des disciplines telles que la sociologie, la psychologie ou la psychanalyse ont étudié le phénomène et ses composantes. Il est possible, selon Charlot (1997), de distinguer deux grandes modalités d'analyse : l'une à orientation plutôt sociologique, l'autre à orientation plutôt psychologique.

II.1 L'analyse sociologique : le paradigme du « positionnement »

L'échec scolaire est ici étudié en termes de différence entre élèves, établissements et cursus scolaires et, plus précisément, de différence de positions entre élèves. Un élève en réussite scolaire ne tient pas le même espace scolaire qu'un élève en échec : l'un et l'autre occupent donc une place spécifique à leur statut scolaire. Cette position est attribuée au gré des évaluations scolaires que sont les notes, les redoublements ou années de retard, le rang hiérarchique tenu dans le système scolaire, etc. Mais ces positions ne valent qu'en rapport à l'ensemble des places et positions scolaires existantes. La relativité de ces positions leur donne respectivement sens et permet « de parler d'échec scolaire : qu'un jeune soit scolarisé en 3^{ème} à 17 ans ne prend sens que si l'on sait que la majorité des élèves arrivent en 3^{ème} à 14 ou 15 ans ; qu'un enfant obtienne une note de 2 sur 20 à un exercice signifie certes qu'il n'a pas compris cet exercice mais on ne parlera pas d'échec scolaire si les autres élèves de la classe ont eux aussi une note très faible. » (Charlot, 1997, p. 16).

Les nombreuses études sociologiques (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971 ; Bowles et Gintis, 1976) et statistiques menées dans cette perspective du paradigme du positionnement ont soutenu que l'échec scolaire des élèves était la conséquence de leur origine sociale, pâtissant de handicaps socioculturels : « la position devient alors origine et la différence est pensée comme manque » (Charlot, 1997, p.16). L'échec scolaire fut donc analysé en termes de différences entre positions sociales.

Elaborée par Bourdieu et Passeron (1970), la théorie de la reproduction permet de comprendre les positions scolaires des élèves au regard des positions sociales des parents. Les positions sociales parentales seraient ainsi déterminantes dans le destin scolaire, et au-delà, dans les futures positions sociales des enfants devenus adultes. La reproduction sociale des différences opère elle-même par différences : « aux différences de positions des parents correspondent chez les enfants des différences de « capital culturel » et d'« habitus » (de dispositions psychiques) — de sorte que ces enfants occuperont eux-mêmes des positions différentes à l'école. » (Charlot, 1997, p. 20). Ces différences sont aussi des écarts : écart entre la culture dominante enseignée à l'école et une autre dite dominée, mais dont l'existence est essentiellement parallèle à cette première culture dispensée dans les établissements scolaires. Afin de s'ouvrir l'accès au savoir enseigné en classe, l'élève se trouve donc dans l'obligation de combler, en premier lieu, cet écart culturel contrairement aux autres élèves dont la culture sociale familiale d'origine est celle de l'école. Ces derniers élèves sont ainsi incontestablement avantagés par rapport aux premiers : cet avantage devient un handicap pour les enfants dont l'origine sociale est différente. Le handicap socioculturel est donc un manque, la traduction d'absences scolaires pouvant se manifester à travers de réelles difficultés scolaires : absence de résultats, savoirs, connaissances et compétences non acquises, refus de travailler ou transgressions de règles. Pour la sociologie dite de la reproduction et un grand nombre de sociologues des années 60-70, l'origine sociale familiale, la reproduction sociale et les handicaps socioculturels sont donc les causes de l'échec scolaire.

Charlot (1997) met en évidence cependant un certain nombre de limites de cette étude interprétative de l'échec scolaire. En voici quelques unes, les plus évidentes à nos yeux.

Par "position sociale" de la famille, qu'entendent les sociologies de la reproduction ? Le plus souvent, la catégorie socioprofessionnelle du père (CSP) est choisie comme indicateur de cette position sociale familiale. Or, dans une grande majorité des cas, d'une part, la mère assure le suivi scolaire des enfants et, d'autre part, si elle travaille, elle peut occuper un emploi dont la CSP est différente de celle de son époux. De plus, dans les familles issues de l'immigration, et notamment celles d'origine maghrébine, la grande sœur est souvent amenée à prendre en charge le suivi scolaire de ses frères et sœurs. Dans d'autres familles aux histoires bien différentes, les grands-parents peuvent également jouer ce rôle. Il semble donc que la position sociale de la famille ne puisse, notamment, être réduite à la catégorie socioprofessionnelle du père.

Si les sociologies de la reproduction ont démontré l'existence d'une corrélation statistique entre les positions sociales des parents et les positions scolaires des enfants, cela ne signifie pas l'existence d'une "corrélation statistique entre l'origine sociale des parents et la réussite scolaire des enfants". Ce raccourci est en effet facile, mais faux. Ou plutôt, si « la formule est globalement exacte, [...] traduire « position sociale des parents » par « origine sociale » et « position scolaire des enfants » par « réussite scolaire » ou « échec scolaire », c'est déjà prendre le risque d'une interprétation fautive. » (Charlot, 1997, p. 25). Les termes de "réussite", "échec" ou "origine" englobent, appellent et soulèvent bien plus de significations et d'associations d'idées propices à une interprétation abusive (donc mauvaise) de la corrélation statistique première que le simple terme de "position".

Le raisonnement en terme de différences de positions des sociologies de la reproduction est encore victime d'interprétation abusive lorsque l'idée de « *différence* est pensée comme *handicap socioculturel*. » (op. cit., p. 27). L'interprétation "trébuche" encore lorsque le handicap en tant que relation devient le handicap en tant que manque imputé à l'élève : ce qui n'était qu'une histoire de différences interindividuelles se transforme abusivement en manque socioculturel handicapant d'un individu relativement à un autre. « Le handicap est donc un

manque, posé comme constitutif de l'individu. » (op. cit. p. 29). Le handicap socioculturel est ainsi une "marque" apposée à l'élève, fonction de la position (origine) sociale des parents et déterminant la position (réussite ou échec) scolaire de l'élève.

Si Charlot (1997) adresse ainsi de nombreuses critiques recevables à la sociologie de la reproduction comme appréhension de l'échec scolaire, chacune étant une bonne raison d'étudier "autrement" l'échec scolaire, ces limites ne constituent toutefois pas l'explication de notre inscription dans le paradigme de l'« expérience ». L'orientation de notre recherche étant d'ordre pédagogique :

- d'une part, notre souci est de comprendre les expériences individuelles, personnelles et humaines correspondant aux situations d'échec ou de réussite scolaires d'élèves et d'apprécier l'incidence ou non de ces résultats scolaires sur le rapport au maître ;
- d'autre part, notre intérêt se porte bien plus vers une approche qualitative privilégiant l'exploration et la compréhension du phénomène appréhendé que vers d'autres approches à dominante quantitative, privilégiant la recherche de corrélations, ou d'explications en termes de part de variance expliquée par telle ou telle variable isolée.

II.2 L'analyse psychologique : le paradigme de l'« expérience »

L'échec scolaire peut également être étudié en termes d'expérience. Il s'agit de l'expérience intime, personnelle et individuelle du vécu, celle que traverse et interprète l'élève. Mais même si l'on peut penser que le paradigme de l'expérience est incompatible avec celui du positionnement, « on n'oubliera pas que l'expérience scolaire de l'élève en échec porte la marque de la différence et du manque : il rencontre des difficultés dans certaines situations, il subit des orientations qui lui sont imposées, il construit une image dévalorisée de lui-même ou parvient au contraire à apaiser cette souffrance narcissique que constitue l'échec, etc. L'échec scolaire est alors étudié « de l'intérieur », comme *expérience* de l'échec scolaire. » (Charlot, 1997, p. 16-17). L'expérience scolaire actuelle est aussi une expérience de la compétition et de la sélection. Cette sélectivité de l'école engendre inévitablement les phénomènes d'échec scolaire et enjoint à l'enfant d'intérioriser les notions de différence et d'échec, « de les accepter, les répercuter en lui-même, dans son intimité. » (Pierrehumbert, in Pierrehumbert, 1992b, p. 10). L'expérience scolaire a donc cette dimension paradoxale de mettre sur la place publique des situations relevant grandement de la vie privée, personnelle et intime des élèves.

Une étude menée par Monteil (1989) sur le marquage social, sa signification sociale et sa conséquence sur l'efficacité scolaire des élèves (p.170) est révélatrice d'un certain (dys)fonctionnement de l'école à ce sujet. Cette étude montre que les élèves en difficulté scolaire réussissent mieux en situation d'invisibilité sociale, alors que ceux en réussite scolaire réussissent mieux en situation de visibilité sociale. Cela signifie que dans l'anonymat de son réel niveau scolaire (donc en l'absence de marquage social), mais en présence d'autres élèves, l'élève en difficulté scolaire réussit mieux ses travaux scolaires qu'en situation de visibilité sociale, où opère donc un certain marquage social. La visibilité ou marquage social sur l'élève en difficulté scolaire a, à l'évidence, un effet inhibiteur sur l'enfant au travail, c'est-à-dire sur son raisonnement cognitif et son fonctionnement psychologique. L'enfant semble ainsi atteint au plus intime de soi.

Lors de quatre séminaires de deux à cinq jours réunissant une centaine d'enseignants et d'éducateurs autour des thèmes "Réussir à apprendre" ou "Contre-échecs", il fut demandé à ces « appreneurs » de se positionner du côté des « apprenants » et de raconter oralement leurs

expériences anciennes ou présentes de situations d'échec dans divers apprentissages de leur choix : scolaires, sportifs, culturels, etc. Au sujet de ces récits, Aumont (1979) écrit : « Ce qui frappe dans la description de ces incapacités, c'est qu'aucune d'entre elles ne met en cause « l'apprenant » dans sa stratégie d'apprentissage. Par contre « l'apprenant » se sent seul en cause et seul coupable. Trois caractéristiques [évidentes] se dégagent de l'ensemble des sentiments d'échecs :

- la globalité du *blocage* et son aspect illogique, incompréhensible et en même temps indépassable, ayant entraîné une sorte de paralysie.
- le silence par rapport à la (ou les) personne en présence de qui le blocage s'est produit (et l'agressivité très forte exprimée quand on fait préciser quelle place elle avait eue dans la difficulté ressentie).
- le sentiment d'infériorité, d'écrasement, accompagné toujours de culpabilité. » (p. 55-56).

Les apprentissages scolaires, sportifs ou culturels sont semblables dans leur processus et mise en place : ils sont constitués notamment d'un rapport à « l'apprenant » et d'un rapport au savoir. Les trois caractéristiques du sentiment d'échec soulevés par Aumont (1979) sont, en un sens, la réaction personnelle et individuelle de « l'apprenant », ou de l'ancien « apprenant », à sa constatation de situation d'échec. Chacune de ces caractéristiques peut également être associée à l'une ou plusieurs des composantes de l'expérience scolaire. Ainsi, si l'expérience scolaire est, de façon indissoluble, rapport à soi, rapport aux autres (enseignants, copains et camarades de classe) et rapport au savoir (Charlot, 1997), un sentiment de blocage peut se vivre dans le rapport au savoir, un sentiment de colère, dans le rapport aux autres (et le rapport à soi parfois) et un sentiment d'infériorité et d'écrasement, dans le rapport à soi. L'élève en situation d'échec se trouve ainsi triplement démuné dans son expérience scolaire et dans les nombreux rapports qui la constituent : le sentiment d'isolement accompagne bien souvent l'élève dans son expérience douloureuse de l'échec scolaire.

La gêne, la honte, la colère, la tristesse, l'impuissance, mais aussi la peur, la rétention, le sentiment d'imposture et l'inappétence (Aumont, 1979) semblent être le quotidien des élèves en situation d'échec scolaire et définir leur expérience scolaire. La peur « peut prendre des aspects multiformes : la peur d'être regardé selon le regard *supposé* des autres, la peur d'être jugé et rejeté, la peur du ridicule, la peur de se saisir de l'objet d'apprentissage à cause de sa distance, de son aspect sensuel et sexuel (le palper, le soulever), la peur qu'il piège, qu'il enferme ». L'échec est alors le « moyen de « sauver » son espace, son rythme, son « petit monde », car sinon il faudrait être grand, demander, avoir des initiatives. [...] Cette peur paralyse, elle bloque au départ ou en cours de route, elle empêche de prendre ce qui est apprendre pour comprendre. » (op. cit., p. 56-57). L'échec signifierait alors l'envie secrète ou inconsciente de rester dans l'ignorance : "ne pas apprendre" et "ne pas savoir" pour ne pas grandir, ne pas assumer, ni s'assumer.

L'échec serait également une voie, un expédient pour s'immobiliser et se protéger de tout acte d'apprentissage, un simple moyen pour stopper le temps et l'évolution individuelle naturelle liée à ce temps qui passe.

La situation d'échec peut également provenir d'un phénomène de rétention, c'est-à-dire que « le mouvement nécessaire à la démarche d'apprentissage peut être « retenu » : pas prendre de plaisir, pas toucher, pas voir, pas oser, pas entendre, dire NON. ». Il s'agit aussi pour l'apprenant de ne pas manger ni boire ce que donne l'enseignant ; de refuser tout en bloc. L'échec peut aussi être la conséquence d'un sentiment d'imposture ressenti par l'apprenant à l'égard du maître et du savoir qu'il dispense : « Ce sentiment d'usurpation d'un savoir

réservé, capitalisé, dont on a intériorisé la valeur hiérarchique entraîne une résistance totale à oser se l'approprier. Faire état de connaissance est vécu comme de l'exhibitionnisme, une envie d'être vu et de plaire absolument *défundue*. ». Ce qui entraîne un véritable état de passivité et d'inertie, voire d'absence, de l'élève en classe le conduisant directement vers des difficultés scolaires et l'échec. Le refus par certains individus d'apprendre, par exemple, une langue étrangère par crainte de trahir leur milieu social d'origine illustre parfaitement ce phénomène : « Apprendre aurait été changé de classe sociale, trahir sa propre classe... » (Aumont, 1979, p. 57).

Enfin, l'échec peut être la conséquence d'un simple manque d'appétit, un refus du devoir scolaire propre à l'enfance, une absence de désir rendant l'effort d'apprentissage insurmontable, insupportable.

Les causes et les formes de l'échec scolaire sont multiples et d'une grande variété. De plus, les déterminants sociaux et individuels, pris séparément, ne sont pas à même d'expliquer les phénomènes d'échec scolaire (Pierrehumbert, 1992a). L'expérience scolaire, qu'elle soit heureuse ou malheureuse, se façonne dès le début des apprentissages qui se révèlent être des « phases cruciales » d'une très grande importance pour l'enfant et la suite de sa scolarité : « les premières difficultés tendent à se cristalliser en un échec scolaire peu à peu cumulatif qui se manifeste d'abord par des retards et des moindres performances individuelles, puis par des phénomènes de rejet, voire d'auto-exclusion, de l'école pour les enfants les plus en porte-à-faux au départ par rapport aux objectifs scolaires à atteindre. » (Seibel, 1984, p. 23). Si l'expérience intime et individuelle de l'échec scolaire intéresse notre recherche, il convient cependant de ne pas oublier que la trajectoire scolaire d'un individu dépend non seulement des traits de personnalité de cet individu, mais aussi du style éducatif maternel, des attitudes éducatives, du milieu socioculturel et de l'adaptation familiale à la poursuite d'études supérieures par l'enfant par exemple (Pourtois et Desmet, 1991).

Ainsi, même si notre recherche s'inscrit dans le paradigme de l'expérience et se veut une approche plus psychologique que sociologique des phénomènes constitutifs de l'échec scolaire, il est important de ne pas omettre que l'individu reste social.

II.3 L'image de soi, la valeur de soi et la construction du rapport au savoir

II.3.1 La dimension d'élaboration psychique et identitaire dans la construction du rapport au savoir

La problématique de la construction d'un rapport au savoir est d'autant plus intéressante qu'elle permet la lutte contre la folie, tel un garde-fou. Le rapport au savoir « pour un sujet individuel et collectif tient à cette nécessité qui est la sienne d'"analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens". Chaque sujet doit constamment créer du savoir sur soi et sur le réel » (Beillerot et al., 1996, p. 99). Cette analyse du rapport au savoir rejoint les théories psychologiques selon lesquelles le monde, les faits et les événements le formant, deviennent compréhensibles, palpables ou rassurantes lorsque l'individu parvient à parler, raconter et décrire ce qu'il voit et lui arrive par des mots qui lui sont propres. Par cette opération de narration, l'individu prend possession (s'accapare) des événements que constituent sa vie, ne se plaçant plus en sujet passif, mais actif. Il donne ainsi

du sens aux situations qu'il rencontre, rendant intelligible un monde qui pour lui ne l'était pas, le rendant aussi moins terrifiant parce que compréhensible donc accessible. Il met en quelque sorte le monde à sa portée. Dans le même temps, le sujet prend du recul et s'éloigne des événements qui l'accablent ; il s'ouvre ainsi l'accès à la pensée (la réflexion).

Si le rapport au savoir est une relation de sens et de valeur, l'attribution par le sujet de sens et de valeur au savoir qui l'entoure dépend de son identité même. « Cette identité, c'est ce qui le définit comme présentant une forme de permanence et de cohérence (ce qui n'exclut ni transformations ni contradictions) et comme distinct des autres. Elle se constitue comme (et peut donc être appréhendée par) :

- un ensemble de repères, de représentations, de valeurs qui permettent de mettre le monde en ordre et de le hiérarchiser ;
- un ensemble de pratiques sur le monde, organisé en fonction de ces repères, représentations et valeurs ;
- un ensemble de mobiles et d'objectifs ;
- une histoire qui inclut les trois moments de la temporalité : passé, présent, mais aussi avenir projeté (avec des processus de réinterprétation de chacune de ces dimensions du temps à la lumière des deux autres) ;
- une image de soi ». (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 29 et 30).

Cette énumération de ce qui constitue l'identité d'un individu n'est-elle pas aussi l'énumération de règles de conduite, de limites morales et d'un certain fonctionnement psychique commun à tout individu permettant de lutter contre la folie ? En effet, les "repères", les "représentations", les "valeurs" hiérarchisant le monde (le mettant en ordre) ne sont-ils pas essentiellement là pour aider le sujet à vivre de façon "équilibrée", ou tout au moins dans une certaine sérénité ? De la même façon, les "mobiles" et les "objectifs" n'existent-ils pas aussi pour donner un sens à la vie, assurer de l'utilité des sujets ? Ainsi, comme l'écrit Hadji (1992), « il n'y a pas d'apprentissage sans projet » (p. 96). Comment vivre en effet sans ambition, ni projet, but, objectif, envie ou motivation (même léger, infime ou hésitant) ? Comment apprendre enfin sans savoir pour quelles raisons, dans quel but, dans quel sens ?

Si le rapport au savoir "détermine" les façons de vivre et de faire dans la vie de chacun (Beillerot, 1996), la dernière phrase d'un des ouvrages de Develay (1996) prend alors tout son sens : « Donner du sens à l'école pour éprouver le sens de l'existence » (p. 120).

Il est en effet fondamental de souligner ici l'importance d'attribuer un sens à l'école et au savoir, car dans la construction de son rapport au savoir par l'élève, il y a une part non négligeable de la construction de soi.

II.3.2 L'image et la valeur de soi

« Touchant le sentiment de valeur personnelle, la situation la plus agréable est d'être fort parmi les faibles, et la pire est d'être faible parmi les forts... » (Perron, 1991, p. 33).

Nous avons vu avec Ruel (1987) que les expériences journalières sont soumises à :

- leur perception subjective ;
- leur interprétation, tout aussi subjective, en succès ou échec ;
- leur confrontation aux caractéristiques auto-attribuées ;
- l'influence des perceptions d'autrui (ou plutôt l'idée que l'on s'en fait) ;
- leur comparaison avec notre perception (subjective) des expériences des autres.

L'image de soi, dans un champ d'expérience donné, est la synthèse que permet d'élaborer l'ensemble de ces opérations. Selon la tendance positive ou négative du jugement personnel

émis sur cette image de soi, émerge un sentiment général de soi, traduisant une appréciation affective de soi que l'on peut désigner comme l'estime de soi.

Selon Perron (1991), les images de soi sont construites comme un ensemble de valeurs. Les caractéristiques par lesquelles un sujet peut se définir lui sont perçues "désirables" ou "fâcheuses" : intimement, demeure chez tout individu la « sensation d'être valeur en tant que personne » (p. 24). Ainsi, « procédant d'une nécessité vitale, la personne serait fondée, dans son existence même, sur une équivalence entre "je suis valeur" et "je suis" » (p. 29). En d'autres termes, la personne se définit comme « ensemble de valeurs personnelles » (p. 35). Chaque sujet accorde donc une valeur à sa personne, au gré des événements, des situations d'échec ou de réussite qu'il traverse, mais aussi en fonction de son propre *niveau d'exigence*. Il est en effet aisé de remarquer, au jour le jour, les éternels insatisfaits et les toujours contents : deux catégories de sujets qui ne jugent pas sur les mêmes critères et la même échelle de valeurs.

Ayant constaté qu'avec l'âge l'enfant modère de lui-même l'enthousiasme qu'il manifeste à son égard, Perron (1991) s'est demandé s'il s'agissait de l'apprentissage par l'enfant des règles de bienséance sociale, condamnant la vantardise et la prétention, ou bien, s'il s'agissait, plus fondamentalement, d'une « réduction progressive du sentiment de valeur personnelle » (p. 27).

Citons quatre **expérimentations** menées par l'auteur et des collaborateurs, afin de mieux comprendre la construction et les fluctuations de l'image de soi.

- Une première expérience (appelée A) s'est intéressée à 153 enfants de 6 à 12 ans.

Elle a consisté en des jeux d'adresse et des exercices plus "intellectuels" : labyrinthes, figures lacunaires, etc. Chaque activité (dix essais par enfant pour chacune d'elle) était valorisée en expliquant à l'enfant que : « ceux qui sont "très adroits", ou "très malins", réussissent 8, 9 et même 10 essais, tandis que ceux qui ne le sont pas réussissent seulement 1, 2, voire même aucun essai » (p. 27). Il était indiqué encore que l'enfant "moyennement adroit", "moyennement malin", réussissait cinq essais sur dix. Enfin, il était demandé à l'enfant d'évaluer ses chances de réussite, ou "niveau de réussite", pour chacune des sept tâches, avant de la commencer. Il lui était également demandé d'évaluer la réussite probable de deux de ces camarades.

Ces 153 enfants ainsi interrogés furent choisis en fonction de leurs résultats scolaires : il s'agissait des six meilleurs et des six moins bons élèves de chacune des douze classes sollicitées (quatre cours préparatoires, quatre cours élémentaires 2^{ème} année, quatre cours moyen 2^{ème} année). Ces élèves étaient désignés les "meilleurs" ou les "moins bons" de leur classe par les maîtres et les maîtresses respectifs.

De plus, on "attribuait" à chaque élève deux de ses camarades, demandant au premier d'évaluer la réussite probable des seconds. Parmi ces derniers, il y avait un bon élève et un mauvais élève (chaque enfant était donc juge à trois reprises, de lui-même et de deux autres enfants, et jugé à trois reprises également, par lui-même et par deux autres enfant encore).

- Une deuxième expérience (appelée B) s'est intéressée à 110 enfants de 8 à 12 ans.

Elle a consisté à demander à un enfant de prévoir son classement d'arrivée dans une course de vitesse, course dans laquelle il se trouverait en compétition avec dix camarades de son âge et de son sexe. Il était ensuite indiqué à l'enfant la signification des rangs quant à la « valeur du coureur ». Il lui était enfin demandé de prévoir quel serait son rang dans le classement d'une course de 11 enfants dont il ferait partie, « et ceci sur un certain nombre de qualités

personnelles valorisées (force physique, adresse manuelle, réussite scolaire, intelligence, activité - énergie, autonomie, valeur générale) » (Perron, 1991, p. 27).

- Une troisième expérience (appelée C) s'est intéressée aux mêmes 110 enfants de 8 à 12 ans approchés dans l'expérience précédente.

Elle a consisté en la reprise de l'expérience B sous une autre forme. « On définissait en effet, pour chacune des sept qualités personnelles en cause, un « modèle idéal », valorisé positivement ou négativement (par exemple : « Je connais un garçon très fort physiquement, très costaud... » ; « Je connais un garçon pas fort du tout, c'est une mauviette... ») » (op. cit., p. 28). Il était ensuite demandé à l'enfant d'estimer sa ressemblance avec ce modèle, sur une échelle constituée de cinq degrés.

- Une quatrième expérience (appelée D) s'est intéressée à des sujets plus âgés : 370 lycéennes de 11 à 20 ans.

Elle a consisté en la passation de questionnaires d'auto-évaluation énumérant 40 caractéristiques personnelles diversement valorisées (connaissance des arts, intelligence, mémoire, sens de l'humour, etc.). Il fut demandé à ces lycéennes « dans quelle mesure elles pensaient présenter chacune des caractéristiques ainsi définies, sur une échelle continue dont le centre était explicitement défini comme correspondant à « la moyenne des gens » » (op. cit., p. 28).

Un sujet s'estimant au-dessus de cette moyenne indiquait un nombre positif ; plus ce dernier était élevé, plus le sujet s'estimait au-dessus de cette moyenne.

Reprenons l'essentiel des **résultats** de ces expérimentations présentés par Perron (1991) :

- La surestimation et son déclin

L'ensemble de ces expérimentations permet d'avancer les conclusions suivantes :

- « si l'évaluation porte sur des qualités personnelles définies de façon très générale (*expériences B, C, D*) ou sur des prévisions de réussite pour lesquelles manquent des critères objectifs (*expérience A*), en moyenne on s'estime supérieur à la moyenne de ses pairs ;
- cette expression de la bonne opinion de soi est au plus haut chez les plus jeunes, et va ensuite se réduisant à mesure que l'enfant grandit. Tout permet de penser que la réduction n'est jamais complète chez l'adulte ; quelques sondages nous permettent de supposer qu'il s'agit bien d'une loi générale : en moyenne, on s'estime supérieur à la moyenne... ».

Cette surestimation générale de soi procéderait très probablement d'une nécessité vitale, « si la personne est fondée dans son existence même, sur une équivalence entre « je suis valeur » et « je suis » ». (p. 28 – 29).

- Les critères de jugement

Les résultats obtenus au cours de l'expérience C permettent d'écrire que l'affirmation de valeur personnelle semble avant tout émaner d'une protestation. Tout paraît, en effet, se passer comme si l'affirmation de valeur personnelle se confortait de comparaisons avec des personnes dévalorisées. L'auto-évaluation au moyen de différents modèles plus ou moins valorisés deviendrait, en quelque sorte, un cri exprimant le refus d'être assimilé à une personne (un modèle) de faible valeur : « Je ne suis pas comme cette personne de peu de valeur... » (p. 29). Par ailleurs, il apparaît que, pour chaque élève, la comparaison entre la prévision de réussite personnelle et la prévision de réussite du camarade de classe "mauvais

élève" permet la nette constatation d'un effet de « repoussoir » de la comparaison avec un personnage dévalorisé.

Les résultats obtenus au cours de l'expérience A permettent d'avancer l'idée selon laquelle une sorte d'« effet de halo » ornerait la réussite scolaire. Cet effet s'étendrait à « toute évaluation a priori de réussite, quelle que soit la nature de la tâche en cause. » (p. 31). Ainsi, dans le cadre d'une comparaison précise avec un camarade désigné et nommé, l'image du bon élève pèse considérablement. Elle pèse non seulement sur les enfants aux niveaux de résultats scolaires moyens ou mauvais, mais également sur ceux au niveau de résultats scolaires bon. Dans ce dernier cas, l'enfant bon élève pronostique une seule égalité entre ses résultats et ceux de son camarade également bon élève, et cinq résultats inférieurs pour lui dans cinq tâches sur sept.

Il semble donc que « dès le début de la scolarité primaire, les critères de jugement, en termes de prestige et de statut scolaires, paraissent bien établis ; les résultats montrent, de plus, que leur poids s'accroît à mesure que ces statuts se confirment. Or, répétons-le, il y a là un effet de généralisation qu'on peut tenir pour illégitime, puisque les jugements sollicités ne portaient en aucune façon sur des connaissances ou habiletés scolaires... » (Perron, 1991, p. 32).

- Le milieu social et le cursus scolaire

En fait, la population des enfants ayant participé à l'expérience C fut différenciée, à 8 ans et à 10 ans, en deux sous-groupes de niveau social distinct :

- un premier sous-groupe comprenait les enfants dont les parents exerçaient une profession de type ouvriers, employés, etc. (MS-).
- un second sous-groupe comprenait les enfants dont les parents exerçaient une profession de type techniciens, cadres moyens, ingénieurs, etc. (MS+).

Si les déclarations de valeur personnelle sont, en moyenne, indépendantes du niveau social familial à 8 ans, elles divergent cependant très nettement à 10 ans : « en particulier, les enfants du groupe MS- donnent des déclarations de valeur personnelle sensiblement plus basses qu'à 8 ans, tandis que ceux du groupe MS+ élèvent légèrement leurs estimations. » (p. 32). Il apparaît ainsi que les enfants de bon niveau scolaire issus de familles socialement favorisées s'installent petit à petit dans une bonne opinion d'eux-mêmes, alors que l'ensemble des enfants issus de familles socialement moins favorisés sont bien plus en proie au doute.

Les résultats de ces expériences (A, B, C et D) montrent que, d'une part, même si entre 6 et 20 ans environ l'enfant puis l'adolescent tient à son égard des propos gagnant en modestie, en moyenne, on s'estime cependant supérieur à la moyenne. D'autre part, il apparaît que les déclarations de la bonne opinion de soi (à laquelle est étroitement liée la réussite scolaire) sont variables selon les critères de jugement « vagues » (flous) ou selon que l'auto-évaluation demandée met en place une comparaison précise avec tel ou tel autre sujet. Selon Perron (1991), les effets de contexte et du cadre de référence social dans lesquels le sujet s'apprécie, c'est-à-dire s'évalue, sont indéniables. D'une manière générale, plus l'évaluation de soi est subjective, plus elle porte sur des caractéristiques personnelles « désirables » mais très difficilement estimables (calculables), les effets de contextes et possibilités de « comparaisons précises » (p. 34) n'existant pas, plus cette évaluation est positive et avantageuse.

II.3.3 En résumé...

Dans un but récapitulatif, nous pouvons donc dire que l'enfant construit son rapport au savoir avant même d'avoir rencontré un enseignant, des camarades et une salle de classe. Sa

construction du rapport au savoir commence dès son plus jeune âge dans le contexte socio-familial. Les parents, les frères et les sœurs, ainsi que les autres membres de la famille ou de l'entourage côtoyant régulièrement l'enfant sont donc déterminants dans la façon dont ce dernier appréhendera l'école, le savoir, mais aussi l'enseignant. La construction d'un rapport au savoir ne s'opère cependant pas uniquement "pour aller à l'école" : elle signifie aussi la construction de soi en tant qu'individu, un "moyen" de lutter contre la folie. En étroite relation avec la construction de son rapport au savoir et la construction de soi, l'image de soi en tant que valeur de soi joue également un rôle important dans ces processus d'élaboration. Mais « Apprendre quelque chose reste toujours apprendre quelque chose avec ou de quelqu'un, complétant ainsi le rapport au savoir comme rapport à autrui et rapport à la totalité. » (Beillerot, 1979, p. 47).

III Les représentations réciproques des partenaires pédagogiques, les effets d'attente et le niveau de résultats scolaires des élèves

L'étude du concept de représentation est doublement délicate car, d'une part, ce terme appartient autant au langage courant qu'au langage « savant » et, d'autre part, ce concept est interdisciplinaire. Définir un tel concept demande donc d'accepter et de « faire avec sa *plasticité*, voire sa *fluidité*. » (Bézille, 1996, p. 12). Astolfi (1996) va plus loin et s'interroge sur la nature même du concept de représentation, avançant sa *plasticité* comme une nécessité lui permettant « de jouer pleinement son rôle charnière dans les sciences humaines. » (p. 44). Si cette interdisciplinarité est susceptible d'ôter un certain « tranchant » à ce concept, elle peut toutefois lui donner aussi une réelle richesse et profondeur théorique.

D'une manière générale, les représentations ont pour fonction d'ordonner, structurer et catégoriser le réel. Une définition plus précise du concept de représentation pourrait être celle-ci : « Les représentations constituent des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement ; ces modèles sont utilisables par l'individu comme source d'informations sur le monde et comme instruments de régulation et de planification des conduites. » (Denis, 1989, cité par Ecalte, 1998, p. 5). Les représentations fonctionnent donc comme des modèles ou des mémoires, organisant les contenus du réel de façon interne au sujet (Mounoud et Vinter, 1985, cités par Florin, 1987, p. 31).

Dans le cadre des sciences de l'éducation et plus particulièrement du rapport maître-élève, De Ketele (1981) utilise la notion de champ représentatif et la définit comme suit : « cette notion [...] désigne une synthèse mentale d'informations, plus ou moins chargée affectivement, que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'il est, de ce qu'il a été et de ce qu'il projette et qui guide son comportement. » (p. 64). L'exemple de l'élève qui décide de ne plus travailler ou de redoubler d'effort parce qu'il a cru deviner la représentation de paresseux que l'enseignant a de lui est une illustration par De Ketele (1981) de sa définition de la notion de champ représentatif.

A travers de nombreux travaux, Gilly (1980 ; 1986) notamment a largement étudié les représentations de l'élève par le maître et du maître par les élèves au moyen des jugements que les partenaires pédagogiques se portent mutuellement.

Des conditions normatives « extrinsèques au sujet évaluateur » entreraient ainsi en jeu lors de tout jugement porté par un individu sur un autre (Gilly, 1986, p. 80). La constitution de ces conditions serait triple :

- des normes sociales, telles que des valeurs sociales, un « modèle de l'homme » et de ses comportements en société, une image générale de l'enfance, de modèles de rôle à jouer par certains acteurs selon leur âge, leur sexe, leur fonction sociale, c'est-à-dire des indicateurs de "comment se comporter convenablement en société" en restant à sa place ou, plus sévèrement, l'ébauche d'un "moule dans lequel se glisser" ;
- des normes scolaires institutionnelles, telles que les buts, les objectifs et les règles de l'institution scolaire ;
- des idéologies « plus ou moins spécifiques ».

L'enseignant et ses élèves se trouvent donc soumis (malgré eux) à ces conditions normatives, « génératrices d'un certain nombre de modèles de références en terme d'attitudes, de comportements et produits de comportements » (p. 80).

III.1 Des indications sur la représentation de l'élève par le maître

L'enseignant, avant même d'avoir exercé son métier et rencontré des élèves, possède mentalement des références normatives qui, sans aucun doute, influenceront ses représentations futures, non définitives, des élèves à qui il aura à enseigner. Au contact de la réalité professionnelle de la classe, ces représentations seront modulées, modifiées, reformées. A partir d'un système général de représentation intrinsèque au maître, les élèves sont appréhendés « en tant qu'individus singuliers » : l'enseignant s'appuie sur des « indices comportementaux de situation », qui l'amènent à « reconstruire en partie l'élève car les attitudes générales, attentes de rôles et modèles de comportements », caractérisant « ce système relationnel, définissent un cadre signifiant d'appréhension à la fois sélectif, organisateur et interprétant. » (Gilly, 1986, p. 80).

Sélectif, car le sujet évaluateur privilégie, d'une part, les valeurs du sujet évalué qu'il considère les plus importantes et pertinentes en fonction des modèles de comportements souhaités, et d'autre part, les informations « provenant d'activités scolaires les plus valorisées eu égard aux objectifs-normes. » (op. cit., p. 80).

Organisateur, car le sujet évaluateur structure et catégorise lorsqu'il "juge". Il propose ainsi un « système de catégorisation structurant (donc schématisant et simplificateur) à partir duquel sont exploitées les indices de situation. » (op. cit., p. 80). Le sujet évaluateur construit ainsi un "tableau" lui permettant d'appréhender, classifier et catégoriser ses élèves en fonction de leurs comportements et attitudes (normes, idéologies et modèles intrinsèques) d'une part, et en fonction des normes et modèles extrinsèques d'autre part.

Interprétant, car la signification attribuée (relative à la fois aux valeurs pertinentes pour le maître et aux comportements observés chez les élèves) et la catégorisation effectuée le sont par référence aux attentes du maître.

Cette analyse donne une place centrale aux représentations sociales, elle se fait donc à un niveau psychosociologique, c'est-à-dire là où des significations et des modèles d'appréhension du réel sont mis au point par les sujets appartenant à un même groupe, présentant ainsi des « communautés importantes » (Gilly, 1986, p. 81). Ces significations et modèles d'appréhension permettent de traiter la réalité quotidienne : la percevoir, lui donner du sens, y réagir. Concrètement, en situation de classe, Marc (1981) a pu observer l'évolution des attitudes évaluatives et des représentations enseignantes à l'égard d'élèves âgés entre 6 et 11 ans (du cours préparatoire au cours moyen 2^{ème} année). Il a ainsi constaté que lorsque

l'enfant grandit, l'attitude de l'enseignant gagne en dureté et perd en souplesse et ouverture. Il apparaît donc que le jeune âge de l'enfant appelle plus d'acceptation et de tolérance de la part de l'enseignant. De plus, plus l'enfant est jeune, plus l'enseignant se refuse à lui attribuer de faibles résultats : « en d'autres termes, l'appartenance à la petite enfance paraît procurer une sorte d'exorcisme qu'atténue le fait de grandir. » (p. 75-76). Les représentations enseignantes seraient donc différentes en fonction de l'âge des élèves. Les enseignants adopteraient ainsi des attitudes et comportements différents en fonction de l'âge des élèves encore. Dans sa recherche, Marc (1981) a également pu constater que, d'une part, le corps enseignant recevait, de façon plus inconsciente que consciente, diversement les élèves en fonction de la profession des parents et, d'autre part, une décroissance de la tendance débonnaire des enseignants avec l'âge des élèves (moins l'élève est jeune, moins l'enseignant est débonnaire) : « la différenciation socioprofessionnelle des jugements autant que la tendance débonnaire traduisent la faiblesse d'un être à qui l'on demande l'impossible mais à qui l'on certifie qu'il s'agit d'un possible : s'abstraire de sa rencontre avec l'autre. » (p. 92-93). La relation à l'autre prise dans un faisceau de représentations réciproques apparaît donc indissociable de bon nombre de paramètres sociaux, professionnels et institutionnels, mais aussi personnels et individuels.

Dans ces travaux, Gilly (1986) a posé l'hypothèse générale que « les normes socio-institutionnelles afférentes au rôle [...] auraient l'influence la plus marquée sur le système de représentation et sa mise en œuvre dans l'appréhension des élèves. » (p. 81). Quelques données empiriques, reprises et exploitées par Gilly (1986), valident cette hypothèse.

Qu'en est-il à présent des processus de représentation du maître par les élèves ? Fonctionnent-ils de la même manière et à partir des mêmes conditions normatives que chez le maître ?

III.2 La représentation du maître par l'élève

Comme le maître, l'élève est soumis à des conditions normatives, extrinsèques, légèrement différentes toutefois, et intrinsèques : des normes sociales, telles que des valeurs morales, des « modèles d'homme » dans la société, une image du maître construite au sein de la famille (lors de sa construction du rapport au savoir) qui l'influenceraient dans ses représentations du maître.

Toutefois, si d'une façon générale le schéma de la représentation de l'élève par le maître fonctionne aussi pour la représentation du maître par l'élève, quelques remarques sont ici à faire (Gilly, 1980).

Premièrement, **les conditions dont dépendent les représentations chez un élève sont principalement familiales**. La famille au sens élargie joue effectivement un rôle majeur dans la représentation que l'enfant se fera de l'école, du savoir et du maître. Les représentations et les attentes vis-à-vis du maître en général s'installent chez l'enfant dans son milieu familial, à travers le discours et les comportements de ses proches : parents, frères et sœurs, grands-parents, oncles et tantes, cousins et amis intimes de la famille. Des « stéréotypes sociaux généraux » sont ainsi constitués, il en est de même par l'intermédiaire du « jeu (ou du discours-jeu) des parents et des pairs ». Ces stéréotypes servent alors d' « ancrage à la mise en place des premières attentes de rôle » (Gilly, 1980, p. 52). Mais si l'enfant est influencé par sa famille dans ses représentations et attentes qu'il nourrit à l'égard du maître, les attentes familiales à l'égard de l'école et du maître sont elles-mêmes influencées par le statut social de la famille. Ces attentes familiales varient d'une catégorie socioprofessionnelle à une autre. Les représentations de l'élève sont donc sous l'influence de facteurs socio-familiaux. Une

étude menée par Florin (1987) auprès d'enfants scolarisés en classes de maternelle (4 à 5 ans) a montré en effet que, déjà à cet âge, les enfants issus de milieux socio-familiaux différents n'ont pas la même représentation de l'école et de son rôle notamment. Ainsi, par exemple, les enfants dont la profession des parents correspond à une fonction de cadre moyen ou supérieur attribuent à l'école un « rôle pédagogique spécifique (on va à l'école pour apprendre à lire et à écrire, on n'apprend rien à la maison) » (p. 37), alors que les enfants dont la profession des parents correspond à une fonction d'employé ou d'ouvrier ne reconnaissent pas ce rôle à l'école ou le reconnaissent de façon nettement moins répandue. L'appréhension du maître par l'élève est, de plus, teintée de « contextes émotionnels variés, [aux] connotations affectives différentes » (Gilly, 1980, p. 53), déterminées par l'histoire individuelle de chacun, selon l'orientation donnée aux attitudes de l'enfant.

Deuxièmement, **le caractère institutionnel du rôle proprement professionnel du maître** est un « élément constitutif du noyau de base à la représentation. ». Cependant, son statut d'enfant, ainsi que sa grande et asymétrique dépendance à l'égard du maître amènent aussi l'élève à donner une réelle importance à la façon dont le maître joue son rôle « du point de vue de ses connotations affectives et relationnelles. » (op. cit., p. 53). Cet attachement relationnel et affectif de l'enfant à l'égard du maître varie bien sûr en fonction de l'âge de l'enfant. Le concept d'attachement est proposé par le psychanalyste Bowlby à la fin des années 50 et au début des années 60 (1958 ; 1960). Zazzo (1974) et Montagner (1988 ; 1993) étudieront également ce concept. Bowlby « définit l'attachement comme un besoin primaire spécifique, au même titre que la faim et l'alimentation » (Montagner, 1993, p. 32). Zazzo (1974) précise encore que l'attachement n'est le résultat ni du plaisir de manger ni des soins maternels.

Le concept d'attachement, en ce qui concerne l'être humain notamment, s'intéresse à la relation mère-enfant des trois premières années suivant la naissance du bébé (dites période critique du développement de l'enfant). Ceci ne semble donc pas s'appliquer à notre propos. Montagner (1988) donne cependant une définition bien plus large de l'attachement : il « est pour moi l'ensemble des liens qui s'établissent d'emblée ou qui se construisent entre l'enfant et toute autre personne » (p. 68). « C'est par tous ces liens que le bébé et les enfants de tout âge développent des systèmes d'interaction et de communication multiples, qui ne peuvent que favoriser leur ajustement aux situations les plus complexes » (p. 69). Ainsi, si le devenir de l'être humain se prépare et se fortifie à travers les interactions qui forment et entretiennent l'attachement du bébé, puis du jeune enfant, aux personnes de son entourage, de nouveaux attachements et de nouvelles acquisitions restent aussi possibles à tous les âges. Au-delà des questions de fond concernant la théorie de l'attachement (mère et bébé) et des conséquences de cette prime expérience "sentimentale" sur la vie affective future de l'enfant en développement, il est intéressant de noter des similitudes, certes à un moindre degré, entre l'élève et son enseignant. Si l'on conçoit que le fœtus puisse avoir et construire une représentation de sa mère, tout comme cette dernière "s' imagine" son nouveau-né, on peut alors comprendre que l'attachement mutuel mère-enfant « est à tout moment tributaire à la fois des comportements qu'ils échangent (ainsi que, bien sûr, des paroles maternelles), et de "l'idée" que chacun se fait de l'autre ou, en d'autres termes, des représentations et des fantasmes que chacun nourrit à l'égard de l'autre » (Montagner, 1988, p. 13). De la même façon, l'élève appréhenderait, "attendrait" et percevrait son maître et réciproquement. Enfin, la définition du dictionnaire du mot attachement est intéressante : « sentiment d'affection, de sympathie pour quelqu'un ou quelque chose ». Aussi, le concept d'attachement nous permet-il peut-être de mieux saisir et définir la relation particulière qu'un élève entretient bien souvent avec son enseignant.

Troisièmement, **l'âge des élèves** est un facteur à prendre nécessairement en compte dans l'étude des représentations du maître par les élèves. Les recherches de Gilly (1980) montrent que les attitudes et les possibilités de représentation de l'élève (« extension et organisation ») évoluent en fonction de ses propres besoins, de ses capacités d'« appropriation de certaines normes générales (idéologiques entre autres) et des moyens qui sont les siens d'analyser la réalité institutionnelle à laquelle il est confronté. » (p. 53). Ainsi, il apparaît que plus l'élève est jeune, plus la nature affective et relationnelle du rapport au maître est importante et centrale (Perron, 1991). A l'inverse, en grandissant, l'élève tend à privilégier les aspects cognitifs dans son rapport au maître. En fonction de leur âge, les élèves "évaluent" donc l'enseignant sur ces deux aspects du rapport au maître, cognitif et affectivo-relational. Cependant, dès le plus jeune âge, c'est-à-dire dès la grande section de maternelle, les élèves ont d'ores et déjà une représentation relativement organisée de leur enseignant(e).

Des études menées par Gilly (1980) notamment permettent de conclure à l'existence d'un important facteur d'impression générale, associant « étroitement les différents aspects du comportement » du maître, ceux « à forte connotation affective et relationnelle » (p. 86) jouant toutefois un rôle central. Ce n'est cependant pas sur un clivage affectif / cognitif que s'opère l'organisation du système de représentation des élèves : ceux-ci ne pensent pas de façon dichotomique. En fait, les facteurs permettant de parler de son maître « reflètent toujours des aspects fonctionnels des conduites de l'enseignant dans l'exercice de son rôle » : chaque fois qu'il est question de connotations affectives, ceci intervient « dans le cadre d'une organisation de la représentation qui prend en compte des fonctions attribuées au rôle professionnel de l'enseignant. » (p. 88). Les aspects affectifs et relationnels du rapport au maître sont donc tout aussi importants que ceux cognitifs. Ainsi, les attentes des élèves à l'égard de l'enseignant dans l'exercice de sa profession sont autant cognitives (l'acquisition d'un savoir) qu'affectives et relationnelles. Des études (Perron, 1991 ; Compas, in Perron (Ed.), 1991 ; Gilly, 1986) chez les préadolescents et adolescents ont montré la persistance de cette sensibilité toujours grande aux dimensions affectives et relationnelles, c'est-à-dire socio-affectives, des conduites de l'enseignant. Cependant, la prise en compte des aspects cognitifs des conduites professorales tend à devenir plus importante chez ces élèves.

III.2.1 La représentation du maître par l'élève selon le niveau de résultats scolaires de l'élève

Si le maître perçoit ses élèves différemment selon leur niveau de résultats scolaires, les élèves n'ont pas non plus la même perception de leur enseignant en fonction de leurs résultats scolaires. Dans une même classe, un écart de perception de l'enseignant par les élèves existe en effet entre ceux en réussite et ceux en difficulté scolaire. Cependant, les travaux de Lecacheur (1980, cité par Gilly, 1980) ont montré qu'aucune différence de perception, selon le niveau de résultats scolaires des élèves, n'apparaît en grande section de maternelle : ces enfants étant encore trop jeunes pour « intégrer tout un ensemble d'informations extérieures » (p. 105) susceptibles d'influencer leur jugement à l'égard du maître. Ils sont donc trop jeunes pour avoir une véritable conscience de leur statut d'écolier et de leur niveau scolaire.

En fin d'école primaire, les différences de perception du maître en fonction du niveau de résultats scolaires des élèves gagnent grandement en netteté. Les élèves qui ne réussissent pas, et qui par là même sont « mal classés », ont ainsi une représentation et une perception du maître plus défavorables que ceux en réussite scolaire, donc mieux classés (Gilly, Martin et Rohrer, 1975). Cette variation des perceptions de l'enseignant porte autant sur les aspects

cognitifs et « didactiques » du rapport au maître que sur ceux relationnels. Il en est de même chez des populations d'élèves plus âgés : niveaux primaire, secondaire et supérieur (Lewis, Lowell et Jesse, 1965 ; Little et Walker, 1968 ; Thompson, 1969 ; cités par Gilly, 1980). Tout semble se passer comme si les mauvais résultats scolaires d'un élève obtenus avec un enseignant déteignaient sur la perception et la représentation de l'élève à l'égard de cet enseignant, tel un effet de halo aux teintes "négatives" pour les élèves en difficulté scolaire et "positives" pour ceux en réussite. Gilly (1980) propose deux interprétations de ce phénomène. La première consiste à « expliquer les différences de représentation par des différences de comportements des enseignants ». Les élèves en difficulté scolaire seraient en effet plus fréquemment la cible de « réprimandes et comportements répressifs, et de moins de louanges et renforcements positifs » (p. 106). Les différences de représentations de l'enseignant par les élèves s'expliqueraient donc par de réelles variations de leur satisfaction relatives à leur niveau de résultats scolaires, amenant des comportements enseignants différents.

La seconde interprétation, compatible avec la première, explique les différences de représentations entre élèves, en fonction de leur niveau scolaire, par une attitude de défense de l'élève en difficulté, le conduisant à en rendre l'enseignant « responsable ». Les théories de l'attribution (Monteil, 1989) illustrent parfaitement ces phénomènes : l'explication et les raisons données par les élèves quant à l'issue heureuse (réussite) ou malheureuse (échec) de leurs entreprises sont dépendantes et révélatrices de leur personnalité interne (internalité) ou externe (externalité) (voir Chapitre 2 I.5 L'attribution). « Cette distinction n'est pas sans conséquence sur l'apprentissage » (p. 49). Comme nous l'avons vu, les sujets externes auraient en effet la possibilité d'élever leur niveau de confiance après un échec et de le diminuer après un succès ; la chance pouvant changer de camp. Par contre, les sujets internes seraient amenés à augmenter leur niveau de confiance après un succès et à le diminuer après un échec (Feather, 1968, cité par Monteil, 1989, p. 49).

Les recherches ont pu mettre en évidence que :

- d'une manière générale, les meilleurs élèves seraient internes (Lefcourt, 1976) ;
- d'une manière générale, les sujets des classes sociales favorisées sont plus internes que ceux des classes défavorisées (Rabinowitz, 1978 ; Claes, 1981).

Ainsi, l'élève en situation d'échec scolaire « ne ferait qu'utiliser un mode de défense très général qui consiste à noircir l'image de l'autre quand il ne nous donne pas satisfaction » (Gilly, 1980, p. 106). Ce mécanisme de protection se renforcerait encore lorsque l'élève en difficulté scolaire prendrait conscience de l'image et de la représentation défavorables dont il est l'objet.

Enfin, s'agissant de la relation pédagogique, Charlot, Bautier et Rochex (1992) ont montré qu'en moyenne, les élèves de classe primaire en difficulté scolaire sont les plus dépendants de l'enseignant ou tendent à réduire leur expérience scolaire au seul registre affectif et relationnel. Leur rapport au savoir est essentiellement « médiatisé » par leur rapport à l'enseignant et leur rapport à l'école par la qualité des relations qu'ils établissent avec l'enseignant et les autres élèves. De façon réciproque, l'enseignant semblerait d'autant plus porté à entretenir une « relation pédagogique [avec ses élèves] sur le registre affectivo-relationnel » (p. 227) que ceux-ci sont en difficulté scolaire. L'enseignant accorderait alors une plus grande importance à l'expression et l'épanouissement personnel de l'élève qu'à la maîtrise des contenus disciplinaires dispensés.

Cependant et d'une manière générale, si la représentation du maître par l'élève privilégie les aspects affectivo-relationnels du rapport maître-élève, c'est-à-dire les « qualités humaines affectives et relationnelles de l'enseignant », la représentation de l'élève par le maître est

déterminée par « les aspects cognitifs de la personnalité de l'enfant et ses attitudes face au travail ». (Ecalte, 1998, p. 10). L'étude des représentations réciproques des partenaires pédagogiques révèle donc un décalage, explicable en terme d'attentes différentes de l'élève et du maître (Lecacheur, 1981, cité par Ecalte, 1998). En classes de maternelle seulement ce décalage n'existe pas : les représentations réciproques maître-élèves relèvent mutuellement du domaine affectif et relationnel.

Selon De Ketele (1981), « comprendre les malaises et les conflits intra- et inter-personnels, c'est essentiellement analyser les écarts d'une part, entre les représentations idéales et actualisées et, d'autre part, entre les représentations propres, les représentations d'autrui et les représentations sociales. » (p. 68). Il s'agit donc d'évaluer la distance qui sépare, d'une part, ce que l'on s'imaginait (se représentait) de ce que l'on vit réellement (actuellement) et, d'autre part, ce que l'on pense de soi de ce que l'on pense des autres et, de ce que les autres pensent de soi. C'est ainsi que De Ketele (1981) fut peu à peu convaincu que les comportements des individus sont plus dictés par leurs représentations que par leurs capacités ou « déterminants environnementaux » : « nous réagissons le plus souvent en fonction de ce que nous croyons qu'autrui pense de nous... et cela d'autant plus que cet autrui a de l'importance à nos yeux (de par son statut personnel ou officiel). » (p. 67). L'élève est donc, par exemple, susceptible de réagir en fonction de ce qu'il croit que le maître attend de lui. Les représentations propres, les représentations d'autrui et les représentations sociales sont non seulement "réelles" et en action hors de l'école, mais également à l'intérieur, faisant de celle-ci un « espace de représentations subjectives multiples et entrecroisées. » (Ecalte, 1998, p. 10).

L'école étant révélatrice notamment « des formes de représentations de soi et du monde » (Deschamps, in Pierrehumbert, 1992a, p. 74), il serait donc intéressant d'étudier à présent la représentation que l'élève a de lui-même dans le cadre de la classe, de l'institution scolaire, mais aussi à l'extérieur, en fonction du niveau de ses résultats scolaires.

III.2.2 La représentation du maître par l'élève selon le milieu social de l'élève

Davidson et Lang (1960), ainsi que Thompson (1969) font partie des rares chercheurs à s'être intéressés aux "*variations interclasses*". Ils montrent que les enseignants de cycles préélémentaire ou élémentaire peuvent être perçus de façons différentes par leurs élèves selon l'appartenance sociale de ces derniers. Les élèves issus de milieux défavorisés ont de leur maître une perception moins favorable que ceux issus de milieux socio-économiques plus aisés. Selon Gilly (1980), ces différences de perception entre élèves peuvent en partie provenir des différences de niveau de réussite scolaire entre élèves, ce qui nous ramène à des explications précédemment avancées.

Les travaux de Davidson et Lang (1960) montrent cependant qu'à réussite scolaire égale, des différences de perception du maître par les élèves demeurent, en fonction de l'origine et du milieu socio-économique de ces derniers. Il existerait donc une réelle influence du milieu socio-familial des élèves sur leur perception et leur représentation de l'enseignant.

Des études menées en grande section de maternelle montrent, de plus, que les différences de perception de l'enseignant entre milieux ne peuvent pas non plus être expliquées par des différences de niveau de résultats scolaires des élèves. Une autre explication de ces différences de représentation et perception s'impose alors, soulignant l'importance et "l'influence sur l'enfant des images de l'enseignant véhiculées" par la famille et les proches, suivant les "différents milieux sociaux familiaux" (Gilly, 1980, p. 148). La comparaison ne

porte plus sur des différences de perception interclasses, mais sur des "écoles primaires à composition sociale très différente" (op. cit., p. 148).

Cette recherche s'intéresse à trente deux écoles de quartiers "bourgeois", c'est-à-dire "classes moyennes", et 18 écoles de quartiers "très populaires", c'est-à-dire "sous-prolétariat et prolétariat". Cette étude par questionnaire, réalisée auprès d'enfants issus de différents milieux socio-familiaux, révèle que les élèves, en général, manifestent des attitudes différentes à l'égard de ce qui leur est enseigné.

Ainsi, si l'élève issu d'un milieu socio-culturel « favorisant manifeste de l'appétence pour les objectifs assignés » (op. cit., p. 150), il sera amené plus aisément à trouver motivant ce que propose l'enseignant, et ceci d'autant plus si l'élève a une bonne opinion (pédagogique ou affective) de son enseignant. Mais, si l'élève issu d'un milieu « culturel défavorisant adhère mal ou peu aux objectifs proposés » par l'école, via l'enseignant, il pourra cependant être capable de considérer l'enseignant affectueux et compétent, sans toutefois encore, être motivé par ses activités scolaires. Une « dissociation [des] jugements » (op. cit., p. 150) de l'élève s'opère ici, traduisant une prise de distance de l'élève par rapport à des objectifs (scolaires et institutionnels) pour lesquels il ne se sent pas nécessairement concerné ou "impliqué".

L'appartenance sociale a donc des effets incontestables sur la façon dont l'élève appréhende l'école. Ces effets sont sans aucun doute très complexes puisqu'ils peuvent être la conséquence d'expériences différentes « quant à la satisfaction que les enfants tirent de leur scolarité, de différences d'attitudes des enseignants à leur égard mais aussi d'attitudes et d'attentes des élèves différentes du fait de leurs propres intérêts et/ou de la représentation même de l'école et de ses agents dans les diverses catégories sociales ». Par conséquent, de toute évidence, les effets de groupe influencent également la manière dont l'enfant appréhende son enseignant (et l'école). Un groupe social majoritaire, c'est-à-dire à forte influence, est en effet tout à fait en mesure de « susciter des réactions générales de conformité à son propre mode d'appréhension » (op. cit., p. 150), comme par exemple lors d'une prise de position par un ou plusieurs individus isolés.

III.2.3 La représentation du maître par l'élève selon le sexe de l'élève

Il apparaît, contrairement à ce qu'il serait facile de penser, que le sexe des élèves n'a pas d'influence significative sur l'appréhension, la perception et la représentation de l'enseignant par l'élève. En effet, selon, d'une part, des données de Gilly (1980), avec des élèves de classes primaires, et, d'autre part, des données d'Isaacson et al. (1964), avec des étudiants et étudiantes, le sexe des élèves n'a pas d'influence notable sur l'organisation de leurs représentations, "quel que soit par ailleurs le sexe des enseignants concernés" (Gilly, 1980, p. 151).

Cependant, des effets ont pu être observés chez de jeunes élèves de maternelle et primaire à propos du caractère plus ou moins favorable de leur représentation du maître. Ainsi, les filles de primaire ou de début de secondaire (Thompson, 1969) et d'école maternelle, ont, en moyenne, une perception (générale ou analytique) plus favorable de l'enseignant (ou de l'enseignante) que les garçons, concernant des attitudes et comportements de l'enseignant à l'égard des élèves. Dans ce dernier cas, les différences portent surtout sur la perception des comportements de l'enseignant ayant une connotation fortement affective : les filles donnent une image plus chaleureuse de la maîtresse que ce que peuvent le faire les garçons, parlant de la même maîtresse.

Le fait que les jeunes écoliers réussissent, en moyenne, moins bien en classe que les jeunes écolières expliquerait, selon les analyses avancées précédemment, que les garçons aient une perception moins favorable de l'enseignant(e) que les filles du même âge.

De plus, il apparaît qu'au sein de notre société les attentes institutionnelles envers les garçons ne sont pas les mêmes que celles envers les filles.

Enfin, selon Gilly (1980), si les écoliers sont, en moyenne, moins performants dans leurs premières années de scolarité que les écolières, cela pourrait s'expliquer en partie par le fait que, indépendamment du sexe de l'enseignant, « les conditions et exigences d'ordre institutionnel n'induisent pas chez le professionnel de l'éducation scolaire le même degré de tolérance aux comportements typiques des rôles de sexe masculin et féminin ». Il serait donc ici question non du sexe de l'enseignant, mais de « modèles institutionnels de référence quant aux comportements attendus du bon élève type » (p. 165).

D'une manière générale, il apparaît donc que les filles perçoivent plus favorablement leur enseignant que les garçons. Il n'existerait cependant pas de différence significative de perception d'un enseignant en fonction de son sexe, quels que soient le sexe des élèves, leur appartenance sociale et leur âge. Aucune étude en effet n'a pu montrer, tout d'abord, une différence significative de perception selon ces facteurs ou, ensuite, n'a pu confirmer d'éventuelles différences de perception constatées par d'autres chercheurs dans les mêmes conditions d'étude.

IV Le rôle de l'image de soi (relative au niveau de résultats scolaires de l'élève) dans le rapport au maître

IV.1 La représentation de soi et l'image de soi

La représentation de soi en tant qu'élève serait une des images de soi que l'enfant utiliserait pour se représenter dans son expérience générale d'enfant ou d'adolescent (Reuchlin, 1991, cité par Ecalte, 1998). L'image de soi est « un ensemble de savoirs sur soi à valence positive ou négative, résultat d'une construction psychique et produit d'une activité cognitive. » (Meyer, 1987, cité par Ecalte, 1998, p. 11). L'image de soi n'est donc pas "gratuite" au sens où elle repose sur des justifications subjectives que le sujet auto-évaluateur considère comme fondées et exactes. Elle est la conséquence d'un ensemble d'exercices cognitifs effectivement réussis ou échoués. Les informations ou jugements portés par le milieu familial et l'institution scolaire deviennent pour l'enfant des significations "l'aidant" dans l'élaboration et la construction de son image de soi. De plus, selon Perron (1991), les effets de contexte et du cadre de référence social dans lesquels le sujet "se juge" sont manifestes.

Comme nous l'avons vu plus haut, d'une façon générale, plus l'évaluation de soi est subjective et plus elle porte sur des « caractéristiques personnelles désirables mais malaisément évaluables, parce qu'il n'y a pas la possibilité de comparaisons précises, ni d'effets de contexte, plus cette évaluation est positive, favorable » (p. 34).

En outre, il apparaît clairement selon Compas (in Perron (Ed.), 1991) que « la réussite scolaire, qu'elle soit cause ou conséquence, est liée de façon très nette à cette bonne opinion de soi-même » (p. 105) : le milieu scolaire ne serait-il pas un "effet de contexte" et les élèves d'une classe, la possibilité de "comparaisons précises" ?

En classe, un élève entouré de camarades serait ainsi inexorablement "attiré vers le bas" ou du moins vers une estimation plus réaliste et effective de ses performances et résultats, éléments importants, constitutifs de l'image que l'élève a de lui-même. Selon Ecalle (1998), deux facteurs sont susceptibles d'influencer (consolider ou ébranler) la relation entre l'image de soi et le statut scolaire de l'élève :

1. *L'intérêt que la famille porte au travail scolaire* de l'enfant et l'importance qu'elle y accorde. Ainsi, plus l'intérêt familial est fort, plus la valeur positive de l'image de soi l'est aussi et inversement. Ou, en d'autres termes, plus l'intérêt familial est important, plus l'image de soi positive de l'élève est accentuée en cas de réussite scolaire et plus cette image de soi est atteinte en cas d'échec ;
2. *Le degré de compétition qui règne en classe*. Le système scolaire institué influence également l'image de soi de l'élève en fonction de ses résultats scolaires. C'est ainsi qu'un système extrêmement compétitif accentue l'image de soi positive de l'élève en réussite scolaire et l'image de soi négative de l'élève en échec. L'inverse se passe dans un système coopératif caractérisé par des valeurs d'entraide et de travail en groupe.

L'image de soi de l'enfant est donc non seulement en étroite relation avec ses caractéristiques et capacités personnelles, mais aussi avec l'attitude en général de son entourage familial à l'égard de l'école, le système scolaire (compétitif ou coopératif) qui l'accueille et son niveau de résultats scolaires.

Au cours d'un travail de recherche, Charlot, Bautier et Rochex (1992) s'intéressèrent, comme nous l'avons vu, à des élèves de classes de 3^{ème} scolarisés :

- d'une part, à Saint-Denis (une classe), banlieue nord-est de Paris, dite difficile et classée en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ;
- d'autre part, dans un collège de Massy (une classe de bons élèves ayant choisi l'option Allemand et la classe de troisième la plus "faible"), banlieue sud de Paris, dite aisée et sans problème.

Il fut demandé à ces élèves, ainsi qu'à des élèves de classes de 6^{ème} et de 4^{ème} de Saint-Denis, de rédiger sur une feuille leur « bilan de savoir », à partir d'une courte consigne : « Comme on fait un bilan auto, un bilan santé, faites votre bilan de savoir (savoir faire, savoir être) » (p. 36) pour Saint-Denis ; et : « Depuis que je suis né, j'ai appris plein de choses. Qu'est-ce qui compte vraiment pour moi dans tout ça ? Pourquoi ? » (p. 38) pour Massy. Au total, ils disposèrent de 170 bilans de savoir : 80 de 6^{ème}, 27 de 4^{ème} et 63 de 3^{ème}. Enfin, ils s'entretenaient avec certains des élèves ayant produits un bilan de savoir "intéressant", afin d'obtenir des précisions sur des points obscurs ou étonnants de leurs écrits.

L'analyse des données fit notamment apparaître une différence entre élèves de Saint-Denis et élèves de Massy dans leur perception de l'image de soi. En effet, au cœur de cette question de l'image de soi, on trouve à Saint-Denis "je veux" et à Massy "je suis". La majorité des élèves de Saint-Denis (comme ceux d'ailleurs des classes faibles de Massy) « parlent de leur scolarité par référence à l'avenir qu'ils attendent. Aussi, leur image de soi est-elle d'abord celle d'un Moi futur : ils disent ce qu'ils rêvent d'être, ce qu'ils voudraient être, ce qu'ils attendent d'être » (p. 92). La question de la volonté est ici centrale dans les textes de bilan de savoir, les élèves étant alors, soit hors de toute mobilisation scolaire, soit absolument conscients de ce qu'ils veulent et de ce qu'ils désirent être, prêts à mettre tout en œuvre pour y parvenir, de façon tout à fait consciente et réfléchie. C'est ce que Charlot et al. (1992) nomment le « volontarisme conscient » (p. 93). A Massy, les élèves parlent en terme d'effort, plutôt que de volontarisme (sauf cependant dans les classes de sixième, plus hétérogènes). Il ne s'agit donc pas ici, contrairement aux élèves de Saint-Denis, de « triompher de la vie », mais d'affronter des difficultés précises ». La mobilisation scolaire chez ces élèves est

« raisonnée, finalisée » (p. 96). C'est aussi dans les meilleures classes de Massy que les élèves portent sur eux-mêmes les jugements les plus sévères et les plus négatifs. Cela s'explique aisément et devient compréhensible lorsque l'on se rend compte que ces jugements sur leurs capacités et performances scolaires ne traduisent pas une image de soi négative : « Se dire nul en telle discipline est aussi un moyen d'attirer l'attention sur ses zones d'excellence : ne pas être quelque part dans le champ du savoir, c'est être ailleurs » (p. 97). Cependant, les élèves ne se définissent pas toujours par leur volonté ou leur savoir ; que ce soit à Saint-Denis ou à Massy, certains préfèrent mettre l'accent sur l'originalité de leurs opinions et de leur personnalité.

Une explication en terme de "différenciation" et d' "indifférenciation" (Monteil, 1989) peut être éclairante. Dans la perspective de la différenciation, la stratégie d'incomparabilité conduit l'individu « à se réfugier dans le non-mesurable » (p. 81). Pour échapper par exemple à l'échec scolaire, l'élève peut choisir de refuser les critères sur lesquels il est évalué en en créant d'autres à côté, dans l'espoir et le but de se faire reconnaître de façon "différente". La stratégie d'incomparabilité « exprime [...] l'ambition première de créer les conditions d'une revalorisation sociale » (p. 82). L'indifférenciation exprime quant à elle le désir de tout individu de ne pas être trop différent, c'est-à-dire "à l'écart" ou visible parce que très (trop) unique et particulier. L'individu a en effet besoin de se sentir singulier, mais dans une limite tout à fait raisonnable afin, d'une part, de se sentir aussi semblable aux autres et, d'autre part, de ne pas éprouver un fort sentiment de solitude et d'isolement. Singularité, solitude et isolement sont surtout des pièges pour l'individu, causes ou conséquences de dérives et malaises beaucoup plus graves accompagnés de perte de confiance en soi et d'un ternissement de l'image de soi : être donc semblable et différent à la fois. Monteil (1989) conclut son analyse en indiquant que la différenciation « affirme sa nécessité pour la réalisation d'une bonne image de soi », l'indifférenciation « traduit plus probablement une stratégie de protection » (p. 82). Il remarque enfin que la bonne image de soi dépend bien évidemment de son appartenance à un groupe et de son existence à l'intérieur de ce groupe.

IV.2 L'image de soi et le rapport au maître

Nous voudrions maintenant, comprendre le rôle de l'image de soi dans le rapport au maître ou, en d'autres termes, tenter de commencer à :

- évaluer les conséquences du niveau scolaire des élèves sur le rapport au maître ;
- appréhender les différences d'attitudes entre les élèves en réussite scolaire et ceux en difficulté dans leur rapport au maître.

Compas (in Perron, 1991) fait l'hypothèse générale de départ que l'échec scolaire, pour le mauvais élève, signifie son « *impuissance* devant l'acquisition du savoir » :

- d'une part, ceci ayant comme conséquence chez cet enfant une « blessure narcissique profonde par retrait d'amour de la part du maître et des parents » ;
- d'autre part, étant équivalent à une « perte de l'estime de soi, du sentiment d'avoir de la valeur. Cet échec de l'écolier est donc souvent un échec de l'identification au maître représentant le savoir et support de projection des images parentales de l'enfant » (p. 93).

Cette hypothèse générale est confirmée par une étude auprès d'élèves en échec scolaire dans deux classes de cours moyen deuxième année (Compas, in Perron (Ed.),1991).

Selon Compas (1988) encore, le maître apparaît à l'élève « comme le miroir reflétant sa valeur sur le plan de son savoir-faire, mais aussi plus profondément sur le plan de son être d'enfant car il est l'un des personnages majeurs faisant partie de son entourage. ». A un moment donné de la vie scolaire de l'élève, le maître représente, non seulement, un modèle des valeurs socio-culturelles indispensables à acquérir, mais également, un objet d'identification porteur de son idéal du moi. Ainsi, à la mère, premier objet d'amour, succède, comme le père, « un des représentants du pouvoir et du savoir, donc de la loi qui ne peut être intériorisée sans amour » (p. 8) : le maître. Dans la formation du sentiment de valeur personnelle de l'enfant-élève, l'auteur pose alors l'hypothèse d'une étroite relation entre les images parentales et leur projection sur la personne du maître.

Afin de corroborer ou d'infirmer cette hypothèse, Compas (1988) met en place une expérimentation. Il s'agit d'une étude comparative entre des élèves de cours moyen 2^{ème} année (CM2) : « à la fin de la scolarité élémentaire, donc à un moment donné de l'histoire scolaire où le passé de chacun d'entre eux est déjà fortement enrichi d'expériences positives ou négatives et presque définitivement marqué par la réussite ou par l'échec. » (p. 8). Le retard scolaire de l'élève, ainsi que son degré de réussite jugé par le maître, ont permis une dichotomie de la population des élèves : bons élèves (au nombre de seize) versus mauvais élèves (au nombre de seize également). Concernant ce dernier groupe d'élèves, il peut être important de souligner qu'il s'agit d'enfants en échec scolaire du fait de leur investissement insuffisant du travail scolaire, et non d'une quelconque attitude ou situation pouvant les faire considérer comme des enfants marginaux ou pathologiques dans la population générale des élèves de classe de CM2.

Dans une perspective psychosociale, l'étude différentielle entre ces deux groupes d'élèves a « porté sur :

- les représentations du maître et de l'élève au sein de la classe pour aboutir
- sur le plan de l'imaginaire à l'analyse des images parentales à partir d'histoires inventées par l'enfant. » (Compas, 1988, p. 9).

Chez le maître, il apparaît que l'appréhension de l'enfant se fait « à travers le prisme de ses capacités d'écolier : valeurs cognitives et morales nécessaires à la réussite qui doivent d'ailleurs être toujours nettement supérieures à la moyenne pour tendre vers le modèle d'élève idéal qualifié généralement : Intelligent, travailleur et sage. » (p.14).

Si, chez l'élève, la représentation globale de l'école fait essentiellement apparaître l'aspect : « Acquisition d'un Savoir avec deux pôles positif et négatif selon le degré de réussite, les images des maîtres comme médiateurs de ce savoir à acquérir sont révélées [lors d'un questionnaire concernant] les classes aimées ou rejetées. » (op. cit., p. 9). Ainsi, il semble qu'une classe soit appréciée ou rejetée, à un moment donné, en fonction de l'inclinaison, positive ou négative, que l'enfant a pour l'enseignant ; pour son rôle professionnel, pour sa personne même. Pour l'élève de CM2, le maître apparaît comme l'élément central de sa réussite ou de son échec scolaire : « Les relations pédagogiques et affectives avec lui représentent en effet 80 % (126/157) de l'ensemble des raisons mentionnées [explicatives du choix ou du rejet d'une classe], alors que les justifications par les résultats obtenus sont seulement de 20 % (31/157).

D'autre part, si les relations pédagogiques (60) et les relations affectives (66) sont relativement équilibrées pour l'ensemble des élèves, des différences très sensibles apparaissent en fonction du statut scolaire.

Le maître est ainsi choisi ou rejeté en tant que bon ou mauvais *pédagogue* par les bons élèves dans 60 % des cas (47/78) et en tant que *personne* ou non aimée dans 72 % des cas 35/48) par les mauvais élèves. ». Les bons élèves semblent, dans le rôle de l'enseignant, opérer une

dichotomie et déterminer deux dimensions : une première, professionnelle et une seconde, personnelle. Si ces élèves choisissent de privilégier la première dans leur définition du rôle de l'enseignant, les mauvais élèves paraissent, quant à eux, véritablement privilégier la seconde. Ainsi, « l'analyse comparative en fonction du statut scolaire montre que le maître, qui apparaît à l'élève comme le personnage majeur de son histoire scolaire, est perçu comme ayant des rôles très différents par le bon ou la mauvais élève. » (op. cit., p. 16). Il apparaît donc que la demande d'une relation :

- affective, est privilégiée par les mauvais élèves ;
- pédagogique, est privilégiée par les bons élèves.

De plus, « les exigences et les interdictions à la période scolaire vont se traduire chez l'élève par des sentiments de frustration ou de culpabilité, mais aussi de satisfaction narcissique ou de honte, liés à l'estime de soi, selon qu'il a répondu à la demande du maître. » (Compas, 1985, p. 15). En effet, alors que le maître attend du comportement de l'élève une adhésion aux normes socio-institutionnelles favorables à la réussite d'un élève idéal (« qui serait comme l'image du bon maître »), « il y a alors concordance entre les attentes de l'élève « réussi » et celles du maître qui peut donc être appréhendé comme un modèle d'identification donnant accès à la connaissance. ». De son côté, « l'élève « échoué » se sent exclu du fait même de son échec et sa demande de qualités humaines et relationnelles est d'autant plus exacerbée qu'elle n'est pas prise en compte. » (Compas, 1988, p. 16 - 17). Cette demande d'une relation à l'enseignant humaine et de qualité pourrait exprimer, non seulement, un besoin de consolation consécutif et lié à cette situation d'échec, mais également, et surtout, un désir d'être aimé malgré tout. L'enseignant "aimé" par l'élève en difficulté scolaire serait celui qui l'aide et le soutient malgré ses mauvais résultats. Ainsi, selon Compas (1988), l'abandon ressenti par les mauvais élèves serait issu des **disconcordances entre les attentes du maître à l'égard des élèves en général et celles des mauvais élèves à l'égard du maître**. Ce sentiment d'abandon ferait rejeter en retour l'institution scolaire dans sa totalité par les élèves en difficulté scolaire.

« On peut alors se demander si ce rejet réciproque Maître ↔ Mauvais élève, n'est pas vécu plus profondément comme une perte d'amour éprouvée par le mauvais enfant, en regard de ces autres personnes, témoins de sa valeur globale que constituent ses parents. » (p. 17).

En tant que représentant du savoir, le maître se révèle, pour l'élève, le référent fondamental de sa valeur d'écolier. Le maître s'installe également comme le modèle d'identification sur lequel sont projetées les images parentales. « Images d'amour de la mère qui est le premier support de projection de l'idéal du moi de l'enfant, en tant que premier objet d'amour, puis image du père comme représentant de la loi familiale. ». Selon Freud, projeté sur les personnes entourant l'enfant au quotidien, l'idéal du moi représente une quête, de la part de l'enfant, de la perfection qu'il a été et qu'il n'est plus où l'enfant était lui-même son propre idéal. Les doubles narcissiques que sont les parents, puis le maître au temps de la scolarisation, constituent ainsi des « doubles externes successifs, correspondant à une image de soi interne. » (p. 27). La suite de l'expérimentation menée par Compas (1988) montre que les trop grandes frustrations imposées par la réalité de l'échec se conforment, pour le mauvais élève, à un retrait d'amour du côté du maître, mais également du côté des parents. « L'équilibre entre l'amour et la loi est en quelque sorte rompu et empêche l'intériorisation de celle-ci qui est vécue uniquement comme un interdit extérieur punitif et non comme une règle qui, à la longue, sera favorable pour lui et pour les autres. » (p. 28).

La non-acquisition du savoir par certains élèves, attribuant à ceux-ci un statut d'élèves en échec scolaire, aurait un lien direct avec l'absence d'« espoir en un projet » (Compas, in

Perron (Ed.), 1991, p. 112). Ainsi, concernant ces élèves, il semble bien que l'on soit en présence d'une « inadaptation progressive à l'école, d'une inhibition croissante du fonctionnement intellectuel, du tarissement du désir d'apprendre » (p. 113).

Compas (in Perron (Ed.), 1991) se demande logiquement à qui en revient la responsabilité : à l'institution scolaire, au maître, aux parents ou, à l'enfant lui-même ? Une question si grave, interrogeant « des déterminants et des processus complexes » (p. 113), ne peut recevoir une réponse tranchée et catégorique.

La vie scolaire de l'enfant pénètre le tissu relationnel familial. Les attitudes parentales jouent donc un rôle de grande importance dans la genèse de l'échec scolaire de leur enfant, dans la mesure où ces attitudes parentales sont déterminantes dans la construction de l'image de soi de l'enfant : « elles pèsent sans doute particulièrement sur l'installation en lui d'une confiance suffisamment réaliste en ses propres possibilités » (p. 113). Il est nécessaire pour l'enfant que les images qu'il s'est construites de l'école et du maître (avec l'"aide" de ses parents, c'est-à-dire en fonction du rapport à l'école et au savoir parental), coïncident avec celles qu'il se formera en allant à l'école et en découvrant son maître. Compas (in Perron (Ed.), 1991) conclut sur la responsabilité de l'école et du maître considérant que si c'est le système scolaire qui « crée, accentue ou révèle l'impuissance et la non-valeur ressenties » (p. 113) d'un grand nombre d'élèves, c'est au système que revient la tâche de redonner confiance à ces enfants en échec scolaire.

En tout état de cause, il semble fondamental de mesurer l'importance primordiale du rôle des personnes significatives, telles que les parents et le maître, dans le processus graduel de prise de conscience de soi et finalement dans l'image de soi chez l'enfant-élève. C'est par le jeu des relations interpersonnelles et des identifications que s'opèrera cette réalisation de soi.

V Un schéma de synthèse pour la compréhension d'une notion : le « chemin scolaire »

Nous avons vu, tout au long de ce chapitre, que de nombreux facteurs pouvaient intervenir dans l'"engagement" de l'élève dans tel ou tel « chemin scolaire » : celui de la réussite ou celui de l'échec, le va-et-vient possible entre ces deux chemins, d'une année sur l'autre par exemple. Il nous a semblé opportun, pour plus de clarté, de les regrouper en quatre grands points :

- l'école en tant qu'institution, définissant un certain rapport à l'école de l'élève ;
- l'environnement de l'élève, définissant un certain rapport au savoir de l'élève ;
- les représentations réciproques des partenaires pédagogiques et les effets d'attente, notamment, définissant un certain rapport au maître de l'élève ;
- l'image et la valeur de soi de l'élève, construites et définies en interaction avec les trois points précédents.

Notre intention est ici de construire un schéma du « chemin scolaire » de l'élève permettant au lecteur de comprendre notre préférence pour le terme de "chemin" au détriment de celui de "destin". En effet, la notion de « chemin scolaire » a cela d'important et d'essentiel que :

- l'élève qui s'est engagé sur le chemin de l'échec peut, à un moment donné, trouver celui de la réussite ;
- l'élève qui s'est engagé sur le chemin de la réussite peut, à un moment donné, trouver celui de l'échec.

Est ainsi attribuée à l'élève une responsabilité dans le « chemin scolaire » dans lequel il s'engage, et également alloué à l'élève l'opportunité de "changer de route", de modifier son parcours. L'élève aurait cette possibilité de changement en s'appuyant sur un, deux, trois ou quatre des facteurs influençant sa situation d'élève en réussite scolaire ou d'élève en difficulté scolaire. Ce serait ainsi dans un, deux, trois ou quatre de ces facteurs que l'élève trouverait :

- la motivation, l'intérêt ou le goût pour une modification du « chemin scolaire » de difficulté scolaire vers un « chemin scolaire » de réussite scolaire ;
- la démotivation, le découragement ou le dégoût pour une modification du « chemin scolaire » de réussite scolaire vers un « chemin scolaire » de difficulté scolaire.

Par « **chemin scolaire** », nous entendons **donc l'itinéraire de réussite ou d'échec**, intellectuel aux conséquences pratiques, **dans lequel l'élève s'engage en rencontrant l'école et ses acteurs**. Si ce « chemin scolaire » est **sous l'influence de nombreux facteurs**, il appartient cependant à l'élève de prendre, au final, le chemin de la réussite ou celui de l'échec. **L'élève se révèle donc, dans cette conception, l'"élément" décisionnel et déterminant de son engagement dans un « chemin scolaire » de réussite ou dans un « chemin scolaire » de difficulté, voire d'échec.**

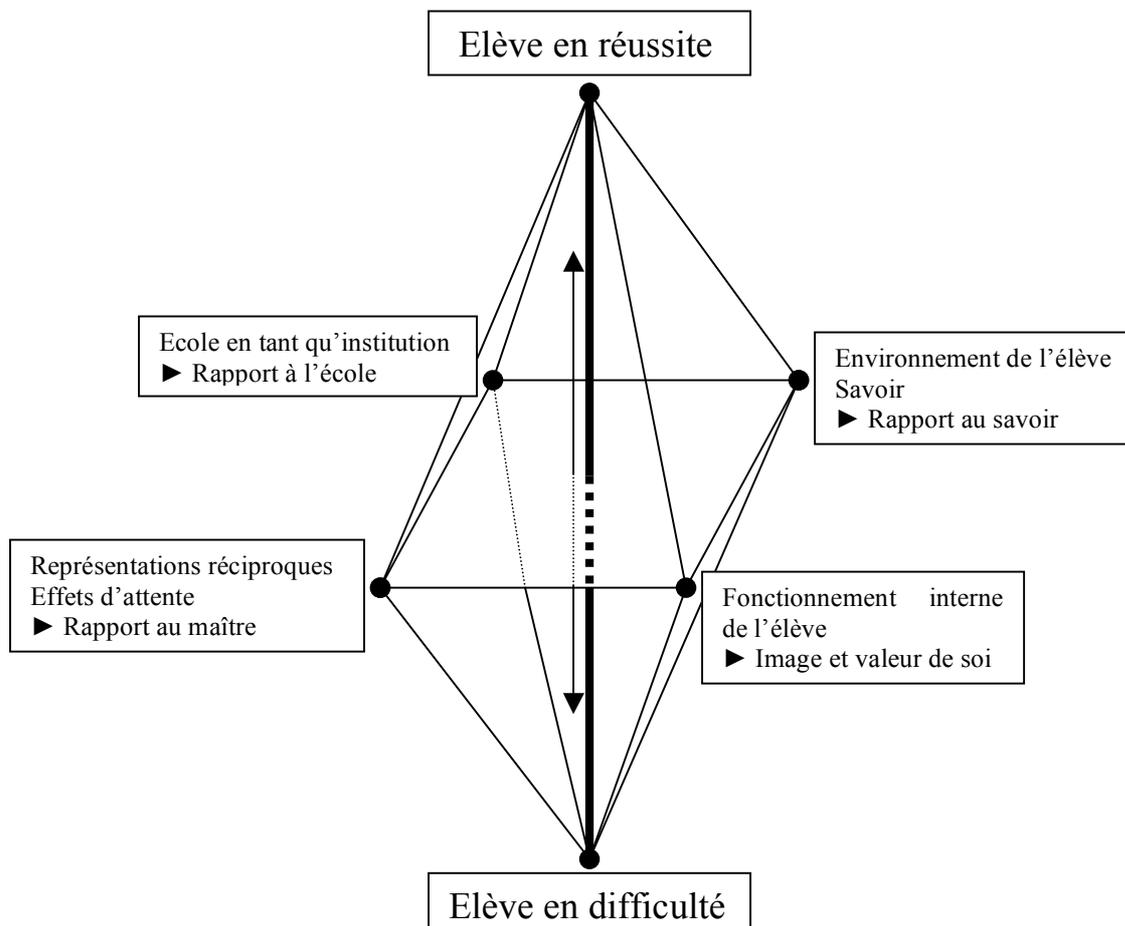


Figure 5 : Le « chemin scolaire » de l'élève

Les pages qui précèdent ont permis un tour d'horizon des facteurs, environnementaux, institutionnels et/ou relatifs au fonctionnement interne de l'élève, susceptibles d'expliquer l'échec scolaire.

Ces pages ont également permis une différenciation entre deux façons de penser l'échec scolaire : l'analyse sociologique, ou le paradigme du « positionnement », et celle psychologique, ou le paradigme de l' « expérience ». Notre recherche s'inscrit dans cette dernière analyse.

Ces pages ont aussi permis de mettre clairement en évidence l'étroit lien entre la réussite ou l'échec scolaire d'un élève et le sens que celui-ci donne :

- au fait d'aller à l'école,
- aux enseignements dispensés ;
- aux apprentissages faits ;
- aux façons d'apprendre à l'école.

Enfin, au regard des nombreuses études menées sur le lien éventuel entre le niveau des résultats scolaires de l'élève et son image de soi, le statut scolaire de l'élève affecte profondément l'image de soi de l'enfant et, par là même, la tonalité de son rapport au maître, de son rapport à l'objet scolaire en général.

N'est-il pas opportun de se demander alors si, en fonction de son niveau de résultats scolaires, l'élève aurait une façon spécifique de « penser » ?

Chapitre 4

Chapitre 4 La « pensée de l'élève » : un paradigme pour rendre intelligible l'expérience des élèves ?

En fonction de son niveau de résultats scolaires, l'élève aurait-il une façon spécifique de penser et d'appréhender l'objet scolaire ? En d'autres termes, aurait-il une "disposition" particulière à l'égard de l'école, de ses acteurs et de ses contenus qui, à la fois, traduirait et nourrirait un ensemble d'attitudes et de relations types, en un mot un « rapport à » particulier à l'égard de l'objet scolaire ?

Suite à une première recherche effectuée dans le cadre d'un Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de l'éducation (Espinosa, 1997), nous avons pu entrevoir la possibilité d'une contribution à l'élaboration de la notion de « pensée de l'élève ».

Nous appuyant sur le paradigme de « pensée des enseignants » (Tochon, 1989 ; 1993), nous avons cru possible de raisonner ici finalement en terme de « pensée de l'élève ». S'il existe une notion relative aux « processus de pensée des élèves » (Wittrock, 1986), nous voulons expliquer en quoi elle est différente de ce que nous proposons.

Nous nous proposons donc, dans ce chapitre, de faire l'étude de la notion de « pensée des enseignants » en vue d'un essai de contribution à l'élaboration de celle de « pensée de l'élève », via l'étude des « processus de pensée des élèves ».

Les notions de « pensée des enseignants » et de « processus de pensée des élèves » feront l'objet d'une étude quelque peu rapide : s'il nous semble important de décrire rapidement ce qu'elles sont, de décrire également ce qui les différencie de notre proposition, un exposé exhaustif de ces notions ne nous paraît pas opportun. Nous nous attacherons ainsi à l'étude de quelques écrits de F.V. Tochon, en ce qui concerne la « pensée des enseignants ». Il en sera de même pour les « processus de pensée des élèves » avec l'étude de quelques écrits de M.C. Wittrock.

I Une introduction à la « pensée des enseignants »

Le paradigme processus-produit d'arrière-plan néo-behavioriste est le domaine dans lequel la recherche sur la pensée des enseignants est née. Confronté à des problèmes théoriques, la recherche sur la pensée des enseignants s'émancipe au milieu des années 70.

Le nombre de chercheurs accordant « leur attention [aux] représentations et [aux] réflexions des pédagogues (leur "construction du sens") en matière d'enseignement. » est en progression. En dépit de la variété des origines, l'ensemble des études s'intéressant de la sorte aux enseignants en est venue « à constituer un nouveau corps de recherche portant sur la manière dont ces enseignants connaissent et usent de leurs connaissances, et sur le contexte propre de

l'acquisition de ces connaissances et de leur emploi. » (Tochon, 1989, p. 75). En 1974, au cours d'une conférence de l'Institut National d'Éducation, un groupe de chercheurs ayant pu démontrer la nécessité de l'analyse du métier permit la concrétisation du paradigme de « pensée des enseignants ». La démonstration de la nécessité de l'analyse du métier d'enseignant se fit au moyen, d'une part, de l'étude des connaissances du pédagogue et, d'autre part, de la considération de l'enseignement tel un processus clinique de l'information partiellement inconnu encore

Ce paradigme a depuis donné des résultats si probants, selon Tochon (1989), « qu'il est actuellement en passe de supplanter les autres paradigmes de recherche sur l'enseignement. » (p. 76). En l'espace d'une décennie, les travaux sur le « teacher thinking », dénomination anglaise de ce paradigme, a véritablement évolué. Le paradigme de la pensée des enseignants, quelque peu récent, tendrait à « réévaluer l'image de l'enseignant en montrant la complexité des situations enchevêtrées dans lesquelles il se meut, constamment apte à résoudre des dilemmes apparemment insolubles de façon idiosyncrasiques, non renouvelable. En tant que professionnel, l'enseignant acquiert une compétence qui le place au même statut que les médecins, avocats, architectes, dont les tâches relèvent d'une planification en constant rapport avec le terrain, "à haut risque", au contraire de professions techniques. » (op., cit., p. 78). D'une façon générale, il apparaît que « l'étude de la pensée des enseignants s'appuie sur deux approches, reliés l'une aux sciences cognitives, l'autre aux ethnométhodologies de terrain, en contact direct avec la pratique. Une précision doit être donnée d'emblée : la recherche cognitive n'a rien à voir avec la psychanalyse. » (Tochon, 1993, p. 15).

Ce paradigme de recherche tente de répondre à quelques préoccupations majeures posant un bon nombre de questions pratiques : « 1). comprendre comment l'enseignant(e) planifie son enseignement, comment se traduit et s'organise la connaissance de la matière ; 2). comprendre comment le discours didactique se transforme en connaissance pédagogique ; 3). savoir comment l'enseignant(e) « expert » ou chevronné(e) se distingue du novice ; 4). comprendre et améliorer la formation des enseignants. » (Tochon, 1993, p. 15). Ces préoccupations majeures constituant aujourd'hui quatre thèmes de recherche, inter-reliés cependant, se développent tout particulièrement : la planification des enseignants, les différences entre enseignants novices et experts, les connaissances que les enseignants ont de leur discipline et la formation des enseignants à réfléchir.

I.1 La planification des enseignants

Ce thème de recherche tente de répondre à la question "à quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ?".

La planification des enseignants, c'est-à-dire la mise en perspective du cours à dispenser, permet l'analyse de l'expression des activités cognitives professionnelles des enseignants. « Une des constantes de la pensée est de se projeter dans l'avenir et d'anticiper, de façon hiérarchisée, les événements. Il est d'autant plus intéressant d'étudier les plans de l'enseignant que celui-ci est appelé à les mettre en vigueur dans sa classe. La comparaison des phases préactive (avant la leçon), postactive (juste après la leçon en vue d'une leçon ultérieure), et de la phase interactive (planification in vivo pendant la leçon) permet d'étudier la manière dont le plan d'études écrit se transforme en plan d'études actif. » (Tochon, 1989, p. 80). Sachant que la représentation de l'enseignant de son plan d'études a une conséquence sur l'organisation de ses leçons et la réussite de ses élèves, l'étude de cette dimension de l'acte d'enseignement se révèle véritablement intéressante.

I.2 Les différences entre enseignants novices et experts

Ce thème de recherche tente de comprendre les différences entre enseignants novices et enseignants chevronnés (ou experts) dans leur enseignement.

De façon succincte, ce domaine se résumerait en l'étude de l'"expertise" ou de la compétence des enseignants. Si l'abord des représentations sous-jacentes à la compétence professionnelle n'est pas simple, la définition du terme d'expertise pose également quelques difficultés d'ordre méthodologique, ontologique, déontologique et social. L'expertise correspond à « l'intériorisation de connaissances déclaratives et procédurales fortement liées à leurs conditions de réalisation, associées à une mobilité structurelle qui permet une application adaptée au contexte. ». L'expertise permettrait ainsi la catégorisation de problèmes à un niveau certain d'abstraction théorique. Spécifique à un domaine, l'expertise est en lien étroit avec de grandes connaissances et « une forte hiérarchisation [de ces] connaissances entre elles. Elle repose sur des activités métacognitives autorégulatoires. » (Tochon, 1989, p. 84). En comparaison avec des enseignants novices, les enseignants experts :

- accèdent plus rapidement aux connaissances pertinentes ;
- font preuve d'une plus grande sensibilité aux configurations et aux structures ;
- font, enfin, plus grandement usage de l'abstraction.

Le haut niveau d'inférence des enseignants experts « leur permet de discriminer l'information selon son degré de pertinence. La connaissance de l'expert est organisée en fonction des capacités d'interpréter les faits et d'être efficace, selon un critère de "typicalité" des événements et du contexte dont la catégorisation est fondée sur des cas vécus. » (op., cit., p. 83). Il apparaît, par exemple, qu'un enseignant expert donnera plus fréquemment des réponses dites "routinisées" face à des élèves ou dans des situations de classe dits "typiques". Afin de prendre une décision réfléchie, il cessera ce comportement dès lors qu'il se trouvera face à une situation atypique (peu habituelle). Il apparaît, en outre, notamment, que :

- sur un même objet, l'organisation et la planification des enseignants experts demande moins de temps que celle des enseignants novices (elle est, de surcroît, mieux construite et plus détaillée) ;
- les enseignants experts ont une attitude critique envers le matériel d'enseignement : ils l'utilisent librement et tendent à le reconstruire suivant leurs propres représentations, alors que les novices le respectent.

I.3 La connaissance des enseignants

Il s'agit, en d'autres termes, des connaissances que les enseignants ont de leur discipline. Ce thème de recherche étudie, en quelque sorte, "leur" transposition didactique : d'un savoir acquis vers un savoir à transmettre.

La recherche sur les différences entre enseignants experts et enseignants novices a permis quelque éclairage sur la diversité des « manières de savoir et de penser ce savoir. » (op. cit., p. 87). Des chercheurs se sont ainsi penchés sur l'étude de l'épistémologie des disciplines d'enseignement. Il apparaît que la connaissance de la matière à enseigner et l'organisation de cette connaissance ont un impact essentiel sur la pensée et l'action subséquente de l'enseignant.

La recherche sur ce sujet est récente et porte sur quatre points bien particuliers :

- la connaissance que les enseignants ont de la théorie ;
- ce qu'ils savent en pratique ;
- les catégories épistémologiques de connaissance qu'ils ont ;
- la connaissance pratique que les enseignants ont.

I.4 La formation des enseignants à réfléchir

Ce thème de recherche tente de faire le lien entre les études sur la « pensée des enseignants » et le domaine de la formation des enseignants.

Des caractéristiques propres aux enseignants experts et à la connaissance pédagogique furent examinées : elles « témoignent de l'importance de ce corps de recherche pour la compréhension du fonctionnement des enseignants et, peut-être, pour la conception de modèles de formation plus adéquats. ». Le thème de recherche relatif à la formation des enseignants à réfléchir divise depuis le début des années 90 les chercheurs s'étant penchés sur celui-ci. « Que va-t-on faire de la recherche experts / novices et va-t-on en déduire des modèles de formation ? » (op. cit., p. 92) : si certains d'entre eux se dressent contre cette idée, d'autres l'admettent vivement. L'utilité d'une meilleure définition de l'expert va de soi cependant. En effet, il semble que la reconnaissance de l'existence d'une expertise de la fonction enseignante va de pair avec la reconnaissance du professionnalisme du pédagogue.

Selon Tochon (1989), « le paradigme d'étude sur la pensée des enseignants fournit des données réalistes sur les conditions de la classe, les besoins des novices et les qualités déployées par les enseignants chevronnés ; il met en question les modes de formation théoriques et démontre leur inadéquation aux réalités du terrain pédagogique. Dès lors, la formation doit être repensée, en termes de contextualisation des pratiques et de regard réfléchi de l'enseignant sur sa propre expérience. » (p. 93).

II Une introduction aux « processus de pensée des élèves »

La recherche sur les « processus de pensée des élèves » (« students' thought processes », Wittrock, 1986) étudie les effets des enseignants, et plus particulièrement de leur façon d'enseigner, sur les perceptions, les attentes, les processus d'attention, la motivation, les attributions, la mémoire, la compréhension, les croyances, les attitudes, les stratégies d'apprentissage, et les processus métacognitifs des élèves servant de médiateur à l'acquisition. L'étude des processus de pensée des élèves voudrait circonscrire le problème de la pensée des élèves s'entremettant entre l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agit donc d'une étude des processus cognitifs de pensée des élèves.

Contournant le problème de la recherche de l'influence d'un enseignant sur un élève, ce domaine d'étude semble s'intéresser à l'influence de l'acte d'enseignement sur les processus de pensée des élèves. Le problème est ainsi méticuleusement découpé. Il s'agira alors de tenter de répondre à plusieurs questions soulevées par l'acte d'enseignement :

- Quelle est l'influence des perceptions et des attentes des élèves sur leurs processus de pensée ?
- Quelle est l'influence de l'attention des élèves sur leurs processus de pensée ?

- Quelle est l'influence de la motivation des élèves sur leurs processus de pensée ?
- Quelle est l'influence de l'apprentissage et de la mémoire des élèves sur leurs processus de pensée ?
- Quelle est l'influence des stratégies d'apprentissage et des processus métacognitifs des élèves sur leurs processus de pensée ?

Dans le domaine des perceptions et des attentes des élèves, la recherche sur les processus de pensée des élèves indique que la croyance de l'élève en un succès scolaire possible est l'un des facteurs les plus importants en œuvre dans son acquisition scolaire. La recherche montre, de plus, que l'effet d'attente de l'enseignant compte sur la capacité individuelle de l'élève à percevoir l'attente de l'enseignant et le traitement différentiel des élèves par l'enseignant en salle de classe. Les élèves ne perçoivent pas toujours le traitement, différentiel ou similaire, dont ils sont l'objet par leur(s) enseignant(s).

Les études sur l'attention montrent que l'auto-évaluation par l'élève de son attention en classe est plus fortement corrélée avec ses acquisitions qu'avec les mesures, d'une part, de son "temps d'apprentissage" (« time-to-learn ») et, d'autre part, de son "temps à la tâche" (« time-on-task ») évalués par l'enseignant. Ces calculs du temps ne donnent pas, en effet, nécessairement une mesure des processus de pensée de l'élève. En conséquence, il semble plausible de faire l'hypothèse que les calculs du "temps d'apprentissage" ou du "temps à la tâche" prédisent une acquisition de l'élève dans la mesure où ces temps sont corrélés avec l'attention. L'usage que chaque élève fait du temps en général, pas seulement le "temps à la tâche" ou le temps alloué par l'enseignant à l'apprentissage, influence donc ses acquisitions.

Les études sur la motivation attestent que les causes attribuées par les apprenants à leurs succès ou leurs échecs influencent leur intérêt et leur persévérance dans l'apprentissage scolaire. Ainsi, le succès scolaire accroît la motivation lorsque les élèves attribuent leurs bons résultats à leurs efforts (laissant de côté des facteurs externes, c'est-à-dire hors de leur contrôle). Les récompenses ne semblent pas automatiquement renforcer l'apprentissage ou la motivation.

Les études sur l'apprentissage et la mémoire, ainsi que celles sur la compréhension et l'acquisition des connaissances, indiquent que les générations successives de signification chez les apprenants, consécutives à la façon d'enseigner, influencent leurs acquisitions. L'apprentissage et la mémoire sont facilités lorsque les apprenants parviennent à construire des images et des représentations verbales nouvelles en cohérence avec leurs représentations anciennes. Ainsi, la compréhension et l'acquisition des connaissances sont simplifiées lorsque les apprenants :

- soit intègrent la nouvelle information aux structures déjà existantes qui leur sont familières ;
- soit relisent les structures conceptuelles familières en y accommodant l'information nouvelle incompatible avec les préconceptions "déjà là".

Les études sur les stratégies d'apprentissage et les processus métacognitifs ont examiné les effets de l'instruction et du contrôle des élèves sur leurs processus de pensée. Ces études, qui ne sont encore que des essais du fait d'un intérêt nouveau pour cet axe de recherche, montrent déjà cependant qu'avec des sujets enseignés en classe, comme la lecture par exemple, et avec des apprentissages désordonnés, l'enseignement de stratégies d'apprentissage et de processus métacognitifs peuvent faciliter l'acquisition.

Parcimonieusement utilisés, mesurés et quantifiés avec attention, les « médiateurs » (Wittrock, 1986, p. 311) que sont les perceptions, les attentes, les processus d'attention, la motivation, les attributions, la mémoire, la compréhension, les croyances, les attitudes, les stratégies d'apprentissage, et les processus métacognitifs des élèves peuvent faciliter la compréhension des effets de l'enseignement sur les élèves. Il apparaît que la valeur des processus de médiation des élèves permet, en effet :

- d'expliquer les effets de l'enseignement (de la façon d'enseigner) sur l'acquisition ;
- de relire notre compréhension du rôle important joué par la façon d'enseigner et les processus d'apprentissage, l'existence ou pas de récompenses, les attentes enseignantes, le "temps à la tâche", le succès à l'école, l'apprentissage, la connaissance dans l'acquisition des élèves.

Dans chaque cas, les générations successives, telles des vagues ou des couches, de signification chez les apprenants issues de l'enseignement servent de médiateur à l'acquisition.

III Une contribution à l'élaboration de la « pensée de l'élève »

III.1 L'origine d'une telle contribution

Une première recherche (Espinosa, 1997) fut mise en œuvre auprès de huit élèves de classe de 2nde (quatre élèves en réussite (ER) et quatre élèves en difficulté scolaire (ED)). Nous disposons de trois modalités de recueil des données : l'observation instrumentée du comportement des élèves en salle de classe, l'entretien semi-directif de recherche, la passation d'une épreuve de type projectif. Ceci nous permet une double constatation :

- l'existence de rapports à l'école, au savoir et au maître différents selon le niveau scolaire des élèves ;
- l'importance, consciente ou inconsciente, accordée par les élèves à leur enseignant, notamment par ceux en difficulté scolaire.

Un réel attachement semble se mettre en place doucement entre les élèves et leur enseignant au fil de l'année scolaire.

Si les ER paraissent moins demandeurs affectivement que leurs camarades en difficulté quant à leur relation avec l'enseignant, leurs bons résultats scolaires seraient à l'origine de ce phénomène : ces élèves auraient ainsi le sentiment de vivre pleinement une relation avec leur enseignant, sur les modes cognitif et affectif, grâce à leurs bonnes notes.

De leur côté, les ED semblent bien plus demandeurs affectivement dans leur relation avec l'enseignant : auraient-ils le sentiment de ne pas satisfaire scolairement ce dernier ? Ils éprouveraient alors le besoin d'effacer cette insatisfaction. Cet effacement permettrait à ces élèves de gagner l'estime du professeur. Ils chercheraient alors à mieux le connaître pour :

- ouvrir un dialogue avec lui, lui montrer qui ils sont et les domaines dans lesquels ils sont performants ;
- qu'il puisse les aider dans leurs apprentissages.

Les ED semblent penser qu'ils ont beaucoup à gagner, sur un plan scolaire notamment, en connaissant plus personnellement leur enseignant. L'importance attribuée par les ED à leur professeur, ainsi que la demande affective des premiers à l'égard du second, transpirent ainsi de leurs attitudes, leurs comportements et leurs paroles.

Cette demande de la part des ED est, en outre, intéressante parce qu'elle pose diverses questions :

- N'accordent-ils pas trop d'importance au rôle de l'enseignant et à son « pouvoir » de leur faire obtenir de bonnes notes en classe ?
- Ne pensent-ils pas, à tort, que seul l'enseignant serait en mesure de les aider ?
- Ces élèves ne resteraient-ils pas en attente dépendante vis-à-vis de l'enseignant, pensant que, d'une part, ils ne tiennent pas seuls, de toute façon, les clefs de leur réussite scolaire et que, d'autre part, seul l'enseignant pourrait les leur remettre ?

III.2 La question de la « pensée de l'élève » : positionnement, cadres conceptuels et définition

Ne peut-on alors faire l'hypothèse de l'existence d'une modalité particulière de ce qui serait une « pensée de l'élève », exprimant une certaine façon d'être et de se situer face à la « chose scolaire », et qui aurait cette particularité d'intégrer les deux dimensions énergétique ou affective, et structurale ou cognitive, que Piaget (1947) prête à toute « conduite » ? Cette « pensée de l'élève » en difficulté scolaire pourrait alors l'enfermer dans une grande passivité en classe, mais aussi vis-à-vis du travail scolaire, l'entraînant dans un réel échec scolaire et une perte totale de valeur de soi.

Nous l'avons vu plus haut, Tochon (1989) a élaboré la notion de « pensée des enseignants », paradigme sur le modèle duquel nous proposons celui de « pensée des élèves ». D'une façon un peu semblable, ne pourrait-on pas recourir ici à la notion de « pensée de l'élève », nous situant toutefois dans une perspective différente de celle présentée par Wittrock (1986), au cours d'une revue de la littérature sur la notion de « students' thought processes », ou « processus de pensée des élèves », en réponse aux attentes des enseignants ?

L'analyse des résultats des observations en classe et des entretiens de cette première recherche permet en effet la construction d'un tableau de synthèse caractérisant ce que nous pourrions appeler la « pensée de l'élève » en réussite scolaire et la « pensée de l'élève » en difficulté scolaire, qui correspondent à deux modalités contrastées dans la façon de « penser » sa situation d'élève et son rapport à la « chose scolaire ».

Les cadres conceptuels sous-tendant les notions de « pensée des enseignants », et de « processus de pensée des élèves », sont de l'ordre de la rationalité et de la cognition des « métiers » d'enseignant et d'élève. Sans remettre en cause ces approches, ne passe-t-on pas aussi, cependant, en se centrant exclusivement sur le cognitif, et le rationnel, à côté de « quelque chose » susceptible d'expliquer le fonctionnement interne ou intime des enseignants comme des élèves ?

Par « **pensée de l'élève** », nous désignons donc une « **conduite** » qui est **de l'ordre à la fois, de la représentation et de la disposition**, et qui nous paraît **conditionner le fonctionnement cognitif et les pratiques d'apprentissage des élèves**. Cette pensée exprime donc, et traduit, une certaine « **disposition scolaire** », à la fois **intellectuelle et affective, concernant la « chose scolaire** ». Notre intérêt se porte ainsi sur les conditions d'une mobilisation scolaire des élèves, sur ce qui se passe en amont de la mobilisation même des élèves, ce qui nous situe, d'une part, dans le cadre du paradigme du « rapport à » tel que développé par Charlot (1997) et, d'autre part, dans une perspective d'analyse de l'expérience

telle qu'individuellement construite et vécue. Quelle est la part du rapport à l'enseignant dans ces conditions qui créent ou non la mobilisation ?

Si la « pensée des enseignants » et les « processus de pensée des élèves » se placent essentiellement sur les terrains de la cognition et de la rationalité intellectuelle des activités enseignante et scolaire, la « pensée des élèves » se placerait plutôt sur les terrains de la psychologie, de la psychosociologie, voire de la psychanalyse de l'enfant au travail.

Niveaux d'analyse / Elèves	Elèves en REUSSITE scolaire	Elèves en DIFFICULTE scolaire
Rapport à l'ECOLE ▲	<ul style="list-style-type: none"> • Volonté d'apprendre • Anticipation d'un avenir proche 	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipation d'un lointain avenir
Rapport au SAVOIR	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience et réalité du travail scolaire • Engagement scolaire • Confiance en soi 	<ul style="list-style-type: none"> • Moindre préoccupation et « mobilisation » scolaires • Absence de persévérance dans le travail scolaire • Rapport « égoïste » au savoir : intérêt et intéressement propres
Rapport au MAITRE ▼	<ul style="list-style-type: none"> • Relation intellectuelle et cognitive • Sympathie « professionnelle » 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque relationnel « professionnel » • Souhait de combler ce manque sur un mode affectivo-relationnel • Désir d'exister « autrement » (que scolairement) aux yeux de l'enseignant • Volonté de connaître personnellement l'enseignant

Tableau 2 : Principaux traits de la « pensée de l'élève » dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître

Cette position contrastée de la « pensée » des élèves suivant leur niveau scolaire donne la possibilité de comprendre en quoi les rapports à l'école, au savoir et au maître sont différents selon le niveau de résultats en classe des élèves.

Il est intéressant de noter la correspondance entre les trois niveaux d'analyse (rapport à l'école, rapport au savoir et rapport au maître) pour chaque niveau de résultats scolaires des élèves.

Il semble effectivement que chaque niveau d'analyse ait des répercussions, positives ou négatives (en fonction des résultats « bons » ou « faibles » de l'élève) sur le niveau d'analyse suivant : le rapport à l'école de l'élève aurait une conséquence sur son rapport au savoir, donc sur son rapport au maître, et réciproquement, le rapport au maître de l'élève aurait des répercussions sur son rapport au savoir et son rapport à l'école. Ainsi, la volonté d'apprendre d'un élève et son anticipation d'un avenir proche (son orientation en fin de seconde vers une première scientifique pour son goût des mathématiques et de la physique, par exemple) se

manifestent par un engagement scolaire, donc de bons résultats en classe, une certaine confiance en soi et une relation « professionnelle » cognitive et intellectuelle agréable.

De la même façon, l'anticipation trop lointaine d'un avenir, présentant l'élève « ailleurs », un peu rêveur, passif ou attentiste, ne va pas dans le sens d'une préoccupation et d'une « mobilisation » scolaires, donc d'une persévérance dans le travail scolaire. L'ED opère une sélection parcimonieuse quant au savoir qui lui est dispensé et l'intérêt qu'il pourra y porter. Il croit ainsi vivre un manque relationnel sur le mode cognitif avec son enseignant, à cause de ses faibles résultats scolaires. Bien sûr, l'élève cherche à combler ce manque autrement, c'est-à-dire sur un mode affectivo-relationnel, pour exister malgré tout aux yeux de l'enseignant.

Différents facteurs ont une influence sur la « pensée de l'élève » :

- des facteurs familiaux et sociaux (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971), décisifs dans les rapports à l'école et au savoir de l'élève;
- des facteurs individuels, relationnels et affectifs (Perron, 1991 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Develay, 1996), décisifs dans le rapport au maître.

S'il apparaît que ces trois niveaux d'analyse sont interdépendants, nous pouvons nous demander lequel d'entre eux peut être déterminant dans la réussite ou les difficultés scolaires de l'élève, et si l'on constate toujours une cohérence entre les trois niveaux.

Or, d'après notre tableau de synthèse, le rapport au maître semble jouer son rôle effectif et décisif dans le niveau de résultats en classe de l'élève, d'autant plus si l'élève est en difficulté scolaire. En effet, d'une part, il apparaît que si ce dernier voulait solliciter son enseignant sur un mode affectivo-relationnel, l'ER semblerait bien plus détaché de son enseignant, en tout cas sur un plan affectif. D'autre part, le rapport au maître, relation faite d'échanges mutuels et réciproques, donc d'interactivité entre un élève et son enseignant, paraît être le seul niveau d'analyse « vivant », c'est-à-dire pourvu de deux pôles humains. Nous pensons que cette caractéristique du rapport au maître est un avantage sur les autres niveaux d'analyse (rapport à l'école et rapport au savoir) : le rapport au maître peut être à l'origine d'une évolution ou d'un changement dans la « pensée de l'élève » quant à son rapport au savoir, et donc son rapport à l'école. C'est un point d'ancrage pour une action ayant pour ambition de faire évoluer la « pensée de l'élève », et peut-être ses résultats scolaires. C'est un point d'ancrage également pour une analyse ayant pour ambition d'expliquer le fonctionnement interne de l'élève face à, et dans, la "chose scolaire".

III.3 Les manques et les perspectives de cette contribution

Pour définir le rapport au maître et le lien affectif qui unit l'enfant et son enseignant, le terme attachement, « à la fois dépendance et instrument d'une autonomie progressive » (Zazzo, 1974, cité par Le Ny et Gineste, 1995, p.661), apparaît finalement le plus approprié.

Notre première recherche (Espinosa, 1997) nous a donc permis de nous rendre compte de l'importance attribuée à :

- la personne de l'enseignant, par l'ensemble des élèves et surtout par ceux en difficulté scolaire, pour qui ils éprouvent, bien souvent, un attachement (affectif) certain ;
- son rôle, déterminant selon eux, dans leurs apprentissages.

Aux yeux des élèves, en général, et de ceux en difficulté scolaire, en particulier, l'enseignant se révèle donc être un médiateur, c'est-à-dire un intermédiaire essentiel entre le savoir et l'enfant. Il occupe ainsi une place centrale et décisive dans l'institution scolaire et dans le processus de formation et d'apprentissage des enfants et adolescents.

La poursuite de l'étude de la notion de « pensée de l'élève » devrait permettre d'en préciser le sens et d'en confirmer la portée heuristique. Elle devrait également permettre d'amener cette notion vers plus de richesse et de précision, afin de :

- vérifier l'existence de deux grandes modalités contrastées caractérisant les élèves en réussite scolaire et les élèves en difficulté scolaire ;
- poursuivre, alors, la description de la « pensée de l'élève » en réussite scolaire, contrastée avec la « pensée de l'élève » en difficulté scolaire, suivant les mêmes trois niveaux d'analyse (rapport à l'école, rapport au savoir et rapport au maître) ;
- s'interroger, enfin, à nouveau sur la prévalence d'un de ces niveaux d'analyse dans la réussite ou les difficultés scolaires de l'élève.

Les pages précédentes ont permis une meilleure compréhension des notions de « pensée des enseignants » et de « processus de pensée des élèves ». Ces notions s'inscrivent dans une perspective cognitive et de rationalité intellectuelle des activités enseignante et scolaire.

Ces pages ont également permis un début d'élaboration, de définition et d'explication, de la notion de « pensée de l'élève », s'inscrivant dans une triple perspective psychologique, psychosociologique et psychanalytique de l'enfant au travail au sein d'une institution scolaire. La « pensée de l'élève » désigne une « conduite » de l'ordre, à la fois, de la représentation et de la disposition, paraissant conditionner le fonctionnement cognitif et les pratiques d'apprentissage des élèves. Cette pensée exprimerait et traduirait une certaine « disposition scolaire » de l'élève, à la fois intellectuelle et affective, concernant la « chose scolaire ».

Mais l'hypothèse de l'existence d'une telle « pensée de l'élève » est-elle pertinente ? Cette notion est-elle vraiment de nature à permettre de mieux comprendre le fonctionnement interne de l'élève accomplissant (ou non) son métier d'élève ? Nous permet-elle vraiment de rendre compte de l'importance de la dimension affective dans le rapport au maître et, finalement, dans le devenir scolaire de l'élève ? Une enquête sur le terrain s'avère nécessaire pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement.

Synthèse de la première partie

Synthèse de la première partie

Notre travail de recherche a pour but général de contribuer à une détermination et une compréhension des éléments constitutifs de la relation maître-élève et des mécanismes en œuvre dans cette relation.

Un problème de méthode se posait d'emblée, avant même d'envisager de conduire une enquête sur le terrain : comment aborder l'objet qui nous intéresse, à savoir "l'expérience" de l'élève – autrement dit, l'élève dans son fonctionnement d'élève et, en particulier, dans son rapport au maître – dans la mesure où les modalités de ce rapport au maître sont susceptibles d'être, à la fois, un effet et un déterminant de la construction de la valeur scolaire de l'élève ? Quels sont les concepts pertinents pour aborder un tel objet ? Et était-il, tout d'abord, bien pertinent de vouloir l'aborder aujourd'hui ?

Un premier chapitre nous a permis de voir comment a évolué l'intérêt accordé par les penseurs de la pédagogie, puis par les chercheurs, à la relation pédagogique, dans le but non seulement d'avoir une idée claire des grandes évolutions concernant la façon d'analyser et de penser la relation pédagogique, mais encore et surtout d'identifier les concepts à retenir pour l'aborder de façon adéquate. Ainsi ont été jetés les bases d'une analyse de l'expérience de l'élève à travers :

- un bref historique et un essai de définition et d'analyse des termes de pédagogie et de relation pédagogique ;
- une présentation de notions, telles des fondations, sur lesquelles se construit la relation maître-élève en classe : contrat pédagogique et contrat didactique d'une part, rapports au savoir, à l'école et au maître et métier d'élève d'autre part ;
- la présentation de ce travail dans une perspective d'étude du vécu et de l'expérience scolaire de l'enfant, puis de l'adolescent : une expérience entre contrat didactique et métier d'élève.

En bref, ce premier chapitre décrit principalement une relation maître-élève véritablement "professionnelle", dont la médiation serait la transmission du savoir.

Il nous a permis de conclure que la "relation" (le rapport maître-élève) est un objet de recherche légitime et qu'il est pertinent de l'analyser dans le cadre du paradigme du « rapport à » tel que théorisé et développé par Bernard Charlot. Il nous a permis également de préciser en quel sens notre travail était d'ordre pédagogique, et non didactique.

Un deuxième chapitre s'est interrogé sur la place et l'importance de l'affectivité dans le rapport au maître. Il a permis la présentation d'éléments latents ou sous-jacents à toute relation humaine, et donc à la relation maître-élève, introduisant une des dimensions, selon nous, de la relation maître-élève : l'affectivité. Le double éclairage psychologique et psychanalytique de la relation maître-élève et de sa dimension affective a demandé la définition de :

- cinq composantes de cette dernière : la motivation, la confiance en soi, les attitudes, les émotions et l'attribution ;
- notions telles que les désirs d'apprendre, de savoir et d'enseigner, les effets d'attente ou effet Pygmalion, le "sujet-supposé-savoir", les transferts et contre-transferts.

Les analyses et les recherches rapportées dans ce deuxième chapitre nous ont conduit à conclure qu'il est légitime d'affirmer l'importance de la dimension affective de la relation maître-élève et de retenir le concept d'attachement pour penser cette relation.

Un troisième chapitre s'est alors intéressé à la question du destin scolaire de l'élève en essayant de voir comment la dimension affective, latente ou sous-jacente à la relation (chapitre 2) pouvait concrètement, à travers des modulations particulières de la relation à l'enseignant décrite comme professionnelle (chapitre 1), peser sur le cheminement scolaire de l'élève. Ainsi, le niveau de résultats scolaires et l'image de soi de l'élève, facteurs susceptibles d'influencer ou d'accompagner la tonalité du rapport au maître, sont étudiés.

Trois liens sont mis en évidence :

1. un premier entre la réussite ou l'échec scolaire d'un élève et le sens que celui-ci attribue au fait d'aller à l'école, aux enseignements dispensés, aux apprentissages faits et aux façons d'apprendre à l'école ;
2. un deuxième entre le statut scolaire de l'élève, c'est-à-dire son niveau de résultats scolaires, et l'image de soi de l'enfant ;
3. un troisième entre l'image de soi de l'enfant-élève et la tonalité de son rapport à l'« objet scolaire » en général et de son rapport au maître en particulier.

Au terme de ce troisième chapitre, nous avons pu conclure que l'on pouvait rendre compte de la construction de la valeur scolaire de l'élève en parlant de **chemin** (dans une "expérience" complexe et multidéterminée) plutôt que de **destin** (qui serait scellé par le jeu de déterminants unilinéaires).

Enfin, pour progresser dans l'analyse du cheminement propre à chacun, nous avons pu faire l'hypothèse que l'expérience qui est la face interne du "chemin" se traduit dans une « pensée de l'élève » possédant deux grandes modalités, caractéristiques respectivement des élèves en réussite scolaire (ER) et des élèves en difficulté scolaire (ED).

Un quatrième chapitre, en effet, nous a permis un début d'élaboration de la notion de « pensée de l'élève ». De triple perspective psychologique, psychosociologique et psychanalytique de l'enfant au travail, la « pensée de l'élève » définit une « conduite » de l'ordre de la représentation et de la disposition, paraissant conditionner le fonctionnement cognitif et les pratiques d'apprentissage des élèves. Cette pensée exprime et traduit une certaine « disposition scolaire » de l'élève, à la fois intellectuelle et affective, à l'égard de la « chose scolaire ».

Ainsi, cette enquête bibliographique nous a permis l'acquisition d'un certain nombre de concepts et la prise de connaissance d'un certain nombre de résultats produits par les chercheurs s'étant intéressés à la relation pédagogique et à la question du "destin" scolaire. Notre questionnement s'est affermi, des hypothèses générales de recherche ont émergé, notre thèse s'est précisée :

Notre questionnement

Nous voulons savoir quelle est l'importance de la relation au maître, en particulier dans sa dimension affective, dans le chemin scolaire de l'élève (comment en vient-on à se poser en bon ou mauvais élève ? A se comporter comme tel ?) et dans l'exercice du « métier d'élève ». La tâche que nous nous proposons en conséquence est d'appréhender l'expérience, ou le vécu scolaire, de l'élève dans un triple rapport à l'école, au savoir et au maître afin de comprendre :

- d'une part, le rôle de l'enseignant dans l'acte d'apprendre de l'élève ;

- d'autre part, la dimension affective de la relation maître-élève (Baïetto, 1982 ; Cifali et Moll, 1985 ; Cifali et Imbert, 1998 ; Filloux, 1974 ; Imbert, 1996 ; Kaës, Anzieu et Thomas, 1973 ; Lafortune et Saint-Pierre, 1998).

Nos hypothèses

1. L'affectivité joue un rôle non négligeable dans la relation maître-élève et, partant, dans le rapport à la chose scolaire ;
2. Cette relation, qui est une dimension fondamentale du rapport à la chose scolaire, pèse sur le « chemin scolaire » qui, à son tour, vient affecter et colorer le rapport à la chose scolaire et donc la relation elle-même (causalité en boucle chemin / rapport) ;
3. Le chemin scolaire de l'élève se traduit dans une « pensée de l'élève » (une certaine façon d'être et de se situer par rapport à l'objet scolaire) possédant deux grandes modalités contrastées propres aux ER d'une part, aux ED de l'autre.

Notre thèse

Ces hypothèses prennent sens dans le cadre d'une thèse : nous posons qu'on ne peut se centrer exclusivement sur le cognitif et le rationnel pour comprendre le fonctionnement interne – voire intime – des acteurs du temps scolaire, en particulier des élèves. Une analyse de ce qui se passe dans la relation pédagogique en terme de simple rationalité est insuffisante. Il faut aussi prendre en compte l'affectif. Une enquête sur le terrain viendra-t-elle confirmer, ou infirmer, ces hypothèses ?

Partie 2

**Une enquête sur les « chemins scolaires » :
analyse quantitative et qualitative des
données recueillies**

Les travaux évoqués dans les chapitres précédents ont permis :

- une définition historique et "classique" de la relation pédagogique, la compréhension de ce que ces termes définissent et englobent ;
- l'introduction d'une composante "originale" de la relation maître-élève : l'affectivité d'un double point de vue psychologique et psychanalytique ;
- l'observation des conséquences scolaires, relationnelles et affectives sur le parcours, le "chemin", scolaire de l'élève ;
- une contribution à l'élaboration de la notion de « pensée de l'élève », dans un but de définition d'une pensée spécifique de l'élève en fonction de son niveau de résultats scolaires.

En premier lieu, l'étude des notions de "rapport à", rapport à l'école, rapport au savoir et rapport au maître (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), fait apparaître des attitudes et comportements scolaires différents entre élèves en réussite (ER) et élèves en difficulté (ED).

En deuxième lieu, les études relatives notamment aux notions de soi et aux conséquences du niveau de résultats scolaires des élèves sur leurs relations, d'une part, à eux-mêmes et, d'autre part, à autrui (Perron, 1991 ; Compas, 1985, 1988) permettent de souligner le rôle joué par l'enseignant dans l'acte d'apprendre des élèves.

En troisième lieu enfin, on peut considérer que l'ER est un élève qui a pu s'approprier du savoir alors que l'ED est un élève qui n'a pas pu se l'approprier ou se l'ait mal approprié.

C'est pourquoi les hypothèses générales de recherche formulées à la fin de notre première partie peuvent se traduire en deux **hypothèses spécifiques** concernant l'appropriation du savoir (puisque telle est la "tâche" scolaire essentielle) et ses conditions :

- **l'appropriation du savoir est fonction, pour partie, d'un certain rapport à l'objet scolaire impliquant trois modes de rapport : à l'école, au savoir, au maître ;**
- **dans cet ensemble, le rapport au maître est déterminant, pour les ED notamment, qui développent une « pensée » spécifique** que notre recherche souhaite caractériser.

Dans l'étude de terrain à venir, nous nous intéresserons donc plus particulièrement à l'ensemble des comportements et des discours des élèves de notre échantillon de population permettant d'illustrer, confirmer ou infirmer, cette double hypothèse. En effet, notre recherche de terrain, constituant la seconde partie de ce travail, devrait nous offrir un telle opportunité.

Les pages qui suivent présentent, en cinq chapitres :

1. la méthodologie de recherche utilisée dans notre plan de recueil des données sur le terrain et les méthodes d'analyse des données récoltées (chapitre 5) ;
2. l'ensemble des analyses, quantitatives et qualitatives, consécutives à ce plan de recueil des données (chapitres 6, 7 et 8) ;
3. les conclusions issues de l'ensemble de ces analyses.

Chapitre 5

Chapitre 5 La méthodologie utilisée au cours de notre recherche de terrain

Le choix d'une méthodologie d'approche "clinique" qualitative s'est naturellement fait au vue des analyses développées dans la première partie de ce travail. En effet, nous situant dans le paradigme du « rapport à », c'est-à-dire dans une perspective de l'expérience et du vécu scolaires des élèves, nous avons opté, pour notre étude de terrain, pour la récolte de témoignages d'élèves sur leur scolarité : leur manière de la vivre et de la ressentir.

La méthodologie de cette recherche repose de fait sur une triple instrumentation :

- des observations du comportement des élèves en classe, afin d'examiner directement les attitudes et les comportements verbaux et corporels des élèves entre eux, avec l'enseignant(e) ou seuls en salle de classe ;
- des entretiens avec les élèves observés, afin d'entendre un récit personnel du vécu et du ressenti scolaires de chaque élève ;
- une épreuve projective proposée à ces mêmes élèves, afin d'accéder à ce qu'il n'est pas possible de voir ou d'entendre dans des conditions et avec des outils habituels.

Ce plan de recueil des données s'est déroulé sur quelques mois, de novembre 1998 à février 1999, dans deux groupes scolaires et un lycée grenoblois.

Trente deux élèves de deux degrés scolaires différents (CE2 et 2nde) et de deux niveaux de résultats scolaires différents (réussite et difficulté scolaire) constituent notre échantillon de population. Ces trente deux élèves furent observés en situation de cours et trente d'entre eux acceptèrent de participer à un entretien semi-directif de recherche et à une épreuve projective. Celle-ci se compose de cinq dessins représentant des situations scolaires, en salle de classe.

Nous choisissons de ne présenter ici que le cheminement qui a permis la construction de nos outils méthodologiques. Nous présentons en annexes les instruments de notre enquête (grille d'observation, guide d'entretien et planches de l'épreuve de type projectif).

I La construction de nos grille, guide et planches

I.1 La grille d'observation

Choisissant de définir l'affectivité à partir des travaux de Lafortune et Saint-Pierre (1998), il nous a semblé opportun de construire notre grille d'observation du comportement des élèves en classe autour des composantes du domaine affectif définies par ces chercheurs. Il s'agit de : la motivation, la confiance en soi, les émotions, l'attribution et l'attitude (en tant que disposition, ou conduite, morale et physique).

Notre première idée était d'essayer, à travers notre grille d'observation, de survoler l'ensemble de ces composantes et de trouver un (ou des) comportement(s) observable(s) susceptible(s) d'illustrer chacune d'elles. Mais un point s'est imposé à nous : les composantes du domaine affectif, telles que nous avons choisi de les définir, ne sont pas toutes saisissables

par l'observation directe. La "détection" de comportements traduisant l'attribution (internamité/externalité) ou les émotions nous a semblé, en effet, difficile. Nous avons donc préféré mettre de côté (momentanément) ces deux composantes du domaine affectif, et construire une grille d'observation autour de comportements révélateurs, nous semble-t-il, d'une motivation (ou d'une absence de motivation), d'une confiance en soi (ou d'une absence de confiance en soi) et d'attitudes scolaires des élèves.

Dans un but de description des comportements des élèves en classe en fonction de leur niveau de résultats scolaires, et à l'égard de l'enseignant, des camarades et de l'enseignement dispensé, nous voulions construire une grille d'observation doublement comparative :

- à un niveau scolaire : élèves en réussite scolaire versus élèves en difficulté scolaire,
- à un niveau comportemental : items comportementaux dits positifs versus items comportementaux dits négatifs. L'ensemble de nos items seraient ainsi opposables en "items comportementaux affectivement positifs" et "items comportementaux affectivement négatifs". Les premiers devaient décrire un comportement de l'élève positif à l'égard de l'enseignant, c'est-à-dire un comportement scolaire constructif sur le plan de la relation maître-élève. Les seconds devaient décrire un comportement de l'élève tourné essentiellement vers les camarades de classe, ou tourné vers la solitude et l'isolement en classe, en principe défavorable à la construction par l'élève d'un réel rapport au maître.

Notre objectif était en fait de tenter de découvrir si le comportement, de tendance positive, ou de tendance négative, des élèves en classe pouvait être fonction du niveau scolaire des élèves, en tout cas mis en relation avec le niveau. La modalité dominante du comportement est-elle fonction du niveau de résultats scolaires ?

La grille d'observation utilisée prévoyait dix items, cinq "affectivement positifs" :

1. Tente de participer au cours (lève le doigt) ;
2. Participe réellement au cours (prise de parole) ;
3. A l'initiative de questionner l'enseignant (sur l'enseignement dispensé) ;
4. Regarde l'enseignant sans crainte (lorsque celui-ci le questionne) ;
5. Parle d'une voix audible par tous (lors d'une prise de parole) ;

versus cinq "affectivement négatifs" :

6. Evite le regard et la personne de l'enseignant (l'ignore, ne le voit pas) ;
7. Parle d'une petite voix (difficulté de compréhension pour l'auditoire) ;
8. Renonce rapidement aux exercices proposés en classe par l'enseignant ;
9. Discute du cours avec son voisin ;
10. Bavarde, "s'amuse" avec son voisin ;

et une note (à titre indicatif et personnel au départ) concernant l'emplacement de l'élève dans la salle de classe :

- n.b. (pour "nota bene") Positionnement de la place assise de l'élève dans la salle de classe.

A des fins d'analyse statistique, nous avons choisi d'observer pendant cinq heures chacun des trente deux élèves de notre échantillon de population. Chaque heure d'observation était décomposée en quatre quarts d'heure : deux quarts d'heure (les premiers et troisième) d'observation instrumentée et deux quarts (les deuxième et quatrième) d'observation flottante. Ainsi, chacun des élèves de notre échantillon a été l'objet de dix quarts d'heure d'observation instrumentée.

Suite à l'observation directe, en classe, des élèves de notre échantillon, l'ajout de deux nouveaux items s'est imposé. Ces derniers faisaient visiblement défaut et correspondaient à des comportements régulièrement observables en première impression :

11. A un temps de retard ;

12. S'amuse seul, rêve.

Notre grille d'observation se composait alors de douze items, cinq "affectivement positifs" et sept "affectivement négatifs".

Cependant, au cours de la mise en place de l'analyse de nos observations du comportement des élèves en classe, nous en sommes venue à reconsidérer l'ensemble de nos items pour deux raisons essentielles :

- la difficulté de saisir certains comportements par l'observation directe, du fait de notre souci premier de "nous faire oublier" (par notre immobilité et notre emplacement discret dans la salle de classe), au sein de la classe, malgré notre statut d'observateur extérieur : items 4, 6 et 8 ;
- le faible nombre d'élèves concernés par l'item 12, bien que ces élèves soient concernés de façon fréquente par ce comportement de jeu solitaire et de rêvasserie en salle de classe. Cet item a, en effet, concerné uniquement quatre élèves (trois garçons et une fille), exclusivement de classe de CE2 et en difficulté scolaire : sur l'ensemble des quarts d'heure d'observation, ce comportement fut noté entre deux et onze fois chez ces quatre élèves.

L'analyse statistique des données provenant de notre observation du comportement des élèves en classe a donc porté sur un ensemble de neuf items, dont quatre "affectivement positifs" :

1. Tente de participer au cours (lève le doigt) ;
2. Participe réellement au cours (prise de parole) ;
3. A l'initiative de questionner l'enseignant (sur l'enseignement dispensé) ;
4. Parle d'une voix audible par tous (lors d'une prise de parole) ;

versus quatre "affectivement négatifs" :

5. Parle d'une petite voix (difficulté de compréhension pour l'auditoire) ;
6. Discute du cours avec son voisin ;
7. Bavarde, "s'amuse" avec son voisin ;
8. A un temps de retard ;

plus une note sur l'emplacement des élèves dans la salle de classe :

- nb. (9.) Positionnement de la place assise de l'élève dans la salle de classe.

Dans le cadre de l'utilisation de notre grille d'observation, nous sommes partie du principe que chacun des items constitutifs de celle-ci traduisait un comportement "actif" des élèves : l'élève n'ayant pas un de ces dix comportements au cours de son observation instrumentée ne faisait donc rien, ou en tout cas rien relevant d'une activité décelable (la réflexion n'étant pas, par exemple, une activité décelable). Certains aspects comportementaux n'étant pas quantifiables (en "nombre de fois" où le comportement apparaît lors de son observation instrumentée), notre idée était donc de ne retenir que des items dont le comportement en classe pouvait faire l'objet d'une quantification, c'est-à-dire de la somme des répétitions d'une même action ou d'un même mouvement au cours des dix quarts d'heure d'observation instrumentée (voir la grille d'observation finale utilisée au cours de l'observation du comportement des élèves en salle de classe en annexes, tome 2).

I.2 Le guide d'entretien

Nous souhaitons construire un guide d'entretien autour de deux ensembles d'éléments :

- les cinq composantes du domaine affectif ;
- les rapports à l'école, au savoir et au maître.

Notre objectif était ainsi de saisir la dimension affective des rapports à l'école, au savoir et au maître des élèves de notre échantillon (pour éprouver notre première hypothèse générale de recherche). La différence d'âge importante de nos deux sous-catégories d'élèves nous a menée vers l'élaboration de deux guides d'entretien constitués de questions aux intentions identiques, mais aux formulations différentes, en fonction de l'âge des élèves interviewés.

Si notre guide d'entretien comporte un nombre important de questions, elles n'abordent, en fait, que huit points essentiels et centraux pour notre recherche :

- d'une part, les composantes constitutives de l'affectivité que sont la motivation, la confiance en soi, les émotions, l'attribution et les attitudes ;
- d'autre part, le rapport à l'école, le rapport au savoir et le rapport au maître (voir le guide d'entretien à l'attention des élèves de classe de CE2 et celui à l'attention des élèves de classe de 2nde en annexes, tome 2).

I.3 Les planches de l'épreuve de type projectif

Par le biais de la construction d'une épreuve de type projectif, notre intention était d'atteindre (ou d'essayer d'atteindre) ce que nous pensions ne pas saisir par l'observation directe.

Tourné exclusivement vers la relation maître-élève, l'ensemble des cinq planches de l'épreuve projective correspond au dessin de cinq situations scolaires en salle de classe. On voit ainsi, sur chaque planche, une enseignante face à un ou plusieurs de ses élèves en salle de classe dans des positions corporelles différentes. Il s'agit, pour chacun des élèves de notre échantillon de population, de donner une signification à ce qu'il voit sur ces cinq planches, ceci grâce à des bulles de dialogue situées au-dessus de l'enseignante et d'un des élèves représentés sur chacune des planches de l'épreuve projective (voir la description de ces cinq planches, Chapitre 8 I Les contenus manifeste et latent des planches constitutives de l'épreuve projective ; voir également ces cinq planches en annexes, tome 2).

II La présentation de notre population

Trente deux élèves issus de deux classes de CE2 et de deux classes de Seconde constituent donc notre échantillon de population. Les observations en classe, les entretiens et l'épreuve projective concernent huit élèves de chaque classe : quatre sont en situation de réussite et quatre en situation de difficulté scolaire (voir un peu plus bas dans ce paragraphe la façon dont ces élèves ont été repérés ou désignés). Notre échantillon de population, au départ, compte donc seize élèves de classe de CE2 et seize élèves de classe de Seconde et, toutes classes confondues, seize élèves en situation de réussite et seize élèves en situation de difficulté scolaire.

Il s'agit d'élèves issus de deux écoles élémentaires (groupes scolaires Ferdinand Buisson et Malherbe) et d'un lycée (Emmanuel Mounier) grenoblois. Ces trois établissements sont situés dans deux quartiers voisins de la ville de Grenoble et accueillent des enfants d'origines sociales semblables, c'est-à-dire variées mais plutôt populaires. Les seize élèves de classe de CE2 ont entre 8 et 9 ans, on compte, parmi eux, sept filles (quatre en réussite et trois en

difficulté scolaire) et neuf garçons (quatre en réussite et cinq en difficulté scolaire). De leur côté, les seize élèves de classe de 2nde ont entre 14 et 17 ans, on compte, parmi eux, neuf filles (quatre en réussite et cinq en difficulté scolaire) et cinq garçons (trois en réussite et deux en difficulté scolaire).

Cependant, si l'ensemble des observations du comportement des élèves en salle de classe a pu se faire sur trente deux élèves, deux élèves de classe de 2nde (un garçon en réussite scolaire et une fille en difficulté) n'ont pas participé à la suite de notre plan de recueil des données. Les cause sont un refus de poursuite, pour des raisons qui lui appartiennent, de la part du premier, et un déménagement entraînant un changement de ville et d'établissement pour la seconde.

Ainsi, notre plan de recueil des données s'est intéressé à :

- trente deux élèves lors de l'observation de leurs comportements en salle de classe ;
- trente élèves (seize élèves de classe de CE2 : huit en réussite et huit en difficulté scolaire ; et quatorze élèves de classe de 2nde : sept en réussite et sept en difficulté scolaire) lors de l'entretien et de l'épreuve de type projectif.

Notre population d'élèves se distribue donc ainsi :

		Observation	Entretien et épreuve projective	Totaux
CE2	ER	8	8	16
	ED	8	8	
2 nd e	ER	8	7	14 à 16
	ED	8	7	
Totaux		32	30	

Tableau 3 : Répartition de l'effectif de notre population (CE2 vs 2nde et ER vs ED)

Si les élèves de classe de CE2 furent observés en cours lors de diverses disciplines et activités avec leur maître ou maîtresse, les élèves de classe de 2nde furent exclusivement observés avec leur professeur de mathématiques. Le choix de la discipline « mathématiques » pour l'observation des élèves de classe de 2nde s'explique ainsi : alors même que l'on tient souvent pour vraisemblable l'hypothèse que l'affectivité ne devrait pas intervenir lors de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques (notamment en comparaison avec des matières plus « littéraires »), les travaux de Nimier (1976), essentiels sur ce thème, ont montré qu'il en était autrement. Il est donc intéressant de voir ce qu'il en est exactement du triple rapport, décrit dans la première partie (théorique) de ce travail, dans le cadre de la discipline mathématique.

De plus, les élèves entrant en classes de CE2 et de 2nde sont soumis, chaque année en France, à une Evaluation Nationale. Celle-ci a pour but d'estimer le niveau scolaire des élèves à l'entrée de ces classes dans deux disciplines : mathématiques et français. Les élèves sont ainsi évalués à leur entrée en classes de CE2 et de 2nde. Les scores obtenus par les élèves à l'Evaluation Nationale, ainsi que les premières impressions enseignantes concernant ses élèves, nous ont permis de "déterminer" le niveau de résultats scolaires des élèves de la classe, et partant, de constituer notre échantillon de population, distribuant les élèves choisis dans un "groupe d'appartenance" (élèves en réussite scolaire (ER), ou élèves en difficulté scolaire (ED)).

En moyenne et pour chaque degré scolaire (CE2 et 2^{nde}), les scores obtenus à l'Evaluation Nationale et les notes scolaires obtenues en classe à la fin du 1^{er} trimestre par les élèves de notre échantillon de population étaient :

	CE2		2 ^{nde}	
	ER	ED	ER	ED
Scores (/100) (en maths et en français)	≥ 75	≤ 50	≥ 50	≤ 35
Notes (/20) (en maths et en français pour les CE2 ; en maths seulement pour les 2 ^{nde})	≥ 16	≤ 8	$\geq 12,5$	≤ 5

Tableau 4 : Scores à l'Evaluation Nationale et notes scolaires (fin du 1^{er} trimestre) obtenus par les élèves de notre échantillon de population

On s'aperçoit ainsi que :

- les ED de classe de CE2 de notre échantillon de population ont obtenu des scores et des notes moins mauvais que les ED de classe de 2^{nde} ;
- les ER de classe de CE2 de notre échantillon ont obtenu de meilleurs scores et de meilleures notes que les ER de classe de 2^{nde}.

En d'autres termes :

- les ER de classe de CE2 sont "plus en réussite" que les ER de classe de 2^{nde} ;
- les ED de classe de CE2 sont "moins en difficulté" que les ED de classe de 2^{nde}.

Les élèves de classe de CE2, quel que soit leur niveau de résultats scolaires (ER ou ED), ont donc de meilleurs résultats scolaires que les élèves de classe de 2^{nde}, quel que leur niveau de résultats scolaires (ER ou ED).

Notons enfin que les élèves de classe de 2^{nde} de notre échantillon de population furent observés en classe entière (c'est-à-dire en présence de l'ensemble des élèves de la classe), mais également en groupe de travaux dirigés (TD) et modules (c'est-à-dire en présence de la moitié seulement des élèves de la classe). Les élèves de classe de CE2, quant à eux, ne purent être observés qu'en situation de classe entière, les enseignements en groupes de TD et modules n'existant pas à l'école primaire en France.

III Les méthodes d'analyse

Quels moyens furent mis en œuvre et quelles méthodes furent utilisées pour l'analyse des données récoltées sur le terrain grâce à la méthodologie préalablement mise en place ?

Ce chapitre tente de répondre à cette question.

Procédons étape par étape : de la méthode d'analyse des données issues de l'observation du comportement des élèves en salle de classe à la méthode d'analyse des données récoltées au

cours de la passation de l'épreuve de type projectif auprès de ces mêmes élèves, en passant par la méthode d'analyse des entretiens semi-directifs de recherche effectués auprès de ces toujours mêmes élèves.

Il s'agira donc ici de justifier, ou de situer, notre démarche méthodique d'analyse.

III.1 Les observations du comportement des élèves en classe

Notre grille d'observation est une grille à basse inférence, dans laquelle plusieurs entrées sont possibles. L'étude des données récoltées lors de l'observation du comportement des élèves en salle de classe peut, en effet, se faire soit par séquence (centrage sur les élèves), soit par quart d'heure (d'observation). Faire le choix de l'une ou l'autre des entrées revient, en quelque sorte, à opter pour l'unité de base de calcul de nos futures analyses, cette unité de base peut être l'élève ou le quart d'heure.

Du fait d'un faible effectif dans le cas du choix de l'élève comme unité de base, les tests statistiques appliqués à nos données auraient manqué de puissance. Une analyse dont l'unité de base aurait été l'élève aurait, en effet, eu comme conséquence une perte d'informations par rapport à notre grille d'analyse. Une telle unité de base aurait demandé de réfléchir sur un effectif total de seulement trente deux ($N = 32$), alors que **le choix du quart d'heure d'observation comme unité de base permet de raisonner sur un effectif beaucoup plus important**. C'est la raison pour laquelle, **nous avons fait le choix d'une analyse de nos données par quart d'heure d'observation**.

Ainsi, en situation de classe entière, l'effectif total sur lequel l'analyse de nos données issues de l'observation du comportement des élèves en salle de classe va être faite est de trois cent vingt, les trente deux élèves de notre échantillon de population ayant été observé dix quarts d'heure ($N = 320$).

En situation de travaux dirigés et de modules, cet effectif total est de cent soixante, les seize élèves de classe de 2nde de notre échantillon de population ayant été observé dix quarts d'heure ($N = 160$).

L'ensemble des données récoltées par l'observation instrumentée du comportement des élèves en salle de classe a demandé une analyse statistique quantitative de nos résultats bruts.

Pour chacun des neuf items comportementaux, la somme est faite des comportements observés, d'une part, chez l'ensemble des élèves de notre échantillon et, d'autre part, au cours de l'ensemble des quarts d'heure d'observation. Ces neuf sommes furent étudiées par le biais d'un logiciel d'analyse statistique : Statistical Analysis System (S.A.S.). Pour une telle analyse, et la mesure ou la compréhension de l'influence de chacune de nos variables les unes sur les autres, nous avons préalablement fait le choix de variables dépendantes et indépendantes.

Dans un but de clarté de notre démarche d'analyse, qui se fera variable par variable, une description des variables retenues est proposée ci-dessous.

Les variables dépendantes, correspondant notamment à l'ensemble des items de notre grille d'observation du comportement des élèves en salle de classe, sont :

1. la variable PART ou l'item "Tente de participer au cours (lève le doigt)" ;
2. la variable PAROLE ou l'item "Participe réellement au cours(prise de parole)" ;

3. la variable QUEST ou l'item "A l'initiative de questionner l'enseignant (sur l'enseignement dispensé) " ;
4. la variable FACCOM (facilité à communiquer oralement en salle de classe), ou l'item "Parle d'une voix audible par tous (lors d'une prise de parole)" ;
5. la variable DIFCOM (difficulté à communiquer oralement en salle de classe), ou l'item "Parle d'une petite voix (difficulté de compréhension pour l'auditoire)" ;
6. la variable COURVOI, ou l'item "Discute du cours avec son voisin" ;
7. la variable JEUVOI, ou l'item "Bavarde, "s'amuse" avec son voisin" ;
8. la variable RETARD, ou l'item "A un temps de retard" ;
9. la variable PLACE, ou l'item "Positionnement de la place assise de l'élève dans la salle de classe" ;
10. la variable POSITIF regroupant l'ensemble des items dits "affectivement positifs" de la grille d'observation : ce sont les items 1, 2, 3 et 4 ;
11. la variable NEGATIF regroupant l'ensemble des items dits "affectivement négatifs" de la grille d'observation : ce sont les items 5, 6, 7 et 8.

Les variables indépendantes sont des éléments que nous pensions être en mesure d'éclaircir, voire d'expliquer, le comportement des élèves en salle de classe :

1. la variable AGE : l'âge des élèves ;
2. la variable NIVEAU : le niveau de résultats scolaires des élèves ;
3. la variable SEXE : le sexe des élèves ;
4. la variable NIVAGE, générée : le niveau de résultats scolaires des élèves fonction de leur âge.

Ces variables retenues, nous avons opté pour une analyse en cinq temps :

1. des tris à plat de chacune de ces variables ;
2. des tris croisés entre l'ensemble des neuf items de notre grille d'observation (variables dépendantes) et les quatre variables préalablement choisies (variables indépendantes) ;
3. les moyennes et écart-types de chacune de ces variables ;
4. des corrélations de chacune de ces variables ;
5. un test de Student pour les variables POSITIF et NEGATIF, afin de mettre, ou pas, en évidence des différences significatives (au sein de l'ensemble des comportements dits "affectivement positifs", et au sein de l'ensemble des comportements dits "affectivement négatifs") entre :
 - garçons et filles (variable SEXE) ;
 - élèves en réussite et élèves en difficulté scolaire (variable NIVEAU) ;
 - élèves de classe de CE2 et élèves de classe de 2^{nde} (variable AGE) ;
 - élèves en réussite scolaire de classe de CE2, élèves en difficulté scolaire de classe de CE2, élèves en réussite scolaire de classe de 2^{nde} et élèves en difficulté scolaire de classe de 2^{nde} (variable NIVAGE).

III.2 Les entretiens semi-directifs de recherche

L'analyse du corpus des entretiens semi-directifs de recherche est celle qui nous a posé le plus de difficultés méthodologiques. Nous avons ainsi ressenti le besoin de faire un état des lieux (non exhaustif) des méthodes d'analyse de contenu et du discours existantes, afin de situer, et de justifier, notre choix méthodologique d'analyse du corpus d'entretiens en notre possession.

III.2.1 Des analyses quantitatives aux analyses qualitatives : Quelle analyse des entretiens privilégier ? Pourquoi ?

Dans un but informatif, un corpus d'entretiens demande inévitablement une analyse. Les méthodes analytiques d'entretiens existantes sont diverses et s'inscrivent dans des courants de recherche différents en fonction de leur prétention d'analyse, c'est-à-dire du but analytique visé. Il nous semble que toute méthode d'analyse des entretiens, qu'elle soit de dimension quantitative (analyse du discours et approche linguistique), ou de dimension qualitative (analyse de contenu et approche sémantique), a sa raison d'être. Il suffit, en quelque sorte, au chercheur, de choisir et d'utiliser la "bonne" méthode, c'est-à-dire celle qui lui permettra d'extraire du corpus d'entretiens en sa possession les informations qui feront avancer sa recherche. Ainsi, la difficulté ne tiendrait probablement pas dans le fait de l'application de l'une ou l'autre des méthodes analytiques d'entretiens existantes, mais dans le choix de la "bonne" méthode pour ce que le chercheur recherche.

Nous allons essayer, dans cette section, de comprendre l'utilité des méthodes analytiques d'entretiens les plus utilisées en matière de recherche, afin de nous situer dans ce domaine analytique bien large, et de justifier notre choix méthodologique pour l'analyse de notre corpus d'entretiens. Nous comprenons d'ores et déjà que l'ensemble des méthodes analytiques d'entretiens s'inscrit dans une double intention linguistique et sémantique. L'ensemble de ces méthodes analytiques se promènerait donc sur un axe dont l'une des extrémités définirait le caractère linguistique dominant de certaines analyses et l'autre, le caractère sémantique dominant d'autres analyses. Il n'existerait donc pas réellement une dichotomie entre les méthodes à tendance linguistique (de dimension quantitative, dans lesquelles la forme grammaticale et linguistique du texte du corpus d'entretiens tient une place centrale) et les méthodes à tendance sémantique (de dimension qualitative, dans lesquelles la recherche du sens contenu dans le texte du corpus est essentielle). Il s'agirait donc plutôt de "tendance" entre ces deux courants méthodologiques : certaines méthodes analytiques tendant plus vers l'approche sémio-linguistique et d'autres, vers celle sémantique.

De plus, il est intéressant de noter que l'analyse de contenu des entretiens est un « sous-ensemble » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 91) de l'analyse du discours, bien que traditionnellement ces deux approches analytiques soient rigoureusement distinguées.

Enfin, et pour plus de clarté, nous appelons « analyse du corpus d'entretiens », ce que d'autres appellent « analyse des discours » (op. cit., p. 91).

III.2.1.1 Les analyses du discours : des courants de filiation différents, mais d’approche sémio-linguistique semblable

III.2.1.1.1 Des définitions préalables

La linguistique

Elle est, au sens ancien du terme, une « étude comparative et historique des langues (grammaire comparée, philologie comparée) ». Elle est également, au sens moderne du terme, une « science qui a pour objet l’étude du langage, envisagé comme système de signes » (Le Petit Robert, 1996, p. 1288). Une des difficultés dans la compréhension de ces définitions, ancienne et moderne, de la linguistique est leur double évocation de la langue et du langage, de façon apparemment indifférente. Or, les travaux de Saussure (1916) les distinguent.

Le langage est une « faculté » individuelle, « multiforme et hétéroclite » (p. 25), dont la langue est une partie essentielle. Si la langue est de caractère social, "appartenant" à tous les membres d’une même communauté, le langage s’inscrit à la fois dans les domaines individuel et social. Saussure (1916) définit la langue comme un « système de signes » au service de l’expression des idées, « extérieure à l’individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier ; elle n’existe qu’en vertu d’une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté » (p. 31). Comparable à d’autres systèmes, tels que l’écriture, le braille pour les malvoyants, le langage des signes pour les malentendants, les « rites symboliques », les « formes de politesse » ou les « signaux militaires » (p. 33) par exemple, le système de la langue reste cependant le plus important d’entre eux. Mais la langue reste également à distinguer de la parole.

En effet, si la langue est un « système de signes », le langage, une « faculté », la parole peut être définie comme un « acte individuel de volonté et d’intelligence » (op. cit., p. 30), au cours duquel le sujet agissant utilise les codes de la langue pour l’expression de sa pensée.

L’objet unique de la linguistique est la langue, en tant que « partie sociale du langage » (Saussure, 1916, p. 31). La linguistique, d’une part, propose donc l’étude d’un « système de signes » et, d’autre part, s’inscrit dans une science dont l’étude concerne « *la vie des signes au sein de la vie sociale* » (op. cit., p. 33) :

La sémiologie

« La linguistique n’est donc qu’une partie de cette science générale » (op. cit., p. 33). En 1916, la sémiologie n’avait pas encore son existence propre, Saussure avait cependant, et déjà, pour elle, quelques desseins : « les lois que découvrira la sémiologie seront applicables à la linguistique, et celle-ci se trouvera ainsi rattachée à un domaine bien défini dans l’ensemble des faits humains » (op. cit., p. 33).

En quelques mots, nous pouvons aujourd’hui définir la sémiologie comme la science qui étudie les systèmes de signes, tels que les langues, les codes ou les signalisations.

III.2.1.1.2 L’analyse des conversations

Se différenciant essentiellement par leurs origines, c’est-à-dire par les courants dont elles se réclament, deux écoles expliquent cette forme de méthodologie analytique des entretiens ; méthodologie sur fond de pragmatique (« étude des signes en situation » (Le Petit Robert, 1996, p. 1752)) et de structure sociale.

L'Ecole française

❖ analyse automatique du discours

La première, française, s'inscrit dans une double filiation linguistique d'une part, et philosophique et psychanalytique d'autre part. Cette forme méthodologique des entretiens demande que l'intervention du linguiste dans ce type d'analyse permette « une transposition des surfaces linguistiques, des phrases telles qu'on les trouve dans le texte, par le biais d'une désyntagmatisation, c'est-à-dire d'une décomposition en énoncés. » Cependant, « contrairement à la linguistique formelle, l'analyse de discours - et en particulier celle opérationnalisée par Pêcheux (1969) [...] - n'a pas pour objet la construction ou la description de la réalité linguistique mais la mise au clair, la mise à jour, de l'idéologique dans le texte » (Ghiglione et Blanchet, 1991, p. 9).

L'analyse automatique du discours proposée par Pêcheux (1969) a un caractère mathématique évident dans sa façon d'appréhender le corpus textuel des documents écrits qui lui sont soumis. L'auteur parle de « *programme d'analyse* », lançant même un appel au mathématicien « pour définir la séquence minimale d'algorithmes susceptible d'exécuter l'analyse » (p. 109). Pêcheux évoque le « calcul, [l'] enchaînement des actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche » (Le Petit Robert, 1996, p. 56), voulant visiblement réglementer rigoureusement, "automatiquement", sa méthode analytique de corpus textuel.

Une telle procédure d'analyse convient, comme le mentionne Pêcheux (1969), à des études de type sociologique, ou appartenant au domaine de l'histoire des sciences, en tant qu' "études de l'écart". "Etude de l'écart" en sociologie, c'est-à-dire entre ce qui est dit par un sujet lors d'un entretien de recherche et ce qui est dit et fait, en général, au quotidien, par ce même sujet dans le contexte sociologique qui est le sien. Egalement, "étude de l'écart" en histoire des sciences, c'est-à-dire entre ce que disait une science dans le passé et ce qu'elle dit aujourd'hui, l'évolution de son discours scientifique (et l'emprunt à d'autres sciences pour son avancée), l'identification de la « rupture épistémologique » entre la science et le terrain qu'elle étudie. Nous doutons cependant qu'une telle procédure d'analyse convienne, de la même façon, à notre recherche et à son objet.

Bien qu'il puisse paraître opportun de s'intéresser à l'étude de l'évolution, au classement et à la quantification des mots employés par les élèves au cours des entretiens, il nous semble cependant qu'un tel découpage linguistique du corpus des entretiens des élèves nous perdrait dans notre recherche. Toutefois, allons dans le sens d'une telle étude linguistique pour découvrir ce qu'elle nous permettrait d'explorer. Etudier l'évolution des termes, ou des mots, utilisés par les élèves, en fonction, d'une part, du degré d'affectivité "transpirant" de ceux-ci, et en fonction, d'autre part, des "groupes d'appartenance" de ces élèves, c'est-à-dire de leur niveau de résultats scolaires, de leur âge et de leur sexe, pourrait traduire l'affectivité latente dans la relation pédagogique, mettant (peut-être) à jour des différences significatives dans la façon de s'exprimer des élèves en fonction de leur "groupe d'appartenance" et de leur appréhension du rapport au maître. Mais n'explorerions-nous pas, par une telle approche, les compétences linguistiques des élèves interviewés et non leur vécu relationnel au monde scolaire ?

De plus, s'enfoncer aussi profondément dans un tel exercice de découpage linguistique de grande rigueur et minutie, n'est-ce pas également aller vers une perte de sens, et surtout vers l'oubli du bien fondé de l'activité analytique en cours qui est de répondre, ou essayer de répondre, à une question essentielle pour notre recherche ? C'est par référence à ce que nous voulons savoir que nous devons nous déterminer.

Notre choix d'écarter une telle méthode d'analyse pour le corpus de nos entretiens repose sur trois points :

1. Le découpage en séquences du texte analysé ne nous paraît pas être opportun pour l'analyse de nos entretiens d'élèves et l'objectif qui est le nôtre de révéler le « sens psychologique » des dires de ces élèves. Un tel découpage serait, à nos yeux, susceptible de nous amener à une perte d'informations ;
2. Notre but n'est pas de « "désubjectiver" l'énoncé ». En effet, si nos fiches thématiques transversales à l'ensemble des entretiens d'élèves réalisés vont dans le sens de cette "désubjectisation" de l'énoncé, nos fiches individuelles préalables nous permettent de conserver une « âme » à (ou une certaine personnalisation de) ces discours d'élèves. La « désubjectisation » de l'énoncé n'est donc pas, pour notre recherche, un but affiché, et c'est d'autant moins une revendication que nous souhaitons inscrire notre recherche dans une perspective psychologique, psychosociologique, voire psychanalytique. Notre intention dans l'analyse de nos entretiens d'enfants et d'adolescents est donc de garder en tête l'intégrité et l'intégralité, de la personne interviewée, c'est-à-dire son vécu et son expérience en tant qu'individu ;
3. « Là, dans l'espace ainsi circonscrit, règne "la nécessité aveugle de l'idéologie" [Pêcheux, 1975] qui permet à l'analyse de discours, que pratiquait Pêcheux, d'ignorer un homme parmi les hommes, pour ne s'intéresser qu'aux "conditions idéologiques et [à] la reproduction / transformation des rapports de production" [op. cit.], dont finalement le parleur n'est que le vecteur » (Ghiglione et Blanchet, 1991, p. 12). Nous pensons qu'il est important de garder en mémoire que l'énoncé de tout entretien reste la propriété de la personne interviewée. L'énoncé ne peut donc pas être appréhendé comme un discours parmi d'autres « car toute interlocution implique nécessairement des interlocuteurs concrets que l'on ne croit pas devoir considérer comme des transparences traversées par le système, la norme ou la règle, mais comme des acteurs qui *approprient* les objets sociaux tout en étant *appropriés* par eux et qui co-construisent sur ces bases les réels de leurs quotidiens » (op. cit., p. 27). Nous ne souhaitons donc pas "élever" notre analyse du corpus d'entretiens à l'idéologie, mais rester au plus près des discours recueillis au cours des différents entretiens effectués.

❖ Courants de tendance moins radicale

Au sein même de l'école française, et parallèlement à l'analyse automatique du discours (A.A.D.), se développent d'autres courants d'analyse. Même si leurs élaborations théoriques font preuve d'une certaine « prudence » (Ghiglione et Blanchet, 1991, p. 14), s'agissant d'une « interpénétration du formalisme linguistique et du déterminisme social, et au-delà [...] d'une confrontation de la forme et du sens » (op. cit., p. 13), les principaux acteurs (L. Guespin ; J. Dubois ; Z.S. Harris) de ces différents courants ne sont cependant pas en mesure d'accepter sans mot dire les positions des uns et des autres. Ainsi, au sein même de ces courants de tendance moins radicale, des divergences plus ou moins importantes et fondamentales de points de vue existent.

D'une manière générale, nous retenons que cette méthode analytique des entretiens ne nous semble pas opportune dans notre recherche pour deux raisons :

- Il nous est difficile d'accepter l'importance conférée à la forme : le message (le sens) ne passerait-il pas quelle que soit la forme ? Ou pourquoi donner à la forme tant d'importance ? Se pencher, de ce point de vue de la forme, sur notre analyse du corpus d'entretiens pourrait être intéressant, mais, dans le cadre de notre recherche, qu'apporterait de plus une telle étude ?

- La méthode analytique d'entretiens développée par Dubois, au début des années 70, est de tradition lexicologique, c'est-à-dire ayant « un rapport à la partie de la linguistique qui étudie les unités de signification (lexèmes, monèmes), leurs combinaisons en unités fonctionnelles (mots, lexies, locutions), leur histoire (étymologie) et son fonctionnement dans un système socioculturel donné » (Le Petit Robert (1996), p. 1277 et Hachette (1991), p. 899). Or, cette forme analytique des entretiens nous semble loin de nos préoccupations de sens.

L'École américaine : l'analyse des conversations quotidiennes

L'école américaine et l'école française se différencient essentiellement par leurs origines différentes : alors que la première se réclame de filiation anthropologique, la seconde se prévaut de double filiation linguistique, et philosophique / psychanalytique.

Dans un premier temps, l'école américaine de l'analyse des conversations quotidiennes intéresse donc les chercheurs ethnologues, sociologues, ou encore les historiens des religions : « Pour ces chercheurs, la linguistique était un outil facilitant l'étude des langues indigènes, et de ce fait servant un projet de tentative d'articulation entre la langue et la société, projet inscrit dans un comportementalisme de bon aloi ». Leurs préoccupations d'alors amenèrent ces chercheurs à définir le langage comme un « ensemble de comportements permettant de *créer* et de *maintenir* une certaine forme d'organisation sociale » (Ghiglione et Blanchet, 1991, p. 18). L'évolution de la société américaine, marquée par les difficultés posées par l'intégration des minorités ethniques, fit des langues de ces minorités l'objet principal d'étude des chercheurs américains : peu à peu, l'anthropologue se substitua au sociologue, et l'étude des langues indigènes, et plus particulièrement indiennes, à celles des langues des minorités ethniques.

Ainsi, dans un deuxième temps, la sociolinguistique, c'est-à-dire « la partie de la linguistique qui traite des relations entre langage, culture et société » (Le Petit Robert, 1996, p. 2101), se développe, étudiant le langage, sur le terrain, comme toute autre activité sociale. Peu à peu, ce courant se divise en trois grands courants de recherche :

- l'interactionnisme symbolique ; que G.H. Mead définit comme « l'étude des échanges interindividuels en tant que comportements symboliques résultant d'un processus social d'interaction » (Ghiglione et Blanchet, 1991, p. 18),
- l'ethnographie de la communication ; qui s'intéresse aux relations entre le langage et son contexte d'utilisation. L'analyse d'un discours signifie donc ici l'analyse conjointe du dire et du contexte du dire. Une grille d'analyse des situations de communication sera une proposition de D. Hymes, afin de mettre à jour les éléments structurant d'une situation de communication,
- L'ethnométhodologie des conversations quotidiennes ; dont l'objet d'étude est « extrait de situations naturelles », et « constitué de corpus oraux produits dans le quotidien et recueillis sur les lieux de production » (Ghiglione et Blanchet, 1991, p. 22). H. Garfinkel (1967) contribua largement à l'élaboration de ce courant ethnométhodologique.

Nous retenons le caractère sociolinguistique des approches méthodologiques présentées ci-dessus et la pertinence de ces méthodes analytiques dans le cadre de recherches à caractère sociologique. Or, d'une part, notre approche de l'analyse des entretiens se veut « psychologique », dans la mesure où ce que nous cherchons est, selon nous, d'ordre psychologique, psychosociologique, voire psychanalytique. Nous ne pensons pas pouvoir aller au plus près de ce qui nous préoccupe, c'est-à-dire le vécu et l'expérience scolaires des élèves, par une analyse de discours sociolinguistique de notre corpus d'entretiens d'élèves. D'autre part, notre corpus d'entretiens ne constitue pas la retranscription de « conversations

quotidiennes ». En effet, il y a quelque chose de "non naturel" dans la situation même de production de nos entretiens, et donc quelque chose de "non ethnométhodologique".

Les conversationnalistes francophones

D'une certaine manière, nous pouvons dire que les conversationnalistes américains ouvrent la voie aux chercheurs francophones quant à l'analyse des conversations quotidiennes : « Si l'analyse conversationnelle est née aux Etats-Unis de l'application à la description d'échanges linguistiques [...] de principes et de méthodes élaborés dans le champ de la micro-sociologie interactionniste (ethnographie de la communication, ethnométhodologie), elle apparaît plutôt en France comme un prolongement de l'analyse du discours » (Cosnier et Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 5). Deux pôles de recherche regroupent l'ensemble des conversationnalistes francophones :

- l'un se situe à Genève, dont l'un des principaux chercheurs est E. Roulet,
- l'autre à Lyon, dont deux des principaux chercheurs sont J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni.

Les recherches menées par les conversationnalistes francophones se réclament de double filiation, ou de double influence, linguistique et analytique, des conversations quotidiennes des chercheurs américains. Ainsi, il semble que nos réserves quant à ce type d'analyse de discours ne peuvent qu'être identiques à celles déjà adressées aux recherches analytiques américaines des conversations quotidiennes et à l'ensemble des analyses de discours précédemment évoquées.

III.2.1.2 Les analyses de contenu : des démarches pragmatiques d'approche sémantique

L'analyse de contenu est « un ensemble d'instruments méthodologiques [...] s'appliquant à des « discours » (contenus et contenant) extrêmement diversifiés » (Bardin, 1977, p. 13). L'analyse de contenu ne constitue donc pas une méthode analytique unique, mais semble regrouper plusieurs méthodes analytiques. C'est pourquoi nous préférons parler ici d'analyses de contenu.

D'une façon très générale, l'analyse de contenu peut être définie comme *a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication* (une technique de recherche permettant la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste d'une communication, ou d'un discours) (Berelson, 1952, p. 18).

Appliquer une des méthodes d'analyse de contenu à un corpus d'entretiens consiste à tenter de répondre à la question *what-is-said, and not [...] why-the-content-is-like-that* (qu'est-ce qui est dit, et non pas [...] pourquoi le contenu est-il ce qu'il est) (op. cit., p. 16). L'analyse de contenu semble donc plus s'intéresser au sens de ce qui est dit, qu'à la forme de ce qui est dit. Selon Ghiglione et Blanchet (1991), *le sens d'un discours, ou la mécanique intrinsèque d'une conversation n'existent pas*. Ils considèrent, en effet, que l'activité analytique est une « co-construction » sémantique s'opérant « entre un corpus produit par un (des) interlocuteur et un (des) analyste » (p. 30). Le sens contenu dans un discours serait donc fonction de différents paramètres. Il serait, en d'autres termes, le fruit d'une construction conjointe entre ces différents paramètres que sont les questions de l'analyste et sa façon de les formuler ; la manière de s'exprimer de la personne interviewée ; ou encore, la façon dont l'analyste choisit d'appréhender analytiquement le corpus d'entretien produit. La tâche de l'analyse de contenu

consiste donc en l'étude « [d']une personne, [d']une parole, [de] ce qu'elle dit » (op. cit., p. 33). C'est ainsi que « cette démarche pragmatique [se distingue] des démarches proprement linguistiques qui cherchent à rendre compte intrinsèquement des mécanismes de la langue (analyse de discours) » (Delhomme et Meyer, 1997, p. 187).

L'opération de codage d'une analyse de contenu d'un corpus d'entretiens se décompose en trois étapes successives.

1. La première étape : le **découpage**

Il demande le choix des unités d'enregistrement, ou unités « de signification à coder. L'unité d'enregistrement correspond au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel » (Bardin, 1977, p. 135). Elle peut être :

- le *mot*,
- le *thème*,
- l'*objet*, ou référent. Il s'agit ainsi de « thèmes pivots autour desquels s'organise le discours. Par exemple, les pièces de la maison citées dans une enquête sur l'habitat » (op. cit., p. 137),
- le personnage,
- l'événement, ou *unité d'action*. Le choix d'une telle unité d'enregistrement s'effectue surtout dans le cas de l'analyse de films, de contes, de légendes, de récits mythiques ou d'articles de presse,
- le document, ou *unité de genre*, choisie dans le cadre essentiellement de l'analyse d'un film, d'un article, d'un récit, d'un livre ou d'une émission.

Il apparaît donc que l'unité d'enregistrement peut être de niveau sémantique (thème, événement, individus), ou de niveau linguistique (mot, phrase, document matériel). La première étape de l'opération de codage lors d'une analyse de contenu oscille donc entre sémantique et linguistique, entre étude d'un « système de signes » (Saussure, 1916, p. 33) et celle des relations entre signifiant et signifié et des changements de sens.

Cette première étape demande également la recherche d'unités de contexte, en tant qu'unités de compréhension pour le codage des unités d'enregistrement. « Elle correspond au segment du message dont la taille (supérieure à l'unité d'enregistrement) est optimale pour saisir la signification exacte de l'unité d'enregistrement. Cela peut, par exemple, être la phrase pour le mot, le paragraphe pour le thème » (Bardin, 1977, p. 138). L'unité de contexte permet ainsi une plus grande sûreté dans le choix et le bien fondé des unités d'enregistrement,

2. La deuxième étape : l'**énumération**

Elle demande le choix des règles de comptage : si l'unité d'enregistrement est « ce que l'on compte », la règle d'énumération correspond à « la manière de compter » (op. cit., p. 140). Ainsi, plusieurs types d'énumération existent :

- La *présence / absence*. Elle consiste en un décompte des unités d'enregistrement selon leur présence, ou leur absence, dans un corpus d'entretiens, par exemple. Il est, dans ce cas, admis que la présence, autant que l'absence, de certaines unités d'enregistrement dans le matériel analysé véhicule du sens. En effet, dans certains entretiens à caractère clinique, l'absence peut être indicatrice de processus de refoulements ou de blocages.
- La *fréquence*. Elle est la mesure la plus communément utilisée et va dans le sens de l'hypothèse de travail (fondée dans certains cas, mais non dans d'autres) selon laquelle l'importance d'une unité d'enregistrement est fonction de sa fréquence d'occurrence. Ce type de mesure fréquentielle suppose l'importance égale de toutes les unités d'enregistrement préalablement choisies. Une telle mesure fréquentielle simple « repose

[en effet] sur le présupposé implicite suivant : l'apparition d'un item de sens ou d'expression est d'autant plus significative - par rapport à ce qu'on cherche à atteindre dans la description ou l'interprétation de la réalité visée - que cette apparition est répétée avec une plus grande fréquence » (op. cit., p. 141). Accepter un tel présupposé revient aussi à reconnaître, d'une part, la significativité de la régularité quantitative d'apparition des unités d'enregistrement et, d'autre part, une valeur identique à chaque unité d'enregistrement. Or, nous doutons que ceci soit nécessairement valable.

- La *fréquence pondérée*. Elle peut être considérée comme un pallier aux manquements engendrés par la mesure fréquentielle simple. La pondération permet, en effet, de classer les unités d'enregistrement en fonction de l'importance que l'analyste leur accorde : lors de l'opération de codage, la mesure fréquentielle pondérée consiste en l'affectation d'un coefficient à chacune des unités d'enregistrement préalablement choisies. La mesure fréquentielle pondérée peut également être indicatrice des modalités d'expression, et traduire le caractère quantitatif, l'intensité, ou qualitatif, la direction, des unités d'enregistrement du corpus analysé. La mesure de l'*intensité* passe par la mise en place d'une pondération, en fonction de variations sémantiques ou formelles, au sein même de chaque unité d'enregistrement. Il s'agit alors d'un jugement du degré d'intensité de ces variations. Cette mesure serait « indispensable dans l'analyse des valeurs (idéologies, tendances) et des attitudes » (op. cit., p. 142). La mesure de la *direction*, plus opportune dans le cas d'une étude sur la favorabilité / défavorabilité, procède par pôles directionnels, tels que « beau / laid (critère esthétique), petit / grand (taille), etc. » (op. cit., p. 142), par exemple. Il s'agit alors de l'affectation d'un signe qualitatif (négatif, positif, neutre, ou ambivalent), permettant d'évaluer l'unité d'enregistrement selon un caractère directionnel.
- L'*ordre* d'apparition des unités d'enregistrement dans le déroulement du corpus analysé. Cette mesure peut permettre la mise à jour d'une plus grande signification des unités d'enregistrement que la fréquence. La combinaison d'une telle mesure et d'une mesure fréquentielle peut également être riche en signification.
- La *co-occurrence*. Elle peut se résumer succinctement en la présence simultanée de deux ou plusieurs unités d'enregistrement dans une unité de contexte. La mesure de co-occurrence est une analyse de contingence permettant la mise à jour des particularités de distribution, au fil du corpus analysé, et d'association, entre elles, des unités d'enregistrement. L'hypothèse sur laquelle repose cette mesure co-occurrence peut être formulée ainsi : des « éléments associés dans une manifestation langagière sont (ou seront) aussi associés dans l'esprit du locuteur (ou du destinataire) » (op. cit., p. 145). La co-occurrence peut être, de plus, de diverses natures qualitatives : il peut s'agir d'association (apparition simultanée de deux unités d'enregistrement), d'équivalence ou de substitution (dans un contexte identique, apparition indifférente de deux unités d'enregistrement, l'une pouvant se substituer à l'autre), d'opposition ou d'exclusion (nulle apparition simultanée de deux unités d'enregistrement).

Il apparaît que le choix d'une (ou de plusieurs) règle(s) d'énumération « repose sur une hypothèse de correspondance entre la présence, la fréquence, l'intensité, la distribution, l'association de la manifestation langagière et la présence, la fréquence, l'intensité, la distribution, l'association de variables non langagières inférées » (op. cit., p. 145-146). Il convient alors de chercher la correspondance la plus pertinente, ou la plus appropriée, aux questions que l'on se pose et aux informations que l'on souhaite extraire du corpus analysé.

3. La troisième étape : la **classification** et l'**agrégation**

Cette étape demande le choix des catégories. « La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis. Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement dans le cas de l'analyse de contenu) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » (op. cit., p. 150). La catégorisation s'effectue en fonction d'un critère. Il peut être sémantique, comme dans le cas de catégories thématiques (« par exemple, tous les thèmes signifiant l'anxiété seront rassemblés dans la catégorie « anxiété », alors que ceux qui signifient la détente seront regroupés sous le titre conceptuel « détente »). Il peut être également syntaxique, lexical, ou expressif (« par exemple, catégories classant les divers troubles de langage » (op. cit., p. 151)). L'analyse catégorielle est une démarche de type structuraliste et se décompose en deux étapes :

- l'opération de découpage du corpus en unités, ou étape d'inventaire qui permet d'isoler les éléments ou unités d'enregistrement,
- la classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques, classification qui consiste en la ventilation des éléments, dans un but d'organisation (ou de réorganisation) du corpus analysé.

Bien que cette étape ne soit pas obligatoire, la majorité des procédures d'analyse s'organise autour d'un tel processus catégoriel.

Il apparaît donc que l'objet affiché de l'analyse de contenu est « de *réorganiser* ce qui [se] trouve [dans l'ensemble des documents constituant le corpus analysé], pour l'usage qu'elle compte en faire » (Unrug, 1974, p. 9). L'analyse de contenu "manipulerait" ainsi le corpus qu'elle analyse dans un but informatif : réorganiser le corpus soumis à l'analyse pour faciliter l'extraction des informations contenus dans celui-ci en fonction des questions que l'on se pose et des réponses que l'on cherche. Dans ce but, l'analyse de contenu se veut une méthode analytique objective et systématique, mais aussi qualitative et quantitative.

III.2.1.2.1 Des définitions préalables et succinctes

Bien que les frontières entre pragmatique et sémantique ne soient pas franches et déterminées, nous allons ici essayer de donner une définition simple et rapide de chacun de ces deux termes. Notre intention n'est donc pas de les définir minutieusement, mais de nous permettre la compréhension, d'une part, de ces deux termes et, d'autre part, des méthodes analytiques de contenu.

La sémantique

Selon Saussure (1916), le temps assure, d'une part, la continuité de la langue et altère, d'autre part, les signes linguistiques que sont les couples signifiant / signifié. Ainsi, « quels que soient les facteurs d'altération, [...], ils aboutissent toujours à *un déplacement du rapport entre le signifié et le signifiant* », c'est-à-dire « entre l'idée et le signe » (p. 109). Pour Saussure, la sémantique étudierait donc les changements de signification.

Branche de la linguistique, la sémantique se décompose en différents courants, parmi lesquels on peut notamment citer : la "sémantique structurale" (dans laquelle le sens du tout dépend du sens des parties) ; la "sémantique interprétative" (« conçue comme un dispositif permettant de projeter et d'amalgamer des unités de sens dans une représentation syntagmatique ») ; la "sémantique générative" (dans laquelle l'interprétation sémantique devance celle syntaxique) ; la "sémantique formelle" (pour laquelle « la notion de vérité occupe une place essentielle ») ;

ou encore la "pragmatique", à l'origine de la mise en place d'un nombre important de recherches sur « la présupposition, les actes du langage et, plus généralement, l'interprétation des données en situation » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1991, p. 702).

Certes rapidement, il apparaît donc que les champs d'étude de la sémantique sont les relations du signifiant au signifié, les changements de sens, la synonymie, la polysémie, ou encore la structure du vocabulaire.

La pragmatique

Comme la sémantique, la pragmatique est une branche de la linguistique. Son étude porte sur « des actes de langage (et singulièrement des actes indirects) et l'interprétation des termes indexicaux et des éléments déictiques, c'est-à-dire des expressions qui réfèrent à la situation d'énonciation (au lieu et au moment de l'énonciation : ici et maintenant) et plus généralement au contexte d'émission (tels les démonstratifs par exemple) » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1991, p. 589). En quelques mots, nous pouvons dire que l'objet de la pragmatique est l'étude de la structure même du langage (Moeschler, 1996), c'est-à-dire d'une faculté individuelle qui s'inscrit à la fois dans les domaines individuel et social, et dont la langue est une partie essentielle (Saussure, 1916). La pragmatique est donc une recherche de « la nature même du langage. Le langage est ainsi étudié « *pour lui-même* » afin de découvrir « tout ce que nous pouvons accomplir par la parole », c'est-à-dire tout ce que nous sommes, et ce dont nous sommes capables, en tant que personnes qui parlent (Austin, 1962, p. 18).

III.2.1.2.2 De l'analyse propositionnelle du discours (A.P.D.) à l'analyse cognitivo-discursive (A.C.D.)

L'analyse propositionnelle du discours (A.P.D.)

L'analyse propositionnelle du discours se veut une étude linguistique, à caractère grammatical.

Sa méthode se décompose en quatre étapes méthodologiques successives, plus une cinquième étape interprétative :

1. Le **découpage propositionnel du texte**. Cette première étape consiste en un repérage systématique et rigoureux de « segments de texte qui [ont] généralement une forme prédicative comprenant un sujet, un verbe, un complément » (Blanchet, 1985, p. 241). Ce découpage répond à des règles grammaticales traditionnelles. La proposition devient ainsi une « unité autonome de traitement du texte, sur laquelle seront effectuées toutes les opérations ultérieures » (op. cit., p. 242).
2. Le **repérage des référents-noyaux**. Cette seconde étape permet la détermination des « termes du texte appartenant à la catégorie des substantifs, des pronoms ou de leurs équivalents, choisis en fonction de leur pouvoir structurant du discours et non pas seulement de leur fréquence d'occurrence », c'est-à-dire de la fréquence d'apparition du référent-noyau. « Par exemple, les termes *relation, approche, rapport, contact, rencontre* sont substituables à l'intérieur de la même proposition sans modification de la signification et peuvent être représentés par un seul référent-noyau » (op. cit., p. 242). Leur nombre doit être d'une quinzaine et permettre l'indexation d'au moins 80% des propositions. D'ores et déjà, il est possible à l'analyste de commencer la réalisation d'un tableau général de codage, dans lequel se croisent les propositions transcrites verticalement et les modalisations extraites de ces propositions (*assez, trop, absolument...*). Dans ce tableau général de codage figurent également « le numéro d'ordre de la proposition, le code du

locuteur (interviewer ou interviewé), l'indexation par les [référents-noyaux], le temps et la polarité des verbes » (op. cit., p. 243). Une tâche de catégorisation verbale (verbes statifs, factifs ou déclaratifs) reste à faire, permettant la mise en place des modèles argumentatifs.

3. La **restructuration des propositions en modèles argumentatifs**. Cette troisième étape, et dernière opération de codage du texte, consiste en des entreprises de codage bien sûr, mais également de classification et de sériation, des propositions précédemment identifiées. Un extrait de l'ouvrage de Blanchet (1985) nous permettra la compréhension de cette ultime et délicate opération de codage : « Les modèles argumentatifs symbolisent la forme des propositions en décrivant la place des [référents-noyaux] par rapport au prédicat, le plus souvent un verbe et son complément. Le verbe est indicé par sa fonction et sa polarité ; il faut donc d'abord déterminer sa catégorie syntaxico-sémantique. Les verbes statifs sont structurés par les archilexèmes *être* et *avoir* ; ils indiquent un état ou une possession (*être* ou *avoir*, mais aussi *supporter*, *aimer*...). Les verbes factifs, structurés par l'archilexème *faire*, indiquent une action (*marcher*, *s'intéresser*...) ; les verbes déclaratifs, structurés par l'archilexème *dire*, introduisent une déclaration (*dire*, *annoncer*...). Par exemple, la proposition *je supporte pas de vivre avec les gens* - extraite de l'entretien testé - est codée de la manière suivante :

- * *je* est une [référent-noyau] dont le code *M* représente la classe d'équivalence pour *je, moi, mon, ma, mes, m', personnellement*.
- * *supporte pas de vivre*. *Supporter* signifie « éprouver un sentiment », éprouver signifiant lui-même « avoir un sentiment ». *Supporter* est donc un verbe statif, polarisé ici négativement. Le syntagme [« groupe de morphèmes (éléments grammaticaux d'un mot) ou de mots qui se suivent avec un sens », Le Petit Robert, 1996, p. 2193] en place de complément du verbe étant toujours représenté par la lettre *Y* et *vivre* n'étant pas un [référent-noyau] repéré, *supporte pas de vivre* est codé *S Y n*.
- * *avec les gens*. *Avec* est indiqué par le signe *r* ; *les gens* est un [référent-noyau] codé *G*.

La proposition *je supporte pas de vivre avec les gens* est ainsi représentée par le modèle argumentatif *M S Y n r G* dont la traduction est la formule *MOI/NE PAS ETRE-AVOIR AVEC/LES GENS* » (Blanchet, 1985, p. 243). Cette entreprise de modélisation mène ainsi l'analyste vers l'élaboration d'une traduction linguistique et signalétique du corpus textuel en cours d'analyse, et termine le tableau général de codage. L'analyste est ainsi en mesure de faire l'inventaire et le comptage des blocs argumentatifs (constitués des modèles argumentatifs identiques). Il est ainsi possible de calculer, par exemple, « le taux de fréquence d'occurrence du modèle *M S Y n r G* » (op. cit., p. 244). La combinaison des référents-noyaux et des catégories verbales permet l'élaboration de l'organisation théorique dans laquelle s'inscrivent les modèles argumentatifs mis à jour grâce à l'analyse du corpus textuel. Cette élaboration rendra possible une confrontation ultérieure entre les « modèles argumentatifs présents » et ceux « potentiellement réalisables » (op. cit., p. 245).

4. La **délinéarisation du texte**. Cette quatrième étape consiste en un regroupement, à l'aide d'un tableau, des propositions ayant le même référent-noyau, afin de comprendre la structuration de celles-ci.
5. L'**interprétation**. Cette cinquième étape permet d'extraire des "informations" du corpus textuel découpé et "relinéarisé" en fonction de la distribution des propositions aux référents-noyaux révélés. Cette étape permet la découverte du « parcours argumentatif du

locuteur » ou de « l'appropriation, par le locuteur, de l'univers théorique de son discours » (op. cit., p. 244-245).

D'une part, l'étude du dénombrement des fréquences d'occurrence des référents-noyaux et celle des modalisations des différentes propositions permettent l'estimation de « la valeur sémantique des référents-noyaux ». D'autre part, la délinéarisation du texte et le regroupement des modèles argumentatifs semblables en « blocs » révèlent le cheminement argumentatif, au cours de l'entretien, de la personne interviewée (locuteur). Enfin, la confrontation des modèles argumentatifs présents et de ceux potentiellement réalisables donne des indications sur la façon dont le locuteur s'inscrit dans son discours, c'est-à-dire sur son « appropriation [...] de l'univers théorique de son [propre] discours » (op. cit., p. 245).

Ghiglione et Blanchet (1991) inscrivent l'A.P.D. dans la perspective analytique des analyses de contenu. Elle est une « méthode générale d'analyse des productions langagières » (Ghiglione, Matalon et Bacri, 1985, p. 19), empruntant à la fois à la linguistique, à la pragmatique et aux techniques classiques d'analyse de contenu. Elle est aussi résolument « empiriste », étudiant dans leur intégralité les dires de tous les interlocuteurs de la situation de communication.

« Quel est le contenu et la structure de la référence inscrite dans la scène langagière ? » ; « quelle est l'intentionnalité inscrite dans cette construction ? » (Ghiglione et Blanchet, 1991, p. 36) sont le type de questions auxquelles l'A.P.D. peut (veut ?) répondre.

La cure thérapeutique nous semble un des meilleurs exemples de domaine dans lequel l'A.P.D. peut être pertinente et efficace. Ghiglione et Blanchet (1991) ont analysé le corpus textuel retranscrit de trois séances de thérapie, menée auprès d'un patient déprimé et dans la cadre d'une cure thérapeutique cognitive de douze séances. « La "construction du système de pensée" du patient devait nécessairement s'accompagner d'une modification structurelle de son discours » (op. cit., p. 75) était leur hypothèse de recherche. Nous comprenons ici le bien-fondé d'une telle méthode d'analyse des productions langagières et nous pensons que l'A.P.D. peut être extrêmement opportune pour une telle recherche d'informations (Y'a-t-il une évolution dans le discours du patient au cours de ses séances de thérapie ? Est-elle détectable linguistiquement ? Si oui, quelle est-elle ? Etc.).

Cependant, pour notre propos et les questions que nous nous posons, nous restons sceptique quant aux véritables avantages d'une telle méthode analytique. En effet, arriverions-nous réellement à apporter des éléments de réponse à ce qui nous préoccupe par un découpage rigoureux à caractère linguistique, grammatical et propositionnel, ainsi que par des calculs poussés d'occurrence à traitement statistique ? Nous n'en sommes pas convaincue.

L'A.P.D. se dit être en mesure de révéler la « représentation du monde pour un individu ». Si, dans le cadre de notre recherche, l'étude de ce point pourrait apparaître très certainement fort intéressante (quelle représentation les élèves ont-ils du monde scolaire, et de leur triple rapport à l'école, au savoir et au maître ?), n'est-il pas également juste de nous demander si les représentations des individus ne sont pas aussi accessibles autrement que par l'étude linguistiquement minutieuse de leurs productions langagières ? Le trajet méthodologique emprunté par l'A.P.D. ne nous éloignerait-il pas effectivement de notre préoccupation première qui est celle de la recherche du sens d'un discours produit, au-delà de sa structure propositionnelle par exemple ?

L'analyse propositionnelle prédicative (A.P.P.)

L'A.P.P. est un « outil de description sémantique des textes ». Cette analyse tient une place importante en matière de psychologie cognitive. Elle est « pour le psychologue la

transcription d'une activité cognitive » (Ghiglione, Kekenbosch et Landré, 1995, p. 49) et « repose essentiellement sur la notion de prédicat » (p. 41). Elle est une analyse essentiellement sémantique et procède par segmentation en propositions « prédicatives littéralement restituées », « propositions acceptables (jugées équivalentes sémantiquement aux propositions originales) », « propositions inférées et se faire ainsi une idée des connaissances stockées préalablement », « enfin les propositions « oubliées » » (op. cit., p. 44-45) du texte analysé.

Comme l'A.P.D., l'A.P.P. procède par découpage propositionnel du texte et quantifications des propositions textuelles. Comme l'A.P.D. encore, l'A.P.P. étudie la cohérence référentielle du texte en soulignant « le chevauchement, [par répétition littérale ou anaphorique], des arguments » communs à plusieurs propositions (p. 48). Comme l'A.P.D. enfin, l'A.P.P. s'attache à comprendre la cohérence et la structuration du discours analysé. Ghiglione, Kekenbosch et Landré (1995) expliquent que l'A.P.P. pourrait être une analyse complémentaire à l'A.P.D. « qui permet de mettre directement en exergue ce qui a pu être inféré à partir de l'A.P.D. » (p. 49).

A nos yeux, l'A.P.P. a un caractère linguistique quantifiable évident. Son approche méthodologique semblable à celle de l'A.P.D. nous mène donc vers le même type de réserves exprimées à l'encontre de l'analyse propositionnelle du discours.

L'analyse cognitivo-discursive (A.C.D.)

Cette méthode analytique est une combinaison des recherches psycholinguistiques qui ont conduit à l'analyse propositionnelle prédicative (A.P.P.) et des recherches récentes concernant l'analyse propositionnelle du discours (A.P.D.) : « l'A.P.P., à ses débuts, s'est beaucoup préoccupée de la logique de l'objet texte sans se préoccuper des logiques argumentatives du sujet, de même que l'A.P.D. s'est beaucoup plus intéressée aux représentations mises en scène dans le discours [qu'aux] logiques liées au texte » (Ghiglione, Kekenbosch et Landré, 1995, p. 99). A travers la mise en place d'une nouvelle méthode analytique, l'intention était de rapprocher les logiques de l'A.P.P. et de l'A.P.D., afin d'être en mesure de « proposer un outil qui puisse rendre compte de l'une et de l'autre de ces logiques » (op. cit., p. 99-100). L'objectif de l'A.C.D. est donc de comprendre les logiques discursives du texte soumis à l'analyse.

Même si l'A.C.D. a des intentions sémantiques à l'égard du corpus textuel analysé, il nous semble encore, cependant, que l'une des caractéristiques importantes de cette méthode analytique est son approche à la fois linguistique et grammaticale. Or, comme dans le cas de l'A.P.D. et celui de l'A.P.P., nous nous demandons si le sens attaché à un texte ne pourrait pas être également atteint par une analyse autre que linguistique ou grammaticale.

III.2.1.2.3 La « méthode de dépouillement et d'analyse de contenu appliquée aux entretiens non directifs » (Raymond, 1968), ou l'« analyse des relations par opposition » (A.R.O., Blanchet, 1985)

Cette méthode analytique, appliquée à un corpus d'entretiens non directifs de recherche, s'attache à l'étude « de la structure en oppositions doubles - ou plus rarement, triples - [affirmant] dans de nombreux actes du mode de vie la logique de la relation nécessaire entre le dénotatif et le dénoté, entre le signifiant et le signifié » (Blanchet, 1985, p. 246). L'A.R.O. se décompose en cinq étapes :

1. Le découpage du corpus textuel en énoncés, c'est-à-dire en « segment[s] du texte comprenant une relation de signification entre un signifiant et un signifié » (op. cit., p. 248), et la construction de la relation de signification,

2. La réduction des énoncés, se résumant à la constitution du schéma conceptuel de chaque énoncé, c'est-à-dire à la sélection des mots-clefs,
3. Le classement du discours signifiant,
4. Le classement du discours signifié,
5. L'interprétation : le classement du discours signifiant « ordonne un lexique des données saisies à partir du thème de l'entretien », celui du discours signifié révèle les « ensembles d'évaluation et de représentation des données du lexique ». « La systématisation de la relation de signification est une des entrées dans le système de représentation du locuteur » (op. cit., p. 251).

A l'origine, cette méthode analytique a été mise en place pour tenter de comprendre la relation de l'homme dans l'espace (Raymond, 1968). Elle s'est progressivement étendue au domaine de l'analyse des représentations des modes de vie. Il nous semble, encore une fois, que l'A.R.O. tient ses origines analytiques dans le champ de la linguistique. Et, encore une fois, cette perspective linguistique nous gêne : cette méthodologie analytique ne nous entraînerait-elle pas vers l'évaluation des compétences linguistiques des sujets producteurs des corpus textuels analysés, nous éloignant de notre ambition première de compréhension et de recherche de sens ?

III.2.1.2.4 L'analyse de contenu thématique

L'analyse de contenu thématique reprend bien sûr la méthode analytique de l'analyse de contenu et choisit le thème comme unité d'enregistrement, ou « unité de signification à coder » (Bardin, 1977, p. 135).

Selon Berelson (1952), le thème est, *in its most compact form, [...] a simple sentence, i.e., subject and predicat. In other words, a theme is an assertion about a subject-matter. Thus, it is a sentence (or sentence-compound), usually a summary or abstracted sentence, under which a wide range of specific formulations can be subsumed* (dans sa forme la plus compacte, une simple phrase, c'est-à-dire sujet et verbe. En d'autres termes, un thème est une affirmation concernant un sujet. Il s'agit donc d'une phrase (ou d'une phrase complexe), généralement un résumé ou une synthèse, sous laquelle de nombreuses formulations spécifiques peuvent être regroupées) (p. 138). Il nous semble donc important ici de retenir que le thème, susceptible encore d'être subdivisé en sous-thèmes (Guibert et Jumel, 1997), est une unité de sens extraite du corpus textuel soumis à l'analyse, et permettant la réorganisation structurelle de ce dernier dans un but de recherche sémantique.

III.2.1.2.5 L'analyse par entretien

L'hypothèse sur laquelle repose l'analyse par entretien est la suivante : « chaque singularité est porteuse du processus soit psychologique, soit sociologique que l'on veut analyser. L'analyse par entretien se justifie donc lorsqu'on étudie des processus, des modes d'organisation individuels en tant qu'ils sont révélateurs :

- d'une pathologie spécifique (étude de cas clinique) ;
- d'un mode de réalisation d'une tâche professionnelle (ergonomie cognitive) ;
- d'une théorie du mode de production de l'existence (récit de vie).

L'analyse par entretien permet de déceler le mode d'engendrement singulier des processus, qu'il soit clinique, cognitif ou biographique. » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 96).

L'analyse par entretien est une approche psychanalytique d'analyse d'entretien.

Contrairement à l'ensemble des analyses de corpus d'entretiens précédemment étudiées (analyses de discours, et analyses de contenu), l'analyse par entretien aboutit à la reconstitution de l'architecture singulière de l'entretien analysé. Il ne s'agit donc pas de l'analyse transversale de plusieurs entretiens en vue de la mise à jour d'une structure commune aux entretiens soumis à l'analyse, mais d'une analyse singulière d'un entretien dans un but de mise à jour de la structuration psychique du sujet producteur du discours. Le projet thérapeutique lors de la réalisation d'un entretien, soumis ensuite à une telle analyse psychanalytique, est toujours présent. Ainsi, « le modèle de la cure paraît respecté » (Donnet et Green, 1973, p. 21).

Bien sûr, cette forme de méthode analytique d'entretiens semble grandement appropriée à une analyse d'entretiens effectués dans le cadre d'études cliniques, d'études de cas ou de récits de vie, et dans un but sociologique, psychologique ou médical. Cependant, et même si l'analyse par entretien touche notre préoccupation (la recherche de sens), cette méthode analytique ne serait pas adéquate à notre travail, car :

- ce n'est pas une analyse singulière de nos trente entretiens de recherche qui nous intéresse ; leur analyse isolée ne serait pas opportune dans la mesure où nous souhaiterions mettre en évidence des tendances dans les discours des élèves interviewés, en fonction de leur "groupe d'appartenance" (CE2 versus 2nde, ER versus ED),
- dans ce sens, la méthode analytique des entretiens que nous utiliserons doit avoir un caractère transversal, afin que nos trente entretiens puissent être mis en relation, ou en confrontation.

III.2.1.3 En fin de compte, quelle méthode d'analyse avons-nous choisie ? Pourquoi ?

Les entretiens semi-directifs de recherche effectués auprès des trente élèves de notre échantillon de population demandent une détermination de notre part quant à la méthode à "appliquer" ou à "mettre en place" pour leur analyse. C'est par référence à ce que nous voulons savoir que nous devons nous déterminer.

Nous intéressent tout particulièrement à l'expérience et au vécu scolaire des élèves de notre échantillon de population, et aux éventuelles ressemblances de ces expériences et vécus scolaires entre élèves constitutifs d'un même "groupe d'appartenance" (élèves en réussite ; élèves en difficulté ; élèves de classe de CE2 ; élèves de classe de 2nde ; etc.), une analyse de contenu thématique, cependant quelque peu simplifiée, des entretiens nous a semblé opportune.

Nous avons ainsi mis en place un plan d'analyse en quatre étapes :

1. La création de fiches individuelles, indépendantes les unes des autres : pour chacun des trente entretiens effectués et retranscrits, une liste détaillée des différents thèmes abordés par l'élève est établie. Nous obtenons ainsi trente listes détaillées ;
2. La mise en commun de l'ensemble des thèmes abordés par les élèves au cours des trente entretiens : elle permet la constitution d'une seule liste finale qui fait l'objet d'une catégorisation en thèmes et sous-thèmes. A partir de là, un plan d'analyse est élaboré ;
3. La constitution de fiches thématiques (pour chacun des thèmes et sous-thèmes retenus lors de la phase précédente de catégorisation) transversales aux trente entretiens ;
4. Le suivi du plan d'analyse : fiche thématique par fiche thématique, la rédaction de notre analyse des entretiens se fait.

Trois thèmes principaux sont apparus lors de la catégorisation en thèmes des sujets abordés par les élèves lors des entretiens : le rapport à l'école, le rapport au savoir et le rapport au maître. Chacun de ces thèmes est divisé en nombreux sous-thèmes lors de notre analyse.

Le plan d'analyse des corpus d'entretiens de l'ensemble des élèves de classes de CE2 et de 2nde se présente comme suit :

1. **Le rapport à l'école**, analysé en tant que « disposition scolaire » de l'élève
 - Son élan scolaire
 - Son envie de venir à l'école, au lycée, le matin
 - Son intention, son envie de travailler
 - Ses devoirs scolaires : les faire, les "bâcler", les omettre, les oublier
 - Son effort scolaire : entre motivation et obligation
 - Son effort scolaire : pour qui travaille-t-il ?
 - Ses émotions scolaires
 - Son vécu émotionnel sur le chemin de l'école, du lycée
 - Son vécu émotionnel en classe
 - Sa vie scolaire : entre satisfaction et insatisfaction
 - Sa réflexion sur l'institution scolaire
 - Ce que pense l'élève de l'école, du lycée
 - L'école, le lycée, "ça sert à quoi ?"
 - L'école, le lycée, et l'avenir professionnel de l'élève
 - Ce qu'il voudrait faire "faire plus tard"
 - Un lien entre ses résultats scolaires actuels et le futur métier envisagé ?
2. **Le rapport au savoir**, analysé en tant que « disposition à l'apprentissage » de l'élève
 - L'élève face aux interpellations orales enseignantes en classe
 - Son vécu émotionnel
 - Ses interventions orales : entre réponses justes et réponses fausses
 - L'élève face aux interrogations écrites en classe
 - Son vécu émotionnel
 - La perte de ses moyens
 - Ses interrogations écrites : entre réussite et échec
 - Ce que pense l'élève de ses résultats scolaires
 - Entre satisfaction et insatisfaction
 - Expliquer ses résultats scolaires
 - Ce que pense l'élève des contenus d'apprentissage scolaires proposés par l'institution scolaire
 - Les apprentissages scolaires : "ça sert à quoi ?"
 - Ses préférences pour certaines matières
 - Ses capacités scolaires
3. **Le rapport au maître**, analysé en tant que « disposition relationnelle » de l'élève
 - Définir ce rapport
 - L'envie de l'élève de retrouver l'enseignant(e) en classe
 - Le rôle de l'enseignant(e) dans ses apprentissages scolaires
 - Son appréciation de la qualité de sa relation à l'enseignant(e)
 - L'appréciation par l'élève de la personne de l'enseignant
 - Ce que l'élève pense de son (ses) enseignant(e)(s)
 - Son vécu émotionnel face à son (ses) enseignant(s)
 - Elèves de classe de CE2 et élèves de classe de 2nde : deux façons spécifiques d'aborder la question de l'enseignant

- L'élève de classe de CE2 et l'éventualité d'un changement de maître, de maîtresse
- L'élève de classe de 2^{nde} et l'éventualité d'une meilleure connaissance de ses enseignants (en général, par le biais d'activités extra-scolaires)
- L'élève de classe de 2^{nde} : ce que lui inspirent ses enseignants
- L'élève de classe de 2^{nde} : ce qu'ils voudraient qu'ils lui inspirent

III.3 L'épreuve de type projectif

L'étude de travaux (Anzieu et Chabert, 1961 ; Shentoub, 1990 ; Roman, 1997 ; Chabert, 1998) relatifs à la construction et à la passation de tests de type projectif, ainsi qu'à l'analyse des productions consécutives à cette passation, pousse au constat suivant.

La difficulté majeure, ici, semble résider dans le suivi, improbable et problématique, d'une des logiques préconisées dans l'étude des méthodes projectives en psychologie clinique, car :

- d'une part, les corpus à analyser, dans le cadre de notre recherche, relèvent du dialogue et non du récit d'une histoire ;
- d'autre part, pour notre recherche, nous ne voulons pas une étude de la personnalité de chacun des élèves de notre échantillon, mais une étude transversale de l'ensemble de ces élèves en fonction de leur niveau de résultats scolaires.

Dans l'axe de notre troisième hypothèse générale de recherche, nous nous demandons, en effet, s'il n'y aurait pas des traits caractéristiques de la personnalité communs à notre population d'élèves en difficulté scolaire et d'autres traits caractéristiques de la personnalité communs à notre population d'élèves en réussite scolaire.

La méthode d'analyse des productions des élèves de notre échantillon de population au cours de l'épreuve de type projectif s'apparente fortement à celle mise en place lors de l'analyse des entretiens semi-directifs de recherche effectués auprès de ces mêmes élèves. Notre choix s'est, en effet, porté vers une démarche proche d'une analyse de contenu thématique.

Pour chacune des planches constitutives de l'épreuve de type projectif proposée à l'ensemble des élèves de notre échantillon de population, nous avons opté pour une analyse en trois temps :

1. L'énumération de l'ensemble des axes interprétatifs d'une planche élaborés par chacun des trente élèves : elle permet la constitution d'un plan d'analyse propre à chaque planche ;
2. Le choix de l'axe interprétatif principalement adopté par l'ensemble des élèves ; ce choix permet l'analyse de l'ensemble des productions des élèves selon une même logique transversale à l'ensemble des productions des trente élèves ;
3. Le suivi du plan d'analyse selon l'axe interprétatif choisi : la rédaction de notre analyse des productions des élèves au cours de l'épreuve de type projectif se fait alors.

Lors de l'analyse de la planche 1, par exemple, nous choisirons de développer deux axes interprétatifs, ne sachant pas lequel retenir. Il semble que le second permette une perte minimum d'informations par rapport aux productions des élèves concernant cette planche. Nous déciderons ainsi, dans la suite de nos analyses des planches 2, 3, 4 et 5, de privilégier un axe interprétatif proche du second. Notre analyse des productions des élèves de notre échantillon de population au cours de l'épreuve de type projectif peut être définie comme une analyse de contenu thématique intuitive, teintée d'interprétations de tendance psychologique, voire psychanalytique.

En outre, au cours de ces analyses, nous cumulerons notre choix d'une démarche en trois temps (décrite ci-dessus) avec deux étapes de la méthode d'analyse élaborée par V. Shentoub, puis par D. Anzieu et C. Chabert, adaptant ces deux étapes à notre recherche et à notre problématique :

1. l'« interprétation de la problématique abordée en référence au contenu latent de chaque [planche] » ;
2. la « synthèse des données et [la tentative] de répondre aux questions initialement posées. » (Anzieu et Chabert, 1961, p. 199).

Nous pouvons, à présent, nous intéresser aux résultats de la mise en place de ces méthodes d'analyse. Les trois chapitres qui suivent présentent les analyses :

- des observations du comportement des élèves en salle de classe ;
- des entretiens semi-directifs de recherche menés auprès de ces élèves ;
- des productions de ces élèves au cours de la passation d'une épreuve de type projectif.

Chapitre 6

Chapitre 6 L'analyse quantitative des observations du comportement des élèves en salle de classe

L'analyse quantitative des données porte sur l'ensemble des observations instrumentées des élèves de notre échantillon de population en salle de classe.

I Le mode de présentation de l'analyse

La présentation faite ici de l'analyse statistique des données est exhaustive du point de vue des variables et des items constitutifs de notre grille d'observation du comportement des élèves en salle de classe : pour chacune d'elles, et pour chacun d'eux, un *pattern* sera donné. Cependant, la présentation ne sera pas entière du point de vue des modalités (fréquences d'apparition des comportements) de distribution de notre échantillon de population ; il s'agit de pointer les éléments semblants les plus significatifs, et intéressants, pour notre recherche, et non de lister les résultats obtenus à chacune des variables, et chacun des items (pour cela, un renvoi est proposé au tri à plat présenté en annexe).

De plus, chacun des items de notre grille d'observation sera plus minutieusement analysé par :

- son croisement avec quatre variables dans le cas des observations des élèves en classe entière (CE2 et 2nde)
 - * l'âge des élèves (variable AGE : CE2 / 2nde ; 50 % d'élèves de classe de CE2 et 50 % d'élèves de classe de 2nde) ;
 - * leur niveau de résultats scolaires (variable NIVEAU : ER / ED ; 50 % d'élèves en réussite scolaire et 50 % d'élèves en difficulté scolaire) ;
 - * leur sexe (variable SEXE : garçon / fille ; 46,875 % de garçons et 53,125 % de filles) ;
 - * leur niveau de résultats scolaires lui-même fonction de l'âge (variable NIVAGE : 2nde ER / 2nde ED / CE2 ER / CE2 ED ; 25 % de 2nde ER, 25 % de 2nde ED, 25 % de CE2 ER et 25 % de CE2 ED) ;
- son croisement avec deux variables dans le cas des observations des élèves en classe de modules et travaux dirigés (2nde)
 - * le niveau de résultats scolaires des élèves (variable NIVEAU : ER / ED ; 50 % d'élèves en réussite scolaire et 50 % d'élèves en difficulté scolaire) ;
 - * leur sexe (variable SEXE : garçons / filles ; 37,5 % de garçons et 62,5 % de filles) ;
- l'étude de corrélations.

II L'analyse des observations instrumentées du comportement des élèves en situation de classe entière (CE2 et 2^{nde})

Chaque élève fut observé dix quarts d'heure lors de cinq heures de cours, ce qui correspond à deux quarts d'heure d'observation instrumentée par heure d'enseignement. Nous avons, de plus, choisi de mener nos observations lors des premier et troisième quarts d'heure de cours.

Les observations instrumentées des trente deux élèves de notre échantillon de population ont ainsi eu lieu les premier et troisième quarts d'heure lors d'une heure d'enseignement.

Pour des raisons statistiques et de traitement des données, nous avons choisi "de partir" des quarts d'heure et non des élèves. Notre tableau d'analyse comprend ainsi trois cent vingt lignes (dix quarts d'heure d'observation pour chacun des trente deux élèves observés).

Il s'agit donc, pour nous, d'étudier ce qui se passe au sein de l'ensemble des quarts d'heure d'observation instrumentée faite en salle de classe, c'est-à-dire d'étudier leur contenu. Ce contenu est constitué par le comportement des élèves de notre échantillon de population (CE2 et 2^{nde}), et il peut être de l'ordre, notamment :

- de la tentative de participation (item 1) ;
- de la prise de parole (item 2) ;
- du questionnement de l'enseignant(e) (item 3) ;
- de l'échange scolaire entre élèves (item 6) ;
- du bavardage entre élèves (item 7) ;
- etc.

II.1 La population

La totalité des trois cent vingt quarts d'heure d'observation des élèves de notre échantillon se répartissent de la façon suivante :

- cent soixante concernent les élèves de classe de CE2 et cent soixante, les élèves de classe de 2^{nde} ;
- cent cinquante concernent les garçons (élèves de classes de CE2 et 2^{nde} confondus) et cent soixante dix, les filles (élèves de CE2 et de 2^{nde} confondus) ;
- cent soixante concernent les élèves en réussite scolaire (ER) (élèves de classes de CE2 et 2^{nde} confondus) et cent soixante, les élèves en difficulté scolaire (ED) (élèves de classes de CE2 et 2^{nde} confondus).

II.2 Ses comportements

L'ensemble des analyses à suivre portent, d'une part, sur l'ensemble des élèves de notre échantillon, c'est-à-dire toutes classes d'âge confondues (CE2 et 2^{nde}), et, d'autre part, sur l'ensemble des quarts d'heure d'observation effectuée en salle de classe, c'est-à-dire trois cent vingt.

Ces analyses vont s'intéresser à l'ensemble des fréquences possibles (de zéro à plus l'infini) pour chacun des comportements à observer et préalablement désignés dans

notre grille d'observation. Notre intention est de retenir principalement les fréquences majoritaires, ou celles les plus importantes, pour chacun des comportements observés. On s'apercevra, notamment, que la fréquence 0 de bon nombre de comportements est très représentée, ce qui signifie que, pour un comportement x , son occurrence est de zéro. Le comportement x n'est donc pas observé chez les élèves constitutifs de notre échantillon de population : ceci est une information à considérer et n'est aucunement une "non information". Ainsi, par exemple, lorsque nous parlons de "non participation" des élèves en salle de classe, cela signifie que les élèves préfèrent très majoritairement ne pas tenter de participer en cours (ne pas lever le doigt et demander la parole). Ce choix des élèves d'une "non participation" en salle de classe est une information importante.

II.2.1 La variable PART

**Les élèves de classe de CE2 plus quemandeurs que ceux de classe de 2^{nde} :
les tentatives de participation (lever le doigt) des élèves en salle de classe
(item 1 ; $m = 1,15 \pm 2,39$).**

Majoritairement (63,8 %), le temps d'observation du comportement des élèves en salle de classe voit l'ensemble des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} ne tenter aucune participation orale (lever le doigt) en salle de classe .

Un tri croisé entre les tentatives de participation des élèves en salle de classe et leur niveau de résultats scolaires révèle que le niveau de résultats scolaires des élèves (NIVEAU) n'est pas, ici, un facteur de différenciation, ou de meilleure explication, de notre échantillon de population. Cependant, le croisement de l'item PART avec les variables AGE, NIVAGE et SEXE apporte d'autres informations.

II.2.1.1 L'âge des élèves

Si 45,63 % du temps d'observation voient les élèves de classe de 2^{nde} ne tenter aucune forme de participation orale (lever le doigt) en classe, ce même comportement, chez les élèves de classe de CE2, ne se constate que dans 18,13 % de ces quarts d'heure d'observation. Les seconds semblent donc deux fois et demi plus actifs quant à leurs tentatives de participation orale en salle de classe que les premiers.

La non tentative de participation des élèves en salle de classe peut être désignée comme la fréquence 0 de la variable PART. Chez les élèves de classe de CE2, cette fréquence représente 36,25 % de l'ensemble des fréquences possibles (zéro à dix neuf) de la variable PART, alors que chez les élèves de classe de 2^{nde}, elle représente 91,25 % des fréquences possibles (zéro à quatre).

Cette fréquence 0 se distribue, de plus, de façon tout à fait inégale entre élèves de classe de CE2 et élèves de classe de 2^{nde} : 28,43 % vs 71,57 % (respectivement).

Il apparaît ainsi que **les élèves de classe de 2^{nde} tentent bien moins de participer oralement en cours que leurs camarades de classe de CE2.**

Scolie : Une étude de corrélation entre ces deux variables (les tentatives de participation des élèves en salle de classe et l'âge de élèves) nous permet de dire que les élèves

tendent d'autant plus de participer en cours qu'ils sont en classe de CE2 ($p < 1\%$). L'âge des élèves expliquerait ainsi 18,3 % de la variance de la variable PART.

II.2.1.2 Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge

Si 10,31 % du temps d'observation voient les ER de CE2 ne tenter aucune forme de participation orale (lever le doigt) en classe, ce même comportement se constate dans :

- 7,81 % de ce même temps chez les ED de CE2 ;
- 21,56 % des quarts d'observation chez les ER de 2^{nde} ;
- 24,06 % des quarts d'observation chez les ED de 2^{nde}.

Il apparaît ainsi que :

- les ER et les ED de classe de CE2 tentent de participer en cours dans des proportions quelque peu égales. Les ER semblent cependant plus passifs que leurs camarades en difficulté scolaire, ce qui, à première vue, pourrait paraître paradoxal ;
- de la même manière, les ER et les ED de classe de 2^{nde} tentent de participer en cours dans des proportions tout aussi égales. Les ED semblent cependant plus passifs que leurs camarades en réussite scolaire ;
- les ER de classe de 2^{nde} tentent deux fois moins que leurs homologues de classe de CE2 de participer en cours ;
- les ED de classe de 2^{nde} tentent trois fois moins que leurs homologues de classe de CE2 de participer en cours.

Il semble donc que :

1. la non tentative de participation des élèves en salle de classe (fréquence 0 de la variable PART) se distribue de façon tout à fait inégale entre élèves de classe de CE2 (ER et ED) et élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) : 28,43 % vs 71,57 % (respectivement) ;
2. les ER et les ED de classe de CE2 tentent de participer en salle de classe dans des proportions semblables. Il en est de même pour les élèves de classe de 2^{nde} ;
3. les élèves de classe de 2^{nde}, quel que soit leur niveau de résultats scolaires, tentent moins de participer en cours que leurs camarades de classe de CE2 (deux fois moins pour les ER ; trois fois moins pour les ED) ;
4. les proportions de non tentative de participation des élèves en salle de classe sont écrasantes chez les élèves de classe de 2^{nde} : 86,25 % pour les ER et 96,25 % pour les ED. Ces proportions sont de l'ordre de seulement un tiers (plus ou moins) pour les ER (41,25 %) et les ED (31,25 %) de classe de CE2 ;
5. les possibilités de fréquence de la variable PART, pour les élèves de classe de CE2, sont de zéro à dix neuf pour les ER et de zéro à neuf pour les ED. Elles sont, pour les élèves de classe de 2^{nde}, seulement de zéro à quatre pour les ER et de zéro à deux pour les ED.

Les élèves de classe de 2^{nde} paraissent donc bien moins enclins que leurs camarades de classe de CE2 à une tentative de participation en cours, et ce d'autant plus s'ils sont en difficulté scolaire. **Des non tentatives de participation les moins fréquentes à celles les plus fréquentes, les groupes d'élèves (ER et ED) de classes de CE2 et de 2^{nde} s'ordonneraient ainsi :**

1. ED de classe de CE2 ;
2. ER de classe de CE2 ;
3. ER de classe de 2^{nde} ;
4. ED de classe de 2^{nde}.

Scolie : Une étude de corrélation entre ces deux variables (les tentatives de participation des élèves en salle de classe et le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge) nous permet de dire que les élèves tentent d'autant plus de participer en cours qu'ils sont en réussite scolaire en classe de CE2 ($p < 1\%$). Les tentatives de participation des élèves en salle de classe expliqueraient ainsi 17,1 % de la variance de la variable NIVAGE.

II.2.1.3 Le sexe des élèves

Si 38,13 % du temps d'observation voient les filles ne tenter aucune forme de participation orale (lever le doigt) en classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 25,63 % de ces quarts d'heure d'observation. Les seconds (garçons) semblent donc un peu plus actifs quant à leurs tentatives de participation orale en salle de classe que les premières (filles).

Il semble donc que **les non tentatives de participation en salle de classe sont plus nombreuses chez les filles que chez les garçons** (rapport de l'ordre d'un tiers (38,13 %) / un quart (25,63 %)). De plus, si les proportions de non tentative de participation en salle de classe sont majoritaires chez les filles comme chez les garçons, cette proportion est cependant bien plus élevée chez les premières (rapport de l'ordre un demi (54,67 %) / trois quarts (71,76 %)).

II.2.2 La variable PAROLE

Les ER plus bavards que les ED :
la prise de parole par les élèves en salle de classe
(item 2 ; $m = 0,83 \pm 1,51$).

Au cours de presque deux tiers du temps d'observation (59,4 %), les prises de parole par les élèves (CE2 et 2^{nde}) en salle de classe sont inexistantes.

Le croisement de l'item PARLE avec les variables AGE, NIVEAU, NIVAGE et SEXE apporte d'autres informations.

II.2.2.1 L'âge des élèves

D'une part, si 51,58 % du temps d'observation voient les élèves de classe de CE2 ne pas prendre la parole en salle de classe, ce même comportement (de non prise de parole) s'observe dans une proportion légèrement inférieure chez les élèves de classe de 2^{nde} : 48,42 % du temps.

D'autre part, lorsque les élèves observés prennent au moins une fois la parole en salle de classe (fréquences 1 à 6 (CE2) ou fréquences 1 à 9 (2^{nde})), il s'agit d'élèves de classe de CE2 dans 47,7 % du temps et d'élèves de classe de 2^{nde} dans 52,3 % de ce temps.

Il apparaît donc que, **lorsque les élèves observés prennent la parole en salle de classe, ceux de classe de 2^{nde} sont un peu plus enclins que ceux de classe de CE2 à le faire.**

II.2.2.2 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Alors que 27,81 % des quarts d'heure d'observation voient les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} ne pas prendre la parole en salle de classe, ce même comportement (de non prise de parole) se constate dans une proportion un peu plus grande chez les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} : 31,56 % du temps d'observation. L'ensemble des ER de notre échantillon de population semblerait donc prendre un peu plus la parole en salle de classe que l'ensemble des ED. Les fréquences 1, 2, 3 et au-delà ne nous permettent cependant pas d'établir véritablement de différenciation entre ED et ER.

Pour cette variable PAROLE, le niveau de résultats scolaires des élèves de notre échantillon n'apparaîtrait pas, véritablement, être un facteur de différenciation des individus constitutifs de notre population. Toutefois, il est important de noter que **les ER semblent (un peu) plus enclins que les ED à prendre la parole en salle de classe.**

II.2.2.3 Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge

Si 15,31 % du temps d'observation voient les ER de classe de CE2 ne pas prendre la parole en salle de classe, ce même comportement se constate dans :

- également 15,31 % de ce même temps chez les ED de CE2 ;
- 12,50 % des quarts d'observation chez les ER de 2^{nde} ;
- 16,25 % des quarts d'observation chez les ED de 2^{nde}.

Il semble ainsi que :

1. si les ER et les ED de classe de CE2 prennent la parole en salle de classe dans les mêmes proportions, les ER de classe de 2^{nde} sont plus enclins à une prise de parole en cours que leurs camarades du même âge en difficulté scolaire ;
2. les ED de classe de 2^{nde} s'expriment moins en cours que leurs camarades de classe de CE2 (ER et ED). Les ER de classe de 2^{nde} s'expriment, par contre, plus en cours que leurs camarades de classe de CE2 (ER et ED) ;
3. les proportions de non prise de parole des élèves en salle de classe (fréquence 0 de la variable PAROLE) sont à peu près du même ordre chez l'ensemble des élèves de notre échantillon de population (de la moitié au deux tiers) ;
4. les possibilités de fréquence de la variable PAROLE sont à peu près les mêmes pour l'ensemble des élèves de notre échantillon de population (pour les CE2 : de zéro à cinq pour les ER et de zéro à six pour les ED. Pour les 2^{nde} : de zéro à neuf pour les ER et de zéro à sept pour les ED).

Les ER de classe de 2^{nde} paraissent donc plus enclins à une prise de parole en salle de classe que :

- leurs camarades du même âge en difficulté scolaire ;
- leurs camarades de classe de CE2.

Ces derniers sont, quant à eux, plus enclins à une prise de parole en cours que leurs camarades en difficulté scolaire de classe de 2^{nde}.

Des non prises de parole en salle de classe les moins fréquentes à celles les plus fréquentes, les groupes d'élèves (ER et ED) de classes de CE2 et de 2^{nde} s'ordonneraient ainsi :

1. ER de classe de 2^{nde} ;
2. ER de classe de CE2 et ED de classe de CE2 ;
3. ED de classe de 2^{nde}.

II.2.2.4 Le sexe des élèves

Si 32,19 % du temps d'observation voient les filles ne pas prendre la parole en salle de classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans 27,19 % de ces quarts d'heure d'observation. Les seconds (garçons) semblent donc un peu plus actifs quant à leurs prises de parole en salle de classe que les premières (filles).

Il semble donc que **les non prises de parole en salle de classe sont un peu plus répandues chez les filles que chez les garçons** (rapport de l'ordre d'un tiers (32,19 %) / un quart (27,19 %)). Enfin, si **les proportions de non prise de parole en salle de classe sont majoritaires chez les filles comme chez les garçons, cette proportion est un peu plus élevée chez les premières** (60,59 % pour les filles et 58 % pour les garçons).

II.2.3 La variable QUEST

**Les ED de classe de CE2, les ER de classe de 2^{nde} et les filles moins enclins à questionner l'enseignant(e) :
le questionnement de l'enseignant(e) par les élèves en salle de classe
(item 3 ; $m = 0,18 \pm 0,43$).**

Au cours de la majorité des quarts d'heure d'observation (83,8 %), les interpellations de l'enseignant(e) par les élèves (CE2 et 2^{nde}) en salle de classe sont inexistantes.

Un tri croisé entre le questionnement de l'enseignant(e) par les élèves en salle de classe et...

- leur âge (AGE) ;
- leur niveau de résultats scolaires (NIVEAU) ;
- leur sexe (SEXE) ;

... révèle que l'âge des élèves, leur niveau de résultats scolaires et leur sexe ne sont pas, ici, véritablement des facteurs de différenciation, ou de meilleure explication, de notre échantillon de population. Néanmoins, le croisement de l'item QUEST avec la variable NIVAGE apporte d'autres informations.

II.2.3.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge

Si 22,19 % du temps d'observation voient les ER de CE2 ne pas questionner l'enseignant(e) en salle de classe, ce même comportement se constate dans :

- 19,38 % de ce même temps chez les ED de CE2 ;
- 20,63 % des quarts d'observation chez les ER de 2^{nde} ;
- 21,56 % des quarts d'observation chez les ED de 2^{nde}.

Il apparaît ainsi que l'ensemble des ER et des ED des classes de CE2 et de 2^{nde} ne questionnent pas l'enseignant(e) dans des proportions relativement équitables.

Il est possible cependant, dans un souci de plus grande précision, d'avancer que :

- les ER et les ED de classe de CE2 ne questionnent pas l'enseignant(e) en cours dans de proches proportions (au cours de plus ou moins un cinquième du temps d'observation). Cependant, les ED sollicitent "plus" l'enseignant(e) en cours que leurs camarades en réussite scolaire;
- les ER et les ED de classe de 2^{nde} ne questionnent pas l'enseignant(e) en cours dans de proches proportions aussi (au cours de plus ou moins un cinquième du temps d'observation). Cependant, les ER questionnent "un peu plus" l'enseignant(e) en cours que leurs camarades en difficulté scolaire ;
- le non questionnement de l'enseignant(e) est un peu plus répandu chez les ER de classe de CE2 que chez ceux de classe de 2^{nde} ;
- le non questionnement de l'enseignant(e) est cependant un peu moins répandu chez les ED de classe de CE2 que chez ceux de classe de 2^{nde}.

Il semble ainsi que :

1. si les ER et les ED de classe de CE2 ne questionnent pas l'enseignant(e) en salle de classe dans de mêmes proportions, les ER de classe de CE2 sont plus enclins à un non questionnement enseignant que leurs camarades du même âge en difficulté scolaire ;
2. si les ER et les ED de classe de 2^{nde} ne questionnent pas l'enseignant(e) en salle de classe dans de mêmes proportions, les ER de classe de CE2 sont moins enclins à un non questionnement enseignant que leurs camarades du même âge en difficulté scolaire ;
3. les proportions de non questionnement de l'enseignant(e) en salle de classe (fréquence 0 de la variable QUEST) sont à peu près du même ordre chez l'ensemble des élèves de notre échantillon de population (de l'ordre des trois quarts au neuf dixièmes) ;
4. les possibilités de fréquence de la variable QUEST sont les mêmes pour l'ensemble des élèves de notre échantillon de population (de zéro à deux pour l'ensemble des élèves de classe de CE2 et les ED de classe de 2^{nde}, et de zéro à une pour les ER de classe de 2^{nde}).

Des non questionnements de l'enseignant(e) en salle de classe les moins fréquents à ceux les plus fréquents, les groupes d'élèves (ER et ED) de classes de CE2 et de 2^{nde} se classeraient ainsi :

1. ED de classe de CE2 ;
2. ER de classe de 2^{nde} ;
3. ED de classe de 2^{nde} ;
4. ER de classe de CE2.

Les élèves de classe de CE2 questionneraient donc d'autant plus l'enseignant(e) qu'ils sont ER et les élèves de classe de 2^{nde} questionneraient d'autant plus l'enseignant(e) qu'ils sont ED. Comme si l'élève-enfant de classe de CE2 questionnait l'enseignant(e) du fait de sa réussite scolaire (est-ce lié au fait que l'enseignant(e) privilégie l'interpellation des élèves de la classe en difficultés scolaire ?). Comme si l'élève-adolescent questionnait l'enseignant(e) du fait de ses difficultés (est-lié à son désir de vouloir exister "ailleurs", "autrement" ?).

II.2.4 La variable FACCOM

**Les élèves de classe de 2^{nde}, les ER et les garçons ont l'expression orale plus facile :
la facilité des élèves à s'exprimer en salle de classe
(item 4; $m = 0,73 \pm 1,41$).**

Sur l'ensemble des trois cent vingt quarts d'heure d'observation, et parmi l'ensemble des interventions orales, et audibles, des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} en cours :

- 56,6 % d'entre elles sont au nombre de un ;
- 30,07 % sont aux nombres de deux (17,69 %) ou trois (12,38 %) ;
- 13,24 % sont aux nombres de quatre (0,88 %), cinq (5,3 %), six (5,3 %) ou neuf (1,76 %).

Le croisement de l'item FACCOM avec les variables AGE, NIVEAU, NIVAGE et SEXE apporte des informations complémentaires.

II.2.4.1 L'âge des élèves

Si 35,4 % des quarts d'heure d'observation voient les élèves de classe de CE2 ne s'exprimer clairement qu'une seule fois en salle de classe, 21,23 % du temps d'observation voient les élèves de classe de 2^{nde} en faire autant.

Dans le cas d'une seule intervention orale claire en cours lors du temps d'observation, les élèves de classe de CE2 semblent plus enclins à adopter cet unique comportement que leurs camarades de classe de 2^{nde}. Cette fréquence d'intervention orale claire représente, en effet, plus de 70 % de leur comportement oral.

Parallèlement, 13,27 % des quarts d'heure d'observation voient les élèves de classe de CE2 s'exprimer clairement deux ou trois fois en salle de classe. Ce même comportement se constate dans de proches proportions chez les élèves de classe de 2^{nde} : 16,79 % du temps d'observation.

Dans le cas d'une double ou d'une triple intervention orale claire en cours lors du temps d'observation, les différences de comportement entre élèves de classe de CE2 et élèves de classe de 2^{nde} semblent ainsi s'estomper. Cependant, la tendance paraît légèrement s'inverser.

Ainsi, si les élèves de classe de CE2 semblent effectivement adopter un comportement d'unique intervention orale claire en cours lors de l'ensemble des quarts d'heure d'observation, les élèves de classe de 2^{nde} ont ce comportement d'intervention orale claire en salle de classe deux à trois fois lors du temps global d'observation.

Les élèves de classe de CE2 interviendraient donc à l'oral clairement à une fréquence unique, alors que les élèves de classe de 2^{nde} le feraient à une double, voire une triple, fréquence. Ainsi, d'une manière générale, il semble que les élèves de classe de 2^{nde} s'exprimeraient plus souvent facilement que ceux de classe de CE2.

II.2.4.2 Le niveau de résultats scolaires des élèves

30 % des quarts d'heure d'observation voient les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} ne s'exprimer clairement qu'une seule fois en salle de classe. Ce même comportement se

constate dans de proches proportions chez les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} : 26,54 % du temps d'observation.

Dans le cas d'une seule intervention orale claire en cours lors du temps d'observation, il semble que ER et ED de classes de CE2 et de 2^{nde} soient pareillement enclins à adopter cet unique comportement.

Parallèlement, 16,81 % des quarts d'heure d'observation voient les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} s'exprimer clairement deux ou trois fois en salle de classe. Ce même comportement se constate dans de toujours proches proportions chez les ED de ces mêmes classes : 13,27 % du temps d'observation.

Ainsi, d'une façon générale, il semble que **les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} aient légèrement plus de facilité que les ED de ces mêmes classes à s'exprimer oralement en cours.**

II.2.4.3 Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge

Si 19,46 % du temps d'observation voient les ER de classe de CE2 ne s'exprimer clairement qu'une seule fois en salle de classe, ce même comportement se constate au cours de :

- 15,92 % de ce même temps d'observation chez les ED de classe de CE2 ;
- 10,61 % des quarts d'observation chez les ER de classe de 2^{nde} ;
- 10,61 % des quarts d'observation chez les ED de classe de 2^{nde}.

Il semble intéressant de constater la similitude des proportions d'une expression facile en cours entre ER et ED de classe de 2^{nde} et la dissimilitude de ces proportions entre ER et ED de classe de CE2. Ainsi :

- d'une part, **les ER et les ED de classe de CE2 s'exprimeraient clairement, et de façon unique (fréquence 1), plus souvent que les ER et les ED de classe de 2^{nde} ;**
- d'autre part, **si les ER et les ED de classe de 2^{nde} s'expriment pareillement de façon unique (fréquence 1), les ER de classe de CE2 seraient plus enclins que les ED de cette même classe à s'exprimer clairement de façon unique.**

Parallèlement, 5,3 % du temps d'observation voient les ER de classe de CE2 s'exprimer clairement deux à trois fois en salle de classe, ce même comportement se constate au cours de :

- 7,96 % de ce même temps d'observation chez les ED de classe de CE2 ;
- 11,5 % des quarts d'observation chez les ER de classe de 2^{nde} ;
- 5,3 % des quarts d'observation chez les ED de classe de 2^{nde}.

Les proportions d'une expression facile en cours entre ED de classes de CE2 et de 2^{nde} sont ici tout à fait semblables. Par contre, il n'en va pas de même entre les proportions des ER de classe de CE2 et ceux de classe de 2^{nde}. Ainsi, si l'ensemble des ED de classes de CE2 et de 2^{nde} s'expriment deux à trois fois en salle de classe au cours de l'ensemble du temps d'observation dans les mêmes proportions, les ER de classe de CE2 s'expriment bien plus à ces fréquences et au cours de ce même temps que leurs homologues de classe de 2^{nde}. **Des doubles ou triples expressions orales faciles les moins fréquentes à celles les plus fréquentes, les groupes d'élèves (ER et ED ; CE2 et 2^{nde}) de notre échantillon de population s'ordonneraient ainsi :**

1. ER de classe de CE2 et ED de classe de 2^{nde} ;
2. ED de classe de CE2 ;
3. ER de classe de 2^{nde}.

Il apparaît difficile ici de dessiner de grandes tendances comportementales chez les élèves de notre échantillon de population en fonction, d'une part, de leur "groupe d'appartenance" (ER CE2, ED CE2, ER 2^{nde}, ou ED 2^{nde}) et, d'autre part, des différentes fréquences possibles de la variable NIVAGE. Cependant, comme dans l'analyse du point précédent (voir ci-dessus), le comportement des ER et des ED des classes de CE2 et de 2^{nde} semble aller dans le même sens, quel que soit le nombre des interventions orales claires en cours, : plus la fréquence des interventions est importante (une, deux ou trois fois au cours du temps d'observation), moins la répétition de ces interventions l'est (intervenir à plusieurs reprises une, deux ou trois fois).

II.2.4.4 Le sexe des élèves

Si 33,62 % des quarts d'heure d'observation voient les garçons de classes de CE2 et de 2^{nde} ne s'exprimer clairement qu'une seule fois en salle de classe, 23 % du temps d'observation voient les filles en faire autant.

Dans le cas d'une seule intervention orale en cours lors du temps d'observation, les garçons semblent plus enclins que les filles à s'exprimer clairement en cours.

Parallèlement, 16,81 % des quarts d'heure d'observation voient les garçons s'exprimer clairement deux ou trois fois en salle de classe. Ce même comportement se constate dans de proches proportions chez les filles : 13,27 % du temps d'observation.

Dans le cas d'une double ou d'une triple intervention orale en cours lors du temps d'observation, les garçons semblent toujours plus enclins que les filles à s'exprimer clairement en cours, même si les différences de comportement entre garçons et filles semblent s'estomper.

Ainsi, d'une façon générale, **les garçons paraissent s'exprimer oralement en salle de classe avec plus de facilité que les filles.**

Scolie : Une étude de corrélation entre la prise de parole des élèves en salle de classe et leur facilité à s'exprimer nous permet de dire que les élèves montrent une expression orale facile lorsqu'ils prennent la parole ($p < 1\%$). La prise de parole des élèves en salle de classe expliquerait ainsi 82,9 % de la variance de la variable FACCOM.

II.2.5 La variable DIFCOM

Les élèves de classe de 2^{nde}, les ED et les filles ont l'expression orale plus difficile : la difficulté des élèves à s'exprimer en salle de classe (item 5 ; $m = 0,28 \pm 0,58$).

Sur l'ensemble des trois cent vingt quarts d'heure d'observation, et parmi l'ensemble des interventions orales, et inaudibles, des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} en cours :

- 82,66 % (62 sur 75 [= 320 - 245]) d'entre elles sont au nombre de un ;
- 13,33 % au nombre de deux ;
- 3,99 % sont aux nombres de trois (2,66 %) ou quatre (1,33 %).

Un tri croisé entre la difficulté d'expression orale des élèves en salle de classe et leur niveau de résultats scolaires en fonction de leur âge (NIVAGE) révèle que le niveau de résultats scolaires en fonction de l'âge des élèves n'est pas, ici, un facteur de différenciation, ou de meilleure explication, de notre échantillon de population. Néanmoins, le croisement de l'item QUEST avec les variables AGE, NIVEAU et SEXE apporte quelques précisions.

II.2.5.1 L'âge des élèves

Si 38,66 % des quarts d'heure d'observation voient les élèves de classe de CE2 s'exprimer difficilement une seule fois en salle de classe, 44 % du temps d'observation voient les élèves de classe de 2^{nde} en faire autant.

Dans le cas d'une seule intervention orale incompréhensible en cours lors du temps d'observation, les élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} paraissent se comporter relativement de la même manière. Il semble, toutefois, que les élèves de classe de 2^{nde} tendent à s'exprimer plus souvent difficilement que leurs camarades de classe de CE2.

Parallèlement, 5,33 % des quarts d'heure d'observation voient les élèves de classe de CE2 s'exprimer difficilement deux ou trois fois en salle de classe. Ce même comportement se constate dans de plus grandes proportions chez les élèves de classe de 2^{nde} : 10,66 % du temps d'observation.

Dans le cas d'une double ou d'une triple intervention orale incompréhensible en cours lors du temps d'observation, des différences de comportement entre élèves de classe de CE2 et élèves de classe de 2^{nde} se dessinent plus nettement. En effet, il apparaît que, contrairement à leurs camarades de classe de CE2, plus les élèves de classe de 2^{nde} interviennent oralement en salle de classe moins leurs paroles sont audibles et compréhensibles.

Ainsi, d'une manière générale, **les élèves de classe de 2^{nde} semblent s'exprimer plus souvent difficilement à l'oral en salle de classe que ceux de classe de CE2.**

II.2.5.2 Le niveau de résultats scolaires des élèves

38,66 % des quarts d'heure d'observation voient les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} s'exprimer difficilement une seule fois en salle de classe. Ce même comportement se constate lors de 44 % du temps d'observation chez les ED de classes de CE2 et de 2^{nde}.

Dans le cas d'une seule intervention orale en salle de classe au cours du temps d'observation, il semble que les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} soient légèrement plus enclins que les ER de ces mêmes classes à s'exprimer avec difficulté.

Parallèlement, 9,33 % des quarts d'heure d'observation voient les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} s'exprimer difficilement deux ou trois fois en salle de classe, 6,66 % du temps d'observation voient les ED de ces mêmes classes en faire autant.

Que ce soit dans le cas d'une simple, d'une double, ou d'une triple intervention orale incompréhensible en cours, le comportement des ER et des ED des classes de CE2 et de 2^{nde} semble aller dans le même sens : plus la fréquence des interventions est importante (une, deux ou trois fois au cours du temps d'observation), moins la répétition de ces interventions l'est (intervenir plusieurs fois une, deux ou trois fois).

II.2.5.3 Le sexe des élèves

Alors que seulement 29,33 % des quarts d'heure d'observation voient les garçons de classes de CE2 et de 2nde s'exprimer difficilement une seule fois en salle de classe, 53,33 % du temps d'observation voient les filles de ces mêmes classes en faire autant.

Dans le cas d'une seule intervention orale en cours lors du temps d'observation, les filles semblent bien plus enclines que les garçons à s'exprimer de façon non claire.

Parallèlement, 5,33 % des quarts d'heure d'observation voient les garçons s'exprimer difficilement deux ou trois fois en salle de classe. Ce même comportement se constate dans de plus grandes proportions chez les filles : 10,66 % du temps d'observation.

Dans le cas d'une double ou d'une triple intervention orale incompréhensible en cours lors du temps d'observation, les différences de comportement entre garçons et filles semblent persister : les filles paraissent plus enclines que les garçons à s'exprimer de façon non claire.

Ainsi, quel que soit la fréquence d'expression sur l'ensemble des quarts d'heure d'observation, les filles tendraient à s'exprimer moins clairement, c'est-à-dire de manière moins audible, que les garçons.

Scolie : Une étude de corrélation entre la prise de parole des élèves en salle de classe et leur difficulté à s'exprimer nous permet de dire que les élèves montrent une expression orale difficile lorsqu'ils prennent la parole ($p < 1\%$). La prise de parole des élèves en salle de classe expliquerait ainsi 24,3 % de la variance de la variable DIFCOM.

II.2.6 La variable COURVOI

**Les garçons scolairement plus loquaces que les filles :
les discussions scolaires entre élèves en salle de classe (item 6 ; $m = 1,43 \pm 1,68$).**

Majoritairement (50,9 %), les élèves de classes de CE2 et de 2nde vivent donc des échanges et des discussions scolaires en salle de classe avec leur(s) camarade(s) : elles peuvent être aux nombres de un (23,1 %), deux (18,1 %) ou trois (9,7 %).

Un tri croisé entre, d'une part, les discussions scolaires entre élèves en salle de classe et leur âge (AGE), et, d'autre part, la participation des élèves en salle de classe et leur niveau de résultats scolaires (NIVEAU) révèle que l'âge des élèves et leur niveau de résultats scolaires ne sont pas, ici, des facteurs de différenciation, ou de meilleure explication, de notre échantillon de population. Néanmoins, le croisement de l'item COURVOI avec les variables NIVAGE et SEXE apporte d'autres informations.

II.2.6.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge

Si 15,32 % du temps d'observation voient les ER de classe de CE2 discuter une, deux ou trois fois du cours avec leur(s) voisin(s) en salle de classe, ce même comportement se constate dans :

- 11,57 % de ce même temps chez les ED de classe de CE2 ;

- 11,26 % des quarts d'observation chez les ER de classe de 2^{nde} ;
- 12,81 % des quarts d'observation chez les ED de classe de 2^{nde}.

Dans une certaine mesure, il apparaît que les ER de classe de CE2 sont les élèves les plus actifs scolairement avec leur(s) voisin(s). Viennent ensuite les ED de classe de 2^{nde}, puis, de façon relativement égale, les ED de classe de CE2 et les ER de classe de 2^{nde}.

Chez les ER de classe de CE2, les fréquences 1, 2 et 3 de la variable COURVOI représentent 61,25 % de l'ensemble des fréquences possibles (zéro à huit) de cette variable. Dans de moindres proportions, chez les ED de cette même classe d'âge, les fréquences 1, 2 et 3 représentent 46,25 % des fréquences possibles (zéro à huit) de cette variable COURVOI.

En classe de 2^{nde}, ces fréquences représentent 45 % de l'ensemble des fréquences possibles (zéro à sept) de cette variable chez les ER, et 51,25 % des fréquences possibles (zéro à huit) de cette variable COURVOI chez les ED.

Enfin, ces fréquences 1, 2 et 3 se distribuent de façon relativement semblable entre :

- ER de classe de 2^{nde} et ED de classe de 2^{nde} (19,7 % vs 23,45 %) ;
- ED de classe de 2^{nde} et ED de classe de CE2 (23,45 % vs 25 %) ;

Seuls les fréquences 1, 2 et 3 de la variable COURVOI des ER de classe de CE2 (31,8 %) semblent rester isolées, parce que supérieures.

Les ER de classe de CE2 paraissent donc un peu plus enclins que les ED de classe de CE2, ainsi que les ER et ED classe de 2^{nde}, à discuter du cours avec leur(s) voisin(s). Des discussions scolaires les plus fréquentes à celles les moins fréquentes, les groupes d'élèves (ER et ED) de classes de CE2 et de 2^{nde} s'ordonneraient ainsi :

1. ER de classe de CE2 ;
2. ED de classe de 2^{nde} ;
3. ED de classe de CE2 ;
4. ER de classe de 2^{nde}.

II.2.6.2 Le sexe des élèves

Si 29 % du temps d'observation voient les filles discuter du cours avec leur(s) voisin(s) en salle de classe, ce même comportement se constate dans une moindre proportion, c'est-à-dire dans 21,88 % des quarts d'heure d'observation, chez les garçons. Les premières semblent ainsi un peu plus enclines à ces discussions scolaires entre camarades de classe que les seconds.

Chez les garçons, les fréquences 1, 2 et 3 de la variable COURVOI représentent 46,67 % de l'ensemble des fréquences possibles (zéro à huit) de cette variable, alors que chez les filles, elles représentent 54,7 % des fréquences possibles (zéro à sept).

Enfin, ces fréquences se distribuent de façon relativement inégale entre garçons et filles : 43,51 % vs 56,41 % (respectivement).

Pour les fréquences 1, 2 et 3 de la variable COURVOI, les discussions scolaires entre élèves en salle de classe sont plus nombreuses chez les filles que chez les garçons.

Cependant, il semble intéressant de noter qu'au-delà d'une certaine fréquence de discussions scolaires entre élèves en salle de classe lors du temps d'observation, les garçons continuent de discuter à des fréquences courant entre quatre et huit fois, alors que les filles se sont assagies à ces mêmes fréquences.

Il apparaît donc, **au total**, que **les garçons de classes de CE2 et de 2^{nde} discutent du cours en salle de classe plus souvent que les filles de ces mêmes classes.**

II.2.7 La variable JEUVOI

Les élèves de classe de 2^{nde} plus joueurs et bavards en cours que ceux de classe de CE2 : les jeux et bavardages entre élèves en salle de classe (item 7 ; m = 2,11 ± 2,28).

Majoritairement (62,4 %), les élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} vivent des échanges et bavardages ludiques en salle de classe avec leur(s) camarade(s) :

- une (22,8 %) ou deux (15,9 %) au cours de plus d'un tiers des quarts d'heure d'observation (38,7 %) ;
- trois (7,2 %) ou quatre (7,5 %) au cours de près d'un quart des quarts d'heure d'observation (23,7 %).

Le croisement de l'item JEUVOI avec les variables AGE, NIVEAU, NIVAGE et SEXE apporte d'autres informations.

II.2.7.1 L'âge des élèves

Si 22,81 % du temps d'observation voient les élèves de classe de CE2 s'amuser une ou deux fois avec leur(s) voisin(s) en salle de classe, ce même comportement se constate dans 15,94 % de ces quarts d'heure d'observation chez les élèves de classe de 2^{nde}. Les élèves de classe de CE2 semblent ainsi plus enclins que leurs camarades de classe de 2^{nde} à s'amuser une ou deux fois en salle de classe avec leur(s) voisin(s).

Par contre, les bavardages et jeux entre élèves en cours au nombre de trois ou quatre ne permettent pas véritablement une différenciation entre élèves de classe de CE2 et élèves de classe de 2^{nde}.

Dans l'étude de cette variable JEUVOI, il semble intéressant de noter que si les élèves de classe de CE2 s'amuse en salle de classe avec leurs camarades essentiellement à des fréquences courant entre zéro et six fois, les élèves de classe de 2^{nde}, le font, quant à eux, à des fréquences s'étalant entre zéro et onze fois. Ainsi, au-delà d'une certaine fréquence (la fréquence 5, c'est-à-dire les fréquences courant entre six et onze) de jeux et de bavardages entre élèves en salle de classe lors du temps d'observation, les élèves de classe de 2^{nde} continuent de s'amuser à des fréquences élevées, alors que les élèves de classe de CE2 se sont assagis.

Il apparaît donc, **au total**, que **les élèves de classe de 2^{nde} jouent et bavardent plus souvent en salle de classe que leurs camarades de classe de CE2.**

II.2.7.2 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Si 21,88 % du temps d'observation voient les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} s'amuser en cours une ou deux fois avec leur(s) voisin(s) en salle de classe, ce même comportement se constate dans 16,88 % de ces quarts d'heure d'observation chez les ED de ces mêmes classes. **Pour ces fréquences 1 et 2 de la variable JEUVOI, les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} semblent plus s'amuser en cours que les ED de ces mêmes classes.**

Chez les ER, les fréquences 1 et 2 représentent 42,75 % de l'ensemble des fréquences possibles (zéro à onze) de la variable JEUVOI. Chez les ED, elles représentent 33,76 % des fréquences possibles (zéro à onze).

Enfin, ces fréquences ne se distribuent pas de façon véritablement équitable entre ER et ED : 56,21 % vs 43,78 % (respectivement).

Dans l'étude de cette variable, il semble **intéressant de noter qu'au-delà d'une certaine fréquence de jeux et de bavardages entre élèves en cours, les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} continuent de s'amuser à des fréquences courant entre quatre et onze fois, alors que les ER de ces classes se sont véritablement arrêtés à ces mêmes fréquences.** Ceci signifie que la fréquence "frontière" à laquelle le comportement des ED se différencie de celui des ER se situe entre trois et quatre : **si jusqu'à la fréquence 3, les ER et les ED jouent et bavardent autant en salle de classe, à partir de la fréquence 4, les ER s'assagissent alors que les ED continuent leurs jeux et bavardages en cours.**

Il apparaît donc, au total, que :

- les ER jouent et bavardent plus souvent en salle de classe que les ED à des fréquences strictement inférieures ou égales à deux ;
- les ED jouent et bavardent plus souvent que les ER à des fréquences strictement supérieures à trois.

II.2.7.3 Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge

Si 12,82 % du temps d'observation voient les ER de classe de CE2 jouer et bavarder 1 ou 2 fois avec leur(s) voisin(s) en salle de classe, ce même comportement se constate dans :

- 10 % de ce même temps chez les ED de classe de CE2 ;
- 9 % des quarts d'observation chez les ER de classe de 2^{nde} ;
- 6,88 % des quarts d'observation chez les ED de classe de 2^{nde}.

Dans une certaine mesure, pour les fréquences 1 et 2 de la variable JEUVOI, il apparaît que les ER de classe de CE2 seraient les élèves les plus enclins à jouer et bavarder en cours avec leurs camarades. Viennent ensuite les ED de classe de CE2, puis les ER de classe de 2^{nde} et, enfin, les ED de classe de 2^{nde}.

Cependant, les fréquences 3 à 6 de la variable JEUVOI modifient ce classement des groupes d'élèves en fonction du degré d'activités de jeu et de bavardage vécues en salle de classe par les élèves. En effet, les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} (respectivement 8,13 % et 9,69 %) seraient plus à même de jouer et bavarder avec leurs camarades que les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} (respectivement 2,51 % et 6,88 %).

Enfin, les fréquences supérieures à six de cette variable permettent d'isoler le comportement des ED de classe de 2^{nde} : il s'agit, effectivement, du seul groupe d'élèves à avoir encore des activités de jeu et de bavardage avec les camarades en cours.

Il apparaît donc que :

- **pour des fréquences strictement inférieures à deux, ce sont les élèves de classe de CE2, et notamment ceux en réussite scolaire, qui jouent et bavardent le plus avec leur(s) voisin(s) en cours ;**
- **pour des fréquences comprises entre trois et six, ce sont les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} les plus joueurs et bavards ;**
- **pour des fréquences strictement supérieures à six, ce sont les ED de classe de 2^{nde}.**

II.2.7.4 Le sexe des élèves

Si 21,81 % du temps d'observation voient les garçons de classes de CE2 et de 2^{nde} s'amuser une ou deux fois avec leur(s) voisin(s) en salle de classe, ce même comportement se constate dans 17,51 % de ces quarts d'heure d'observation chez les filles de ces mêmes classes. **Pour les fréquences 1 et 2 de la variable JEUVOI, les garçons et les filles semblent avoir le même comportement d'amusement en salle de classe avec leur(s) voisin(s). Les fréquences 3 à 5 de cette variable confirment cette tendance.**

Cependant, pour des fréquences comprises entre 6 et 11, des tendances comportementales se dessinent entre garçons et filles. En effet, si les garçons se calment relativement brutalement, les filles continuent à jouer et discuter avant de se calmer plus progressivement. Ainsi, **pour des fréquences courant de six à onze de la variable JEUVOI, les filles jouent et discutent deux fois plus avec leur(s) voisin(s) que les garçons** (respectivement 2,5 % et 5,31 %).

Il apparaît donc, **au total**, que :

- dans des fréquences inférieures à cinq, les filles jouent et bavardent autant que les garçons en salle de classe ;
- dans des fréquences comprises entre six et onze, les filles jouent et bavardent deux fois plus que les garçons.

II.2.8 La variable RETARD

Les ED de classe de CE2 et de 2^{nde} plus enclins à des comportements de retard que les ER de ces classes : le retard des élèves dans le déroulement du cours (item 8 ; $m = 0,55 \pm 0,92$).

Majoritairement (65,6 %), les élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} n'adoptent pas de comportement de retard en salle de classe au cours du déroulement du cours.

Cependant, ce comportement de retard (recherche d'un livre que les camarades de classe sont déjà en train de lire, fin d'une activité scolaire déjà achevée par les camarades, remarque enseignante pour précipiter un élève, etc.) est observé, chez les élèves de notre échantillon :

- une fois lors de 20,3 % des quarts d'heure d'observation ;
- deux à cinq fois au cours de 14,1 % des quarts d'heure d'observation.

Nous choisissons, ici, de nous intéresser à l'analyse des fréquences 1 à 5 de cette variable afin que l'étude de la variable RETARD soit informative.

Un tri croisé entre, d'une part, le retard des élèves en salle de classe et leur âge (AGE), et, d'autre part, le retard des élèves en salle de classe et leur sexe (SEXE) révèle que l'âge et le sexe des élèves ne sont pas, ici, des facteurs de différenciation, ou de meilleure explication, de notre échantillon de population. Néanmoins, le croisement de l'item RETARD avec les variables NIVEAU et NIVAGE apporte d'autres informations.

II.2.8.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Si seulement 9 % du temps d'observation voient les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} adopter un unique comportement de retard dans le déroulement du cours, ce comportement est repéré

lors de tout de même 17,5 % des quarts d'heure d'observation chez les ED de ces classes (rapport du simple au double).

Dans le même temps, ce comportement, dans une double fréquence, est observé lors de seulement 0,63 % des quarts d'heure chez les ER et lors de tout de même 8,44 % des quarts d'heure chez les ED (rapport de un à plus de treize).

Enfin, ce comportement, dans des fréquences de 3 à 5, est noté lors de seulement 0,31 % des quarts d'heure chez les ER et lors de tout de même 4,69 % des quarts d'heure chez les ED (rapport de un à quinze).

Ainsi, il semble que **plus la fréquence de la variable RETARD est importante au cours de l'ensemble des quarts d'heure d'observation, plus l'écart se creuse entre les comportements de retard (et de non retard) des ER et les comportements de retard des ED.**

Il apparaît donc que **les ED de classes de CE2 et de 2nde sont plus enclins que les ER de ces mêmes classes à être en retard dans le déroulement du cours.**

Scolie : Une étude de corrélation entre le retard des élèves en salle de classe dans le déroulement du cours et leur niveau de résultats scolaires nous permet de dire qu'un comportement de retard est d'autant plus observé chez certains élèves que ceux-ci sont en difficulté scolaire ($p < 1\%$). Le niveau de résultats scolaires des élèves expliquerait ainsi 24,2 % de la variance de la variable RETARD.

II.2.8.2 Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge

Si seulement 0,94 % du temps d'observation voient les ER de classe de CE2 adopter un unique comportement de retard dans le déroulement du cours, ce comportement est repéré lors de :

- 9,69 % du temps d'observation chez les ED de classe de CE2 ;
- 1,88 % du temps d'observation chez les ER de classe de 2nde ;
- 7,81 % du temps d'observation chez les ED de classe de 2nde.

Dans le même temps, si ce comportement, dans une double fréquence, n'est pas observé chez les ER de classe de 2nde, il l'est cependant lors de :

- 5,31 % du temps d'observation chez les ED de classe de CE2 ;
- 0,63 % du temps d'observation chez les ER de classe de 2nde ;
- 3,13 % du temps d'observation chez les ED de classe de 2nde.

Enfin, si ce comportement, dans des fréquences de 3 à 5, est noté lors de seulement 0,31 % des quarts d'heure chez les ER, il est repéré lors de :

- 2,19 % du temps d'observation chez les ED de classe de CE2 ;
- 2,5 % du temps d'observation chez les ED de classe de 2nde.

Mais il ne l'est aucunement chez les ER de classe de 2nde.

La dichotomie entre les proportions relatives aux comportements de retard des ED de classes de CE2 et de 2nde et les proportions relatives à ces mêmes comportements des ER de ces mêmes classes est nette. En effet, à de telles fréquences, les comportements de retard dans le déroulement du cours chez les ER sont inexistantes ou en passe de l'être. Alors que chez les ED, les proportions, bien que faibles, restent présentes.

Des comportements de retard les plus fréquemment observés à ceux les moins notés, les groupes d'élèves de notre échantillon se classeraient comme suit :

1. ED de classe de CE2 ;
2. ED de classe de 2^{nde} ;
3. ER de classe de 2^{nde} ;
4. ER de classe de CE2.

II.2.9 La variable PLACE

Les élèves (CE2 et 2^{nde}) sont principalement assis au fond de la salle de classe : la place assise occupée par les élèves en salle de classe (item 9 ; $m = 2,18 \pm 0,86$).

Il est, avant tout, important de noter ici que les comptes des occurrences de cette variable furent différents des comptes des autres variables. Un seul comportement est noté pour une heure entière d'observation, c'est-à-dire pour deux quarts d'heure d'observation instrumentée : l'élève ne changeant pas de place en cours d'heure.

Ensuite, la classe fut découpée en trois espaces : devant (1), au centre (2), au fond (3). Les élèves ne pouvaient ainsi ne s'asseoir qu'en "1", "2" ou "3".

Dans le cas présent, où se trouvent en salle de classe plus de bancs que d'élèves, il apparaît que la plus grande proportion de quarts d'heure d'observation (47,8 %) voit les élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} aller s'installer sur les bancs du fond de la salle de classe en entrant en cours.

Il nous semble, en premier lieu, important de noter que si les élèves de classe de 2^{nde} choisissent leur place (géographique) en salle de classe au fil des heures de cours (sauf dans le cas d'un garçon en réussite scolaire dans notre échantillon de population, jugé indiscipliné par le corps enseignant et placé devant), les élèves de classe de CE2 ne choisissent pas. En effet, d'une part, une place leur est attribuée par l'enseignant(e) et, d'autre part, cette place ne bouge pas durant au moins un trimestre, voire l'année entière.

Le croisement de l'item PLACE avec les variables AGE, NIVEAU, NIVAGE et SEXE apporte des informations supplémentaires.

II.2.9.1 L'âge des élèves

Si 18,75 % du temps d'observation voient les élèves de classe de CE2 s'installer sur les bancs de devant en salle de classe, seulement 10,63 % de ces quarts d'heure voient ceux de classe de 2^{nde} en faire autant.

Dans le même temps, 10,94 % et 11,88 % des quarts d'observation voient, respectivement, les élèves de classe de CE2 et ceux de classe de 2^{nde} ont une place au centre.

Enfin, alors que 20,31 % du temps d'observation voient les élèves de CE2 s'asseoir au fond de la salle, 27,5 % des quarts d'heure d'observation note la même chose chez les élèves de classe de 2^{nde}.

Ainsi, il apparaît que les élèves classe de :

- **CE2 sont assis principalement** (dans 40,63 % des cas) **sur des bancs situés au fond** de la salle de classe ;

- **2^{nde} s'y assoient de façon majoritaire** (dans 55 % des cas).
Les élèves de classe CE2, cependant, semblent s'asseoir également sur les places de devant (rappelons nous, de plus, que la maîtresse décide de leur place assise...).

II.2.9.2 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Si 13,13 % du temps d'observation voient les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} s'installer sur les bancs de devant en salle de classe, 16,25 % de ces quarts d'heure voient les ED de ces mêmes classes en faire autant.

Dans le même temps, alors que 14,06 % des quarts d'observation voient les ER s'asseoir sur les bancs centraux, seulement 8,75 % du temps d'observation voient les ED en font autant.

Enfin, alors que 22,81 % du temps d'observation voient les ER s'installer au fond de la salle, 25 % des quarts d'heure d'observation note la même chose chez les ED.

Ainsi, il apparaît que **les ER s'assoient principalement** (dans 45,63 % des cas) **sur des bancs situés au fond** de la salle de classe, alors que **les ED s'y assoient de façon majoritaire** (dans 50 % des cas).

II.2.9.3 Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge

Parmi 47, 81 % des quarts d'heure d'observation pendant lesquels l'ensemble des élèves de notre échantillon de population s'assoit sur les bancs du fond en salle de classe :

- 12,81 % concernent les ER de classe de CE2 ;
- 7,5 % concernent les ED de classe de CE2 ;
- 10 % concernent les ER de classe de 2^{nde} ;
- 17,5 % concernent les ED de classe de 2^{nde}.

Les ER de classe de CE2 et les ED de classe de 2^{nde} seraient ceux les plus fréquemment assis au fond de la salle de classe. Chez les ER de classe de CE2, cette assise en fond de classe représente 51,25 % des possibilités d'assise (devant, au centre, au fond). Elle est de 70 % chez les ED de classe de 2^{nde}.

Les ED de classe de CE2, quant à eux, s'assoient majoritairement devant : cette assise représente 50 % des possibilités d'assise. Enfin, **les ER de classe de 2^{nde} semblent s'asseoir de façon relativement indifférente au centre** (32,5 % des assises possibles) **ou au fond** (40 % des assises possibles) de la salle de classe.

Si les ER de classe de CE2 et les ED de classe de 2^{nde} sont majoritairement installés en fond de classe, et si les seconds le sont de leur propre choix, qu'en est-il exactement des premiers ? De la même manière, si les ED de classe de CE2 sont en majorité assis devant en classe, l'ont-ils choisi ? En effet, n'est-ce pas là, plutôt, le résultat d'un choix enseignant ?

II.2.9.4 Le sexe des élèves

De façon relativement équivalente, les garçons (CE2 et 2^{nde}) et les filles (CE2 et 2^{nde}) s'installent devant (au cours de, respectivement, 32 % et 27,06 % des possibilités totales d'assise) en salle de classe. De manière tout aussi semblable, ils s'assoient également au centre (au cours de, respectivement, 24 % et 21,76 % des possibilités d'assise) en salle de classe. Les places situées devant ou au centre de la salle de la classe ne permettent donc pas de constater une différence de comportement entre garçons et filles.

Cependant, parmi 47,81 % des quarts d'heure d'observation pendant lesquels l'ensemble des élèves de notre échantillon de population s'installent sur les bancs du fond en salle de classe :

- 20,63 % concernent les garçons (CE2 et 2nde) ;
- 27,19 % concernent les filles (CE2 et 2nde).

Ainsi, si **les garçons et les filles s'installent plus souvent sur les bancs situés au fond** de la salle de classe, **les filles le feraient cependant un peu plus régulièrement** (voire systématiquement) **que les garçons**. En effet, chez elles, cette assise en fond de classe représente 51,18 % des possibilités d'assise (devant, au centre, au fond), alors que chez les garçons, cette assise représente 44 % des possibilités d'assise.

II.2.10 La variable "comportements positifs"

Les élèves de classe de CE2 plus enclins à des comportements positifs en salle de classe que ceux de classe de 2nde :

l'ensemble des comportements positifs des élèves en salle de classe (Σ des items 1, 2, 3, et 4 dits "affectivement positifs" ; m = 2,89 ± 3,86).

La plus grande proportion de quarts d'heure d'observation (37,8 %) voit les élèves de classes de CE2 et de 2nde n'adopter aucun comportement positif à l'égard de l'enseignant(e) et de l'enseignement qu'il (elle) dispense en salle de classe.

En même temps, au cours de plus d'un quart des quarts d'heure d'observation (26,9 %), ces comportements positifs sont toutefois adoptés une (13,1 %) ou deux (13,8 %) fois par les élèves en salle de classe.

Le croisement de la variable POSITIF avec les variables AGE, NIVEAU, NIVAGE et SEXE apporte des informations supplémentaires.

II.2.10.1 L'âge des élèves

Alors que 11,25 % des quarts d'heure d'observation voient les élèves de classe de CE2 n'adopter aucune forme de comportement positif à l'égard de l'enseignant(e) et/ou de l'enseignement qu'il (elle) dispense en cours, 26,56 % du temps d'observation voient les élèves de classe de 2nde n'avoir aucun comportement positif également. En salle de classe, les élèves de classe de 2nde semblent donc deux fois plus inactifs positivement à l'égard de l'enseignant(e) et de son enseignement que leurs camarades de classe de CE2.

Dans le même temps, si 16,88 % du temps d'observation voient les élèves de classe de CE2 adopter un ou deux comportements positifs en salle de classe, seulement 10 % de ces quarts d'heure voient ceux de classe de 2nde en faire autant. Une fois encore, actifs positivement, les élèves de classe de CE2 le sont plus que ceux de classe de 2nde.

De plus, 18,71 % et seulement 10 % des quarts d'observation voient, respectivement, les élèves de classe de CE2 et ceux de classe de 2nde agir trois à dix fois positivement en cours.

Il apparaît ainsi que **les élèves classe de CE2 sont plus enclins à un ou des comportements positifs en salle de classe** à l'égard de l'enseignant(e) et/ou de l'enseignement qu'il (elle) dispense **que les élèves de classe de 2nde**, et ce, **quel que soit la fréquence de ces comportements** (entre une et dix fois).

II.2.10.2 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Pour les fréquences 0 à 10 de la variable POSITIF, aucune différence comportementale véritable peut être avancée entre ER de classes de CE2 et de 2^{nde} et ED de ces mêmes classes. Cependant, au-delà de la fréquence 10 de cette variable, les ER adoptent près de deux fois et demi (sept tiers) plus de comportements positifs en salle de classe que les ED. En effet, si 4,38 % (8,77 % des fréquences possibles de la variable POSITIF (de zéro à vingt et une)) du temps d'observation voient les ER adopter des comportements positifs en classe à l'égard de l'enseignant(e) et/ou de l'enseignement dispensé, seulement 1,87 % (3,77 % des fréquences possibles de la variable (de zéro à quinze)) des quarts d'heure d'observation voient les ED adopter de tels comportements.

Il apparaît ainsi que **les ER et les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} se comportent positivement, sensiblement, de la même manière**, c'est-à-dire dans les mêmes proportions, **lorsque la fréquence d'apparition de ces comportements est comprise entre zéro et dix**. Par contre, **les ER semblent se comporter plus souvent de façon positive que les ED lorsque la fréquence d'apparition de tels comportements court entre onze et vingt et une fois**. Les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} se comportent donc d'autant plus positivement en classe que les fréquences d'apparition de tels comportements sont élevées (fréquence de la variable POSITIF supérieure ou égale à onze).

Scolie : Une étude des variables POSITIF et NIVEAU par le test de Student met en évidence une différence significative de comportements positifs, chez les élèves, par niveau de résultats scolaires. Il existe donc **une différence statistique significative de comportements positifs entre ER et ED**. Cette différence va dans le sens de **comportements positifs, en moyenne, plus fréquemment adoptés par les ER que par les ED** ($p < 0,001$).

II.2.10.3 Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge

Parmi 37,8 % des quarts d'heure d'observation pendant lesquels l'ensemble des élèves de notre échantillon de population n'adopte aucun comportement positif à l'égard de l'enseignant(e) et/ou de son enseignement en salle de classe :

- 6,25 % concernent les ER de classe de CE2 ;
- 5 % concernent les ED de classe de CE2 ;
- 11,56 % concernent les ER de classe de 2^{nde} ;
- 15 % concernent les ED de classe de 2^{nde}.

Les ER et les ED de classe de 2^{nde} seraient les plus inactifs dans l'adoption éventuelle de comportements positifs en salle de classe que ceux de classe de CE2. Chez les ER de classe de 2^{nde}, ce comportement représente 46,25 % des fréquences possibles de la variable POSITIF (0 à 21). Elle est de 60 % chez les ED de cette même classe d'âge.

Dans le même temps, si 8,12 % des quarts d'heure d'observation voient les ER de classe de CE2 adopter un ou deux comportements positifs en salle de classe, ceci est aussi observé lors de :

- 8,76 % du temps d'observation chez les ED de classe de CE2 ;
- 4,37 % des quarts d'heure d'observation chez les ER de classe de 2^{nde} ;

- 5,63 % du temps d'observation chez les ED de classe de 2^{nde}.
- Les ER et les ED de classe de 2^{nde} seraient, de plus, les moins actifs positivement en salle de classe pour les fréquences 1 ou 2 de la variable POSITIF.
- Enfin, si 9 % des quarts d'heure d'observation voient les ER de classe de CE2 adopter trois à dix comportements positifs en salle de classe, ceci est aussi observé lors de :
- 10 % du temps d'observation chez les ED de classe de CE2 ;
 - 6,27 % des quarts d'heure d'observation chez les ER de classe de 2^{nde} ;
 - 3,74 % du temps d'observation chez les ED de classe de 2^{nde}.
- Encore une fois, les ER et les ED de classe de 2^{nde} seraient les moins actifs positivement en salle de classe pour les fréquences 3 à 10 de la variable POSITIF.

Il apparaît ainsi que **l'ensemble des élèves de classe de CE2, et ce, quel que soit leur niveau de résultats scolaires, est plus enclin à un ou des comportements positifs en salle de classe à l'égard de l'enseignant(e) et/ou de l'enseignement qu'il (elle) dispense que les élèves de classe de 2^{nde}, quels que soient leur niveau de résultats scolaires et la fréquence de ces comportements** (entre une et dix fois).

Scolie : Une étude des variables POSITIF et NIVAGE par le test de Student met en évidence une différence significative de comportements positifs, chez les élèves, par niveau de résultats scolaires en fonction de l'âge. Il existe donc **une différence statistique significative de comportements positifs entre élèves de classe de CE2 et élèves de classe de 2^{nde}**. Cette différence va dans le sens de **comportements positifs**, en moyenne, **plus fréquemment adoptés par les élèves de classe de CE2 que par ceux de classe de 2^{nde}** ($p < 0,001$).

II.2.10.4 Le sexe des élèves

Parmi 37,8 % des quarts d'heure d'observation pendant lesquels l'ensemble des élèves de notre échantillon de population n'adoptent aucune forme de comportement positif en salle de classe :

- 15,31 % concernent les garçons (CE2 et 2^{nde}) ;
- 22,5 % concernent les filles (CE2 et 2^{nde}).

Les filles seraient ainsi les plus inactives dans l'adoption éventuelle de comportements positifs en salle de classe. En effet, chez elles, ce comportement en classe représente 42,35 % des fréquences possibles (zéro à vingt et une), alors que chez les garçons, il représente 32,67 % des possibilités de fréquence.

Dans le même temps, 12,19 %, et 16,87 %, des quarts d'heure d'observation voient les garçons adopter, respectivement, un ou deux, et trois à dix, comportements positifs en salle de classe, et 14,69 %, et 12,2 %, du temps d'observation voient les filles en faire autant.

Ainsi, l'action positive en salle de classe à l'égard de l'enseignant(e) et de l'enseignement dispensé est relativement uniforme entre garçons et filles. Ces dernières semblent, cependant, être un peu plus inactives que les premiers dans l'adoption éventuelle de comportements :

Scolie 1 : Une étude de corrélation entre les tentatives de participation des élèves en salle de classe et l'ensemble des items positifs de notre grille d'observation nous permet de dire que, principalement, les élèves se comportent de façon positive en tentant de

participer oralement en salle de classe ($p < 1\%$). Les tentatives de participation des élèves en salle de classe expliquerait ainsi 40,4 % de la variance de la variable POSITIF.

Scolie 2 : Une étude de corrélation entre la prise de parole des élèves en salle de classe et l'ensemble des items positifs de notre grille d'observation nous permet de dire que, majoritairement, les élèves se comportent de façon positive en prenant la parole en salle de classe ($p < 1\%$). La prise de parole des élèves en salle de classe expliquerait ainsi 59,1 % de la variance de la variable POSITIF.

Scolie 3 : Une étude de corrélation entre la facilité des élèves à s'exprimer en salle de classe et l'ensemble des items positifs de notre grille d'observation nous permet de dire que, majoritairement, les élèves se comportent de façon positive en s'exprimant clairement en cours ($p < 1\%$). La prise de parole des élèves en salle de classe expliquerait ainsi 59,1 % de la variance de la variable POSITIF.

Enfin, il semble notable que les comportements positifs, quand ils sont adoptés par les élèves de notre échantillon, le sont de façon parsemée et peu fréquente puisque un quart de ces comportements ne sont qu'aux nombre de un ou deux au cours de l'ensemble des quarts d'heure d'observation.

II.2.11 La variable "comportements négatifs"

Les ED se comportent plus négativement que les ER :
l'ensemble des comportements négatifs des élèves en salle de classe
(Σ des items 5, 6, 7 et 8 dits "affectivement négatifs" ; $m = 4,39 \pm 3,40$).

Au cours de la majorité des quarts d'heure d'observation (64,8 %), des comportements négatifs sont constatés chez les élèves en salle de classe entre deux et sept fois :

- lors de près d'un tiers du temps d'observation (32,5 %), ces comportements sont aux nombres de deux (19,1 %) ou trois (13,4 %) ;
- lors de près d'un tiers encore du temps d'observation (32,3 %), ces comportements sont aux nombres de quatre (9,4 %) à sept (6,6 %).

Un tri croisé entre, d'une part, l'ensemble des comportements négatifs des élèves en salle de classe et leur âge (AGE), et, d'autre part, l'ensemble des comportements négatifs des élèves et leur sexe (SEXE) révèle que l'âge et le sexe des élèves ne sont pas, ici, des facteurs de différenciation, ou de meilleure explication, de notre échantillon de population. Néanmoins, le croisement de la variable NEGATIF avec les variables NIVEAU et NIVAGE apporte d'autres informations.

II.2.11.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Pour les fréquences 2 à 7 de la variable NEGATIF, aucune différence comportementale véritable ne peut être avancée entre ER de classes de CE2 et de 2^{nde} et ED de ces mêmes classes.

Cependant, au-delà de la fréquence 7 de cette variable, les ED adoptent 2,7 fois plus de comportements négatifs en salle de classe que les ER. En effet, si 12,82 % (25,66 % des fréquences possibles de la variable NEGATIF (de zéro à seize fois)) du temps d'observation

voient les ED adopter des comportements négatifs en classe à l'égard de l'enseignant(e) et/ou de l'enseignement dispensé, seulement 4,69 % (9,39 % des fréquences possibles de la variable (de zéro à dix sept fois)) des quarts d'heure d'observation voient les ER adopter de tels comportements.

Il apparaît ainsi que les ER et les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} se comportent négativement de la même manière, c'est-à-dire dans les mêmes proportions, lorsque la fréquence d'apparition de ces comportements est comprise entre deux et sept. Par contre, les ED semblent se comporter plus souvent de façon négative que les ER lorsque la fréquence d'apparition de tels comportements court entre huit et dix sept fois. **Les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} se comportent donc d'autant plus négativement que les fréquences d'apparition de tels comportements sont élevées** (fréquence de la variable NEGATIF supérieure ou égale à huit).

Scolie : Une étude des variables NEGATIF et NIVEAU par le test de Student met en évidence une différence significative de comportements négatifs, chez les élèves, par niveau de résultats scolaires. Il existe donc **une différence statistique significative de comportements négatifs entre ER et ED**. Cette différence va dans le sens de **comportements négatifs**, en moyenne, **plus fréquemment adoptés par les ED que par les ER** ($p < 0,001$).

II.2.11.2 Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge

Alors que 10 % des quarts d'heure d'observation voient les ER de classe de CE2 adopter deux ou trois comportements négatifs en salle de classe, ceci est aussi observé lors de :

- 8,44 % du temps d'observation chez les ED de classe de CE2 ;
- 8,75 % des quarts d'heure d'observation chez les ER de classe de 2^{nde} ;
- 5,31 % du temps d'observation chez les ED de classe de 2^{nde}.

Pour une fréquence de 2 ou 3 de la variable NEGATIF, les ED de classe de 2^{nde} seraient les élèves les moins actifs négativement en salle de classe.

Dans le même temps, alors que 6,88 % des quarts d'heure d'observation voient les ER de classe de CE2 adopter quatre à sept comportements négatifs en salle de classe, ceci est aussi observé lors de :

- 9,38 % du temps d'observation chez les ED de classe de CE2 ;
- 6,58 % des quarts d'heure d'observation chez les ER de classe de 2^{nde} ;
- 9,39 % du temps d'observation chez les ED de classe de 2^{nde}.

Ainsi, pour des fréquences de 4 à 7 de la variable NEGATIF, les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} seraient les élèves les plus actifs négativement en salle de classe.

Enfin, alors que 2,5 % des quarts d'heure d'observation voient les ER de classe de CE2 adopter plus de huit comportements négatifs en salle de classe, ceci est aussi observé lors de :

- 4,99 % du temps d'observation chez les ED de classe de CE2 ;
- 2,19 % des quarts d'heure d'observation chez les ER de classe de 2^{nde} ;
- 7,82 % du temps d'observation chez les ED de classe de 2^{nde}.

Ainsi, pour des fréquences de la variable NEGATIF supérieures ou égales à huit, les ED de classes de CE2 et de 2^{nde}, et notamment les seconds, seraient les élèves les plus actifs négativement en salle de classe.

Il apparaît donc que **les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} se comportent d'autant plus négativement que les fréquences d'apparition de tels comportements sont élevées** (fréquence de la variable NEGATIF supérieure ou égale à quatre), **les ED de classe de 2^{nde} se comportant, toutefois, encore plus souvent de façon négative que leurs homologues de classe de CE2** (fréquences comprises entre huit et dix sept).

Scolie 1 : Une étude de corrélation entre les discussions scolaires entre élèves en salle de classe et l'ensemble des items négatifs de notre grille d'observation nous permet de dire que, principalement, les élèves se comportent de façon négative à l'égard de l'enseignant(e) et de l'enseignement qu'il (elle) dispense, en salle de classe, en discutant du cours avec son leur(s) voisin(s) ($p < 1\%$). Les discussions scolaires entre élèves en salle de classe expliqueraient ainsi 37,6 % de la variance de la variable NEGATIF.

Scolie 2 : Une étude de corrélation entre les jeux et bavardages entre élèves en salle de classe et l'ensemble des items négatifs de notre grille d'observation nous permet de dire que, majoritairement, les élèves se comportent de façon négative à l'égard de l'enseignant(e) et de l'enseignement qu'il (elle) dispense, en salle de classe, en jouant et bavardant avec leur(s) voisin(s) ($p < 1\%$). Les jeux et bavardages entre élèves en salle de classe expliqueraient ainsi 67,5 % de la variance de la variable NEGATIF.

Scolie 3 : Une étude des variables NEGATIF et NIVAGE par le test de Student met en évidence une différence significative de comportements négatifs, chez les élèves, par niveau de résultats scolaires en fonction de l'âge. Il existe donc **une différence statistique significative de comportements négatifs entre ER de classes de CE2 et de 2^{nde} et ED de classes de CE2 et de 2^{nde}**. Cette différence va dans le sens de **comportements négatifs, en moyenne, plus fréquemment adoptés par les ED de classe de CE2 et, surtout, les ED de classe de 2^{nde} que par les ER de classes de CE2 et de 2^{nde}** ($p < 0,05$).

Enfin, il semble que **les comportements négatifs, quand ils sont adoptés par les élèves de notre échantillon, le sont de façon bien moins parsemée et plus fréquente que dans le cas de l'adoption de comportements positifs.**

II.2.12 Synthèse de ces premières analyses

D'une manière générale, les élèves de classe de CE2 (ER et ED) tendent à se comporter plus positivement en cours que ceux de classe de 2^{nde} (ER et ED). Il est intéressant, par exemple, de constater la différence de comportement entre les élèves de classe de CE2 et ceux de classe de 2^{nde} quant à leur façon de prendre la parole, ou de tenter de la prendre, en salle de classe : si les premiers quémandent cette faveur à l'enseignante, les seconds se l'accordent de leur propre initiative. En effet, ce comportement de demande de parole (variable PART), majoritairement refusé par les élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED), est très majoritairement adopté par ceux de classe de CE2 (ER et ED). Ainsi, si les élèves de classe de CE2 (ER et ED) cherchent nettement plus que ceux de classe de 2^{nde} (ER et ED) à participer oralement en cours, les seconds participent véritablement plus que les premiers.

En situation de classe entière, les élèves de classe de CE2 se comporteraient donc plus positivement en cours que ceux de classe de 2^{nde}, comme si le jeune âge des premiers leur permettait d'adopter des comportements qui leur ressemblent. Il semble, en effet, que les comportements scolaires des élèves de classe de CE2 correspondent, plus fidèlement que dans le cas des élèves de classe de 2^{nde}, à ce que les élèves sont personnellement. Un élève de classe de CE2 oserait montrer l'affection qu'il porte à son (ou sa) maître(sse) : le regard de l'autre, c'est-à-dire de chacun de ses camarades de classe, ne l'empêcherait pas d'agir positivement envers le (ou la) maître(sse) s'il le souhaite. Ceci nous paraît bien moins vrai chez les élèves de classe de 2^{nde} où le regard de l'autre, son jugement, pourrait paralyser et interdire certaines actions, surtout si elles sont positives à l'égard de l'institution scolaire, de l'enseignant(e) ou de l'enseignement dispensé.

Dans le même temps, si les ER ont tendance à adopter plus de comportements positifs (prise de parole, expression orale facile) que les ED, ces derniers tendent, inversement, à se comporter plus négativement (jeux et bavardages, retard dans le déroulement du cours, expression orale délicate) que les premiers.

Dans le même temps encore, les garçons des classes de CE2 et de 2^{nde} semblent, en général et à bien des niveaux, plus actifs positivement en salle de classe que les filles de ces mêmes classes (tentatives de participation, prise de parole, questionnement de l'enseignante, expression orale facile). Les filles, quant à elles, semblent, par contre, plus actives négativement que les garçons (jeux et bavardages, expression orale plus délicate).

Dans le cas de l'observation en cours des élèves de notre échantillon de population, il semble donc qu'en situation de classe entière...

- les élèves de classe de CE2
 - les ER de classes de CE2 et de 2^{nde}
 - les garçons de ces mêmes classes
- ... tendent à se comporter plus positivement en salle de classe que...
- les élèves de classe de 2^{nde}
 - les ED de classes de CE2 et de 2^{nde}
 - les filles de ces mêmes classes

... à l'égard de l'enseignante et de l'enseignement qu'elle dispense (participation, prise de parole, questionnement de l'enseignante, expression orale plus facile).

Une préoccupation importante dans ce travail de recherche est l'éventuel établissement d'une différenciation entre élèves en réussite (ER) et élèves en difficulté scolaire (ED) dans leurs comportements en salle de classe, dans leur discours ou dans leur production au cours d'une épreuve de type projectif.

Pourquoi cette préoccupation d'une différenciation entre ER et ED ? Simplement dans le but de confirmation, ou d'infirmité, de notre troisième hypothèse générale de recherche relative au développement d'une « pensée de l'élève » spécifique à son niveau de résultats scolaire. Que nous apprennent donc, à ce sujet, nos premières analyses ?

Ci-dessus, nous remarquons qu'en salle de classe :

- les ER tendaient à adopter plus de comportements positifs que les ED ;
- les ED tendaient à se comporter plus négativement que les ER.

Rappelons que la variable "comportements positifs" regroupe quatre variables : PART, désignant les tentatives de participation des élèves en salle de classe (lever la doigt) ;

PAROLE, désignant leurs prises de parole ; QUEST, désignant leurs questionnements de l'enseignant(e) ; FACCOM, désignant leur facilité à s'exprimer oralement.

La variable "comportements négatifs" regroupe également quatre variables : DIFCOM, désignant la difficulté des élèves à s'exprimer oralement en salle de classe ; COURVOI, désignant leurs discussions scolaires, c'est-à-dire leurs discussions en classe à propos du cours ; JEUVOI, désignant leurs jeux et bavardages ; RETARD, désignant leur temps de retard dans le déroulement du cours.

Pour chacune de ces huit variables, qu'en est-il du comportement des ED et des ER ? Une différenciation peut-elle être établie ?

Variables	NIVEAU (ER vs ED)	NIVAGE (CE2 ER vs CE2 ED, 2 ^{nde} ER vs 2 ^{nde} ED, CE2 ER vs 2 ^{nde} ER et CE2 ED vs 2 ^{nde} ED)
PART (tentative de participation orale)	Ø*	Les non tentatives de participation sont plus importantes chez** : 1. ED de 2 ^{nde} 2. ER de 2 ^{nde} 3. ER de CE2 4. ED de CE2
PAROLE (prise de parole)	Les ER tendent (légèrement) à prendre plus souvent la parole que les ED.	Les non prises de parole sont plus importantes chez** : 1. ED 2 ^{nde} 2. ER et ED de CE2 3. ER de 2 ^{nde}
QUEST (questionnement de l'enseignante)	Ø*	Les non questionnements de l'enseignant(e) sont plus importants chez ** : 1. ER de CE2 2. ED de 2 ^{nde} 3. ER de 2 ^{nde} 4. ED de CE2
FACCOM (facilité d'expression orale)	Les ER ont (légèrement) plus souvent de facilité à s'exprimer clairement à l'oral que les ED.	Pour une fréquence = 1 (la plus répandue) : • les ER et les ED de 2 ^{nde} s'expriment plus souvent clairement que les ER et ED de CE2 ; • les ER et les ED de 2 ^{nde} s'expriment clairement dans les mêmes proportions ; • les ER de CE2 s'expriment plus souvent clairement que les ED de CE2.

DIFCOM (difficulté d'expression orale)	Les ER et les ED ont sensiblement la même fréquence d'expression difficile à l'oral.	Ø*
COURVOI (discussion du cours avec ses voisins)	Ø*	Les discussions scolaires entre élèves sont plus importantes chez** : 1. ER de CE2 2. ED de 2 nd e 3. ED de CE2 4. ER de 2 nd e
JEUVOI (jeux et bavardages avec ses voisins)	Pour des fréquences ≤ 2 , les ER jouent plus souvent que les ED. Pour un fréquence = 3, les ER et les ED jouent aussi souvent. Pour des fréquences > 3 , les ED jouent plus que les ER.	Pour des fréquences < 2 , les CE2 et surtout les ER de CE2, jouent plus que les 2 nd e Pour des fréquences comprises entre 3 et 6, les ED de CE2 et les ED de 2 nd e jouent plus que les ER de CE2 et les ER de 2 nd e Pour des fréquences strictement supérieure à 6, les ED de 2 nd e jouent plus que les autres groupes d'élèves
RETARD (retard dans le déroulement du cours)	Les ED sont plus enclins que les ER à être en retard dans le déroulement du cours.	Les comportements de retard sont les plus importants chez** : 1. ED de CE2 2. ED de 2 nd e 3. ER de 2 nd e 4. ER de CE2

* Pas de résultats significatifs

** Ces classements sont en ordre décroissant

Tableau 5 : Synthèse des résultats concernant les comportements des ER et ceux des ED (de CE2 et de 2nde) en situation de classe entière

Ce tableau permet de rassembler et de mettre en relief tout ce qui concerne une différenciation comportementale entre ER et ED en situation de classe entière.

Il apparaît ainsi que les ER sont plus enclins que les ED à :

- prendre la parole en salle de classe ;
- s'exprimer avec facilité à l'oral.

De leur côté, les ED sont plus enclins que les ER à :

- jouer et bavarder en salle de classe, et ce d'autant plus si les fréquences de jeu sont élevées ;
- prendre du retard dans le déroulement du cours.

L'affinage de ces résultats fait apparaître que les ED de classe de 2nde sont les élèves les plus enclins à :

- ne tenter aucune participation orale en salle de classe ;
- ne pas prendre la parole ;
- ne pas questionner l'enseignant(e) ;

- discuter du cours avec son (ou ses) voisin(s) en salle de classe.

Il fait, de plus, apparaître que les ER de classe de CE2 sont très enclins à :

- ne pas questionner l'enseignant(e) en cours ;
- discuter du cours avec son (ou ses) voisin(s) en salle de classe.

Il fait, enfin, apparaître que si les élèves de classe de 2nde tendent plus que ceux de classe de CE2 à s'exprimer clairement à l'oral, les ER et les ED de classe de 2nde s'expriment de façon semblable, alors que les ER de classe de CE2 s'expriment plus souvent clairement à l'oral que les ED de classe de CE2.

Ces premières analyses du comportement des élèves en cours et en situation de classe entière font apparaître des comportements différents entre ER et ED. Certains de ces comportements sont, en effet, davantage adoptés par les ER, d'autres le sont bien plus par les ED. Cette constatation semble donc aller dans le sens d'une différenciation entre ER et ED dans leurs comportements en salle de classe. Cependant, cette constatation ne permet pas encore d'avancer une confirmation de notre hypothèse de recherche relative au développement d'une « pensée de l'élève » spécifique à son niveau de résultats scolaire. Seules les analyses complémentaires des discours des élèves et de leurs productions consécutives à leur participation à une épreuve de type projectif permettront la confirmation, ou l'infirmité, de notre hypothèse de recherche.

III L'analyse des observations instrumentées du comportement des élèves en situation de modules et de travaux dirigés (TD) (2nde exclusivement)

III.1 Les structures

Dans leur emploi du temps, outre les heures d'enseignement en classe entière, les classes de 2nde ont également des heures, d'une part, d'enseignement en module, et, d'autre part, de travaux dirigés (TD). Ces deux dernières formes d'enseignement se font en demi groupes.

III.1.1 Les modules

En théorie, les sous-groupes de module sont de niveau. Le groupe classe et les élèves qui le composent sont ainsi scindés en deux sous-groupes : un premier constitué des élèves en réussite scolaire de la classe, un second constitué de ceux en difficulté. La détermination du niveau scolaire des élèves est faite sur les résultats obtenus par les élèves en classe.

Les sous-groupes de module peuvent évoluer en fonction :

- de ce que certains élèves peuvent, par exemple, ne pas comprendre lors d'un cours en classe entière. L'enseignant peut alors décider de regrouper ces élèves de la classe en sous-groupe de module pour revenir sur le ou les points jugés difficiles par ces élèves (groupes « de besoins ») ;

- de ce que l'enseignant souhaite approfondir avec certains élèves "plus forts" ou "plus intéressés" par la discipline qu'il dispense (groupes « d'approfondissement »).

Les modules permettent ainsi une remise à niveau et/ou un approfondissement de certaines parties du cours dispensé en classe entière.

Concernant les classes de 2^{nde} avec lesquelles nous avons travaillé, les heures de module n'existent que dans certaines disciplines, telles que les mathématiques, le français, la langue vivante 1 (anglais dans le cas des élèves de notre échantillon) et l'histoire-géographie.

Dans la pratique des deux classes de 2^{nde} avec lesquelles nous avons travaillé, les élèves appartenant aux sous-groupes de module sont restés les mêmes du début à la fin de nos observations. De plus, nous avons pu constater que les sous-groupes de module n'étaient pas, en fait, exclusivement des groupes de niveaux. En effet, dans la première des deux classes de 2^{nde} (A), un groupe était composé cinq élèves (deux ER et trois ED) et l'autre de trois élèves (deux ER et un ED). Dans la deuxième classe de 2^{nde} (B), un groupe était composé trois élèves (trois ER) et l'autre de cinq élèves (un ER et quatre ED).

III.1.2 Les travaux dirigés

En théorie toujours, les sous-groupes de travaux dirigés sont constitués à partir de la liste alphabétique des noms des élèves de la classe. Ces sous-groupes ne sont pas censés évoluer en cours d'année. Concernant les classes de 2^{nde} avec lesquelles nous avons travaillé, les heures de TD n'existent qu'en mathématiques.

Dans la pratique de nos deux classes de 2^{nde}, et comme dans le cas des observations en sous-groupes de module des élèves de classe de 2^{nde} de notre échantillon, les élèves appartenant aux sous-groupes de travaux dirigés sont restés les mêmes du début à la fin de nos observations. Dans la première des deux classes de 2^{nde} (A), un groupe était composé quatre élèves (deux ER et deux ED) et l'autre de quatre élèves (deux ER et deux ED). Dans la deuxième classe de 2^{nde} (B), un groupe était composé cinq élèves (deux ER et trois ED) et l'autre de trois élèves (deux ER et un ED).

Compte tenu du niveau de résultats scolaires des élèves constitutifs des sous-groupes de module et de TD, nous avons choisi de considérer les heures de module et de TD de la même manière. Nous avons ainsi observé indifféremment les élèves de classe de 2^{nde} de notre échantillon en module ou en TD. Au total, chacun de ces élèves fut observé dix quarts d'heure au cours de cinq heures de cours en module ou TD. Nos observations en heure de module et TD se sont déroulées de la même façon qu'en heure de classe entière.

III.2 La population

Les seize élèves de classe de 2^{nde} de notre échantillon de population furent observés 10 quarts d'heure en cours de module et TD. Nos analyses nous demanderont donc de réfléchir sur un ensemble de cent soixante quarts d'heure d'observation instrumentée.

La totalité de ces quarts d'heure d'observation se répartit de la façon suivante :

- soixante concernent les garçons et cent, les filles ;
- quatre vingt concernent les élèves en réussite scolaire (ER) et quatre vingt, les élèves en difficulté scolaire (ED).

III.3 Ses comportements

L'ensemble des analyses à suivre portent, d'une part, sur l'ensemble des élèves de classe de 2nde exclusivement de notre échantillon de population et, d'autre part, sur l'ensemble des quarts d'heure d'observation effectuée exclusivement encore en heures de module et TD, c'est-à-dire cent soixante (N = 160).

III.3.1 La variable PART

**Les filles moins quémandeuses que les garçons :
les tentatives de participation (lever le doigt) des élèves en salle de classe
(item 1 ; m = 0,16 ± 0,43).**

Au cours de 86,5 % des quarts d'heure d'observation, les tentatives de participation des élèves 2nde en salle de classe sont inexistantes.

Un tri croisé entre les tentatives de participation des élèves en salle de classe et leur niveau de résultats scolaires (NIVEAU) révèle que le niveau de résultats scolaires des élèves n'est pas, ici, un facteur de différenciation, ou de meilleure explication, de notre échantillon de population. Néanmoins, le croisement de l'item PART avec la variable SEXE apporte quelques informations supplémentaires.

Le sexe des élèves

Si 54,38 % (87 % des fréquences possibles (zéro à deux) de la variable PART) du temps d'observation voient les filles ne tenter aucune forme de participation orale (lever le doigt) en classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 31,88 % (85 % des fréquences possibles (zéro à deux) de la variable PART) de ces quarts d'heure d'observation.

Il semble que **les non tentatives de participation en salle de classe sont plus nombreuses chez les filles que chez les garçons** (rapport de l'ordre d'un demi (54,38 %) / un tiers (31,88 %)).

III.3.2 La variable PAROLE

**Les ER et les filles prennent davantage la parole que les ED et les garçons :
la prise de parole par les élèves en salle de classe (item 2 ; m = 1,99 ± 2,59).**

Au cours de près de la moitié des quarts d'heure d'observation (48,8 %), les prises de parole par l'ensemble des élèves sont aux nombres de un à cinq :

- 28,7 % des prises de parole par les élèves en salle de classe sont au nombre d'un (13,1 %) à deux fois (15,6 %) ;
- 20,1 % des prises de parole par les élèves en salle de classe courent entre trois (6,9 %) et cinq fois (6,9 %).

Le croisement de l'item PAROLE avec les variables NIVEAU et SEXE apporte quelques précisions.

III.3.2.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Si 24,38 % des quarts d'heure d'observation (48,75 % des fréquences possibles (zéro à neuf) de la variable PAROLE) voient les ED ne pas prendre la parole en salle de classe, ce même comportement se constate dans de moindres proportions chez les ER : 17,5 % du temps d'observation (35 % des fréquences possibles (zéro à seize) de la variable PAROLE). **Les premiers (ED) seraient un peu plus inactifs que les seconds (ER).**

Parallèlement, alors que 16,26 % du temps d'observation (32,5 % des fréquences possibles) voient les ER prendre la parole une ou deux fois, cela ne vaut que pour 12,5 % du temps (25 % des fréquences possibles) chez les ED. De plus, lorsque 10,63 % des quarts d'heure d'observation (21,25 % des fréquences possibles) voient les ER parler à l'ensemble de la classe trois à cinq fois, 9,39 % du temps (18,75 % des fréquences possibles) observe aussi cela chez les ED.

Ainsi, d'une façon générale, il apparaît que, **en sous-groupes de module et de travaux dirigés, les ED sont moins enclins que les ER à prendre la parole.**

III.3.2.2 Le sexe des élèves

Alors que 16,26 % du temps d'observation (26 % des fréquences possibles (zéro à seize) de la variable PAROLE) voient les filles prendre la parole en salle de classe une ou deux fois, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 12,5 % de ces quarts d'heure d'observation (33,34 % des fréquences possibles (zéro à dix) de la variable PAROLE).

De plus, alors que 12,51 % du temps d'observation (20 % des fréquences possibles) voient les filles prendre la parole en salle de classe trois à cinq fois, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 7,51 % de ces quarts d'heure d'observation (20 %, encore, des fréquences possibles).

Il apparaît donc ici que **les filles sont plus enclines que les garçons à prendre la parole en salle de classe en sous-groupes de module et de travaux dirigés.**

III.3.3 La variable QUEST

**Les ED et les filles plus enclins à questionner l'enseignante que les ER et les garçons :
le questionnement de l'enseignante par les élèves en salle de classe
(item 3 ; $m = 0,60 \pm 0,95$).**

Au cours de 30,7 % des quarts d'heure d'observation, l'enseignante fut questionnée une (21,9 %) à deux (8,8 %) fois.

Le croisement de l'item QUEST avec les variables NIVEAU et SEXE apporte quelques précisions.

III.3.3.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Alors que 14,35 % du temps d'observation (28,75 % des fréquences possibles (zéro à quatre) de la variable QUEST) voient les ER prendre la parole une ou deux fois, cela vaut pour 16,25 % du temps (32,5 % des fréquences possibles (zéro à quatre) de cette variable) chez les ED. De plus, lorsque seulement 1,88 % des quarts d'heure d'observation (3,75 % des fréquences possibles) voit les ER parler à l'ensemble de la classe trois ou quatre fois, 4,38 % du temps (8,75 % des fréquences possibles) observe aussi cela chez les ED.

Ainsi, d'une façon générale, il apparaît que **les ED sont plus enclins que les ER à questionner l'enseignante en sous-groupes de module et de travaux dirigés.**

III.3.3.2 Le sexe des élèves

Alors que 18,76 % du temps d'observation (30 % des fréquences possibles (zéro à quatre) de la variable QUEST) voient les filles questionner une ou deux fois l'enseignante en salle de classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 11,88 % de ces quarts d'heure d'observation (31,67 % des fréquences possibles (zéro à quatre) de la variable QUEST).

De plus, mais de façon bien moins flagrante, alors que 3,75 % du temps d'observation (6 % des fréquences possibles) voient les filles questionner trois ou quatre fois l'enseignante en salle de classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans 2,51 % de ces quarts d'heure d'observation (6,67 % des fréquences possibles).

Il apparaît donc ici que **les filles sont plus enclines que les garçons à questionner l'enseignante en salle de classe en sous-groupes de module et de travaux dirigés.**

III.3.4 La variable FACCOM

**Les ER et les filles plus enclins à s'exprimer clairement à l'oral
que les ED et les garçons : la facilité des élèves à s'exprimer en salle de classe
(item 4 ; $m = 1,93 \pm 2,62$).**

Parmi les interventions orales, et audibles des élèves, 46,59 % du temps d'observation voient ces interventions aux nombres de un ou deux, 43,17 % aux nombres de trois à six et 10,21 % aux nombres de sept à quinze.

Le croisement de l'item FACCOM avec les variables NIVEAU et SEXE apporte quelques précisions.

III.3.4.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Alors que 25 % du temps d'observation (44,89 % des fréquences retenues pour l'analyse (une à quinze) de la variable FACCOM) voient les ER prendre la parole une ou deux fois, 21,59 % du temps (48,71 % des fréquences retenues (une à onze) de cette variable) observe la même chose chez les ED.

De plus, lorsque seulement 25 % des quarts d'heure d'observation (44,89 % des fréquences possibles) voient les ER parler à l'ensemble de la classe trois ou six fois, 18,18 % du temps (41 % des fréquences possibles) observe aussi cela chez les ED.

Ainsi, d'une façon générale, il apparaît que, **en sous-groupes de module et de travaux dirigés, les ER sont un peu plus enclins que les ED à parler de façon audible et compréhensible en classe.**

III.3.4.2 Le sexe des élèves

Si 27,27 % du temps d'observation (50,98 % des fréquences retenues pour l'analyse (une à quinze) de la variable FACCOM) voient les filles questionner une ou deux fois l'enseignante en salle de classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 19,31 % de ces quarts d'heure d'observation (45,94 % des fréquences retenues (une à neuf) de la variable FACCOM).

De plus, alors que 23,86 % du temps d'observation (41,17 % des fréquences possibles) voient les filles questionner trois à six fois l'enseignante en salle de classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans 19,31 % de ces quarts d'heure d'observation (45,94 % des fréquences possibles).

Il apparaît donc ici que, **en sous-groupes de module et de travaux dirigés, les filles sont plus enclines que les garçons à parler en classe de façon audible et compréhensible.**

Scolie 1 : Une étude entre la prise de parole des élèves en salle de classe et leur facilité à s'exprimer oralement nous permet de dire qu'il existe un lien de corrélation entre l'expression orale des élèves en salle de classe et leur facilité à le faire ($p < 1\%$). La prise de parole des élèves en salle de classe expliquerait ainsi 80,7 % de la variance de la variable FACCOM.

Scolie 2 : Une étude entre le questionnement de l'enseignant(e) par les élèves en salle de classe et leur facilité à s'exprimer oralement nous permet de dire qu'il existe un lien de corrélation entre l'interpellation orale de l'enseignant(e) par les élèves en salle de classe et leur facilité à s'exprimer oralement ($p < 1\%$). Le questionnement de l'enseignant(e) par les élèves en salle de classe expliquerait ainsi 16,8 % de la variance de la variable FACCOM.

III.3.5 La variable DIFCOM

Les ED et les filles plus enclins à s'exprimer oralement d'une petite voix que les ER et les garçons : la difficulté des élèves à s'exprimer en salle de classe (item 5 ; $m = 0,66 \pm 1,07$) .

Parmi les interventions orales inaudibles, 82,24 % du temps d'observation voient ces interventions aux nombres de 1 ou 2, 17,73 % aux nombres de trois, quatre ou sept.

Le croisement de l'item DIFCOM avec les variables NIVEAU et SEXE apporte quelques précisions.

III.3.5.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Alors que 40,32 % du temps d'observation (83,3 % des fréquences retenues pour l'analyse (une à trois) de la variable DIFCOM) voient les ER parler une ou deux fois de façon inaudible en salle de classe, 41,93 % du temps (81,25 % des fréquences possibles (une à sept) de cette variable) observe la même chose chez les ED.

De plus, mais dans de moindres proportions, lorsque seulement 8 % des quarts d'heure d'observation (16,6 % des fréquences possibles) voit les ER parler à l'ensemble de la classe trois, quatre ou sept fois, seulement encore 9,67 % du temps (18,75 % des fréquences possibles) observe aussi cela chez les ED.

Ainsi, d'une façon générale, il apparaît que, **en sous-groupes de module et de travaux dirigés, les ED sont un peu plus enclins que les ER à parler de façon inaudible, voire incompréhensible, en classe.**

III.3.5.2 Le sexe des élèves

Si 53,22 % du temps d'observation (80,48 % des fréquences retenues pour l'analyse (trois à sept) de la variable DIFCOM) voient les filles parler une ou deux fois de façon inaudible en salle de classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 29 % de ces quarts d'heure d'observation (85,71 % des fréquences retenues (une à trois) de la variable DIFCOM).

De plus, alors que 19,51 % du temps d'observation (12,9 % des fréquences possibles) voient les filles parler trois, quatre ou sept fois de façon inaudible en salle de classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 4,83 % de ces quarts d'heure d'observation (14,28 % des fréquences possibles).

Il apparaît donc ici que, **en sous-groupes de module et de travaux dirigés, les filles sont bien plus enclines que les garçons à parler de façon inaudible, voire incompréhensible.**

III.3.6 La variable COURVOI

**Les ED et les filles plus enclins à parler du cours que les ER et les garçons :
les discussions scolaires entre élèves en salle de classe (item 6 ; $m = 1,68 \pm 1,83$).**

La plus grande proportion de quarts d'heure d'observation (46,9 %) voit les élèves de classe de 2^{nde} vivre des échanges et des discussions scolaires en salle de classe avec leur(s) camarade(s) : une (14,4 %), deux (22,5 %) ou trois (10,0 %) fois.

Le croisement de l'item COURVOI avec les variables NIVEAU et SEXE apporte quelques précisions.

III.3.6.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Alors que 20 % du temps d'observation (40 % des fréquences possibles (zéro à sept) de la variable COURVOI) voient les ER parler du cours avec leur(s) voisin(s) une à trois fois en salle de classe, 26,88 % du temps (53,75 % des fréquences possibles (zéro à huit) de cette variable) observent la même chose chez les ED.

De plus, lorsque seulement 6,89 % des quarts d'heure d'observation (13,75 % des fréquences possibles) voient les ER parler du cours avec leur(s) voisin(s) quatre à sept fois en salle de classe, seulement encore 8,77 % du temps (17,5 % des fréquences possibles) observe aussi cela chez les ED.

Ainsi, d'une façon générale, il apparaît que **les ED sont plus enclins que les ER à parler du cours avec leur(s) voisin(s) en sous-groupes de module et de travaux dirigés.**

III.3.6.2 Le sexe des élèves

Si 29,38 % du temps d'observation (47 % des fréquences possibles (zéro à huit) de la variable COURVOI) voient les filles parler du cours avec leur(s) voisin(s) une à trois fois en salle de classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 17,51 % de ces quarts d'heure d'observation (46,67 % des fréquences possibles (zéro à six) de la variable COURVOI).

De plus, alors que 8,76 % du temps d'observation (14 % des fréquences possibles) voient les filles parler du cours avec leur(s) voisin(s) quatre à huit fois en salle de classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 6,88 % de ces quarts d'heure d'observation (18,33 % des fréquences possibles).

Il apparaît donc ici que **les filles sont bien plus enclines que les garçons à parler du cours avec leur(s) voisin(es) en sous-groupes de module et de travaux dirigés.**

III.3.7 La variable JEUVOI

Les ED et les filles plus enclins à jouer et bavarder que les ER et les garçons : les jeux et bavardages entre élèves en salle de classe (item 7 ; $m = 2,06 \pm 2,53$).

Majoritairement (58,2 %), les élèves de classe de 2nde vivent des échanges et bavardages ludiques entre une et six fois avec leur(s) camarade(s) en salle de classe.

- de une à trois au cours de 42,5 % des quarts d'heure d'observation ;
- de quatre à six au cours de 15,7 % de ces quarts d'heure ;

Le croisement de l'item JEUVOI avec les variables NIVEAU et SEXE apporte quelques précisions.

III.3.7.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Alors que 20 % du temps d'observation (40 % des fréquences possibles (zéro à onze) de la variable JEUVOI) voient les ER jouer et bavarder avec leur(s) voisin(s) une à trois fois en salle de classe, 22,51 % du temps (45 % des fréquences possibles (zéro à onze) de cette variable) observent la même chose chez les ED.

Par contre, lorsque seulement 2,5 % des quarts d'heure d'observation (5 % des fréquences possibles) voient les ER jouer et bavarder avec leur(s) voisin(s) quatre à six fois en salle de classe, 13,13 % du temps (26,25 % des fréquences possibles) observent aussi cela chez les ED.

Enfin, si uniquement 0,63 % du temps d'observation (1,25 % des fréquences possibles) voient les ER jouer et bavarder avec leur(s) voisin(s) sept à onze fois en salle de classe, 5 % du temps (10 % des fréquences possibles) observent aussi cela chez les ED.

Il apparaît, d'une part, que **les ED et les ER jouent et bavardent entre une et trois fois au cours de l'ensemble des quarts d'heure d'observation avec leur(s) voisin(s) dans des proportions semblables**. Il semble que, d'autre part, et **pour des fréquences de la variable JEUVOI strictement supérieures à trois**, que **les ED soient bien plus enclins que les ER aux jeux et au bavardages avec leur(s) voisin(s) en sous-groupes de module et de travaux dirigés**.

III.3.7.2 Le sexe des élèves

Si 24,39 % du temps d'observation (39 % des fréquences possibles (zéro à onze) de la variable JEUVOI) voient les filles jouer et bavarder avec leur(s) voisin(s) une à trois fois en salle de classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 18,13 % de ces quarts d'heure d'observation (48,34 % des fréquences possibles (zéro à onze) de la variable JEUVOI).

De plus, alors que 11,25 % du temps d'observation (18 % des fréquences possibles) voient les filles jouer et bavarder avec leur(s) voisin(s) quatre à six fois en salle de classe, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 4,38 % de ces quarts d'heure d'observation (11,67 % des fréquences possibles).

Enfin, si 4,38 % du temps d'observation (7 % des fréquences possibles) voient les filles jouer et bavarder avec leur(s) voisin(s) sept à onze fois en salle de classe, uniquement 1,25 % du temps (3,33 % des fréquences possibles) observent aussi cela chez les garçons.

Il apparaît donc ici que **les filles sont plus enclines que les garçons à jouer et bavarder avec leur(s) voisin(es) en sous-groupes de module et de travaux dirigés.**

Enfin, il est à noter de plus que les échanges et bavardages ludiques entre élèves en salle de classe semblent aussi nombreux et fréquents en module et TD qu'en classe entière. En effet, les proportions sont à quelques points près les mêmes. Ainsi, le nombre des élèves en salle de classe n'influe pas, de façon proportionnelle, sur la quantité des interactions entre élèves en salle de classe (par exemple, deux fois plus d'interactions en présence de deux fois moins d'élèves).

III.3.8 La variable RETARD

**Les filles plus en retard que les garçons :
le retard des élèves dans le déroulement du cours (item 8 ; $m = 2,06 \pm 2,53$).**

Très majoritairement (75,6 % du temps d'observation), les élèves de classe de 2^{nde} n'adoptent pas de comportement de retard en salle de classe au cours du déroulement du cours.

Alors qu'un seul comportement de retard est observé chez les élèves de classe de 2^{nde} de notre échantillon en situation de modules et TD au cours de 15,6 % des quarts d'heure d'observation,

- deux comportements de retard sont observés chez ces mêmes élèves au cours de 7,5 % des quarts d'heure d'observation ;
- trois à quatre comportements de retard sont observés chez ces mêmes élèves encore au cours de seulement 1,2 % des quarts d'heure d'observation.

Nous choisissons, ici, de nous intéresser à l'analyse des fréquences 1 à 4 de cette variable afin que l'étude de la variable RETARD soit informative.

Le croisement de l'item RETARD avec les variables NIVEAU et SEXE apporte quelques précisions.

III.3.8.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Alors que seulement 2,5 % du temps d'observation (5 % des fréquences possibles (zéro à quatre) de la variable RETARD) voient les ER adopter un comportement de retard à une reprise en salle de classe, 13,13 % du temps (26,25 % des fréquences possibles (zéro à quatre) de cette variable) observent la même chose chez les ED.

De plus, lorsque seulement 1,25 % des quarts d'heure d'observation (2,5 % des fréquences possibles) voient les ER adopter un comportement de retard à deux, trois ou quatre reprises en salle de classe, 7,51 % du temps (15 % des fréquences possibles) observent aussi cela chez les ED.

Il apparaît ainsi que **les rares comportements de retard observés chez les élèves de 2^{nde} de notre échantillon appartiennent principalement aux ED.**

III.3.8.2 Le sexe des élèves

Si 11,25 % du temps d'observation (18 % des fréquences possibles (zéro à quatre) de la variable RETARD) voient les filles adopter un comportement de retard en salle de classe à une reprise, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 4,38 % de ces quarts d'heure d'observation (11,67 % des fréquences possibles (zéro à quatre) de la variable RETARD).

De plus, alors que 5,64 % du temps d'observation (9 % des fréquences possibles) voient les filles adopter un comportement de retard en salle de classe à deux, trois ou quatre reprises, ce même comportement, chez les garçons, se constate dans seulement 3,13 % de ces quarts d'heure d'observation (8,33 % des fréquences possibles).

Il apparaît donc que les filles, en sous-groupes de module et de travaux dirigés, sont plus enclines que les garçons à adopter des comportements de retard en salle de classe dans le déroulement du cours.

III.3.9 La variable PLACE

**Les élèves sont principalement assis au fond de la salle de classe :
la place assise occupée par les élèves en salle de classe (item 9 ; $m = 2,32 \pm 0,82$).**

Il est, avant tout, important de rappeler ici que les comptes des occurrences de cette variable furent différents des comptes des autres variables. Un seul comportement est noté pour une heure entière d'observation, c'est-à-dire pour deux quarts d'heure d'observation instrumentée : l'élève ne changeant pas de place en cours d'heure.

Rappelons aussi que la classe fut découpée en trois espaces : devant (1), au centre (2), au fond (3). Les élèves ne pouvaient ainsi s'asseoir qu'en "1", "2" ou "3".

Dans le cas présent, où se trouvent en salle de classe plus de bancs que d'élèves, il apparaît que la majorité des quarts d'heure d'observation (55 %) voit les élèves de classe de 2nde aller s'installer sur les bancs du fond de la salle de classe en module et TD en entrant en cours. Les élèves se répartissent ensuite de façon toute à fait égale entre les bancs de devant (22,5 %) et ceux du centre (22,5 %).

Le croisement de l'item PLACE avec les variables NIVEAU et SEXE apporte quelques précisions.

III.3.9.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

De façon tout à fait égale, respectivement 11,25 % et 11,25 % des quarts d'heure d'observation (respectivement 22,5 % et 22,5 % des modalités possibles (devant, au centre, au fond) de la variable PLACE) voient les ER et les ED de classes de CE2 et de 2nde occuper les chaises et bureaux de devant en salle de classe.

Par contre, si 16,25 % du temps d'observation (32,5 % des modalités possibles) voient les ER s'installer sur les bancs centraux en salle de classe, seulement 6,25 % de ce temps (12,5 % des modalités possibles) voient les ED en faire autant.

Enfin, alors que seulement 22,5 % du temps d'observation (45 % des modalités possibles) voient les ER s'installer sur les places du fond de la salle de classe, 32,5 % de ce temps (65 % des modalités possibles) voient les ED s'y installer aussi.

Il apparaît ainsi que, **principalement, les ED et les ER de classe de 2nde s'installent sur les bancs du fond en salle de classe en sous-groupes de module et travaux dirigés. Les ED le font cependant de façon majoritaire, pas les ER** : respectivement dans 45 % et 65 % des possibilités d'assise.

III.3.9.2 Le sexe des élèves

De façon semblable, 12,5 % des quarts d'heure d'observation (33,33 % des modalités possibles (devant, au centre, au fond) de la variable PLACE) voient les garçons s'installer sur les bancs placés devant en salle de classe, et 10 % du temps d'observation (16 % des modalités possibles (devant, au centre, au fond) de cette variable) voient les filles s'y installer aussi.

Par contre, si 16,25 % du temps d'observation (26 % des modalités possibles) voient les filles s'asseoir sur les bancs centraux en salle de classe, seulement 6,25 % de ce temps (16,67 % des modalités possibles) voient les garçons en faire autant.

Enfin, alors que seulement 18,75 % du temps d'observation (50 % des modalités possibles) voient les garçons s'installer sur les places du fond, 36,25 % de ce temps (58 % des modalités possibles) voient les filles s'y installer aussi.

Il apparaît ainsi que, **principalement, les filles et les garçons de classe de 2nde s'installent sur les bancs du fond en salle de classe en sous-groupes de module et de travaux dirigés. Les filles semblent cependant le faire plus majoritairement et systématiquement que les garçons** : respectivement dans 58 % et 50 % des possibilités d'assise.

III.3.10 La variable "comportements positifs"

Les ER et les garçons plus enclins à se comporter positivement en classe que les ED et les filles :

**l'ensemble des comportements positifs des élèves en salle de classe
(Σ des items 1, 2, 3, et 4 dits "affectivement positifs" ; $m = 4,50 \pm 5,38$).**

La plus grande proportion de quarts d'heure d'observation (31,3 %) voit les élèves de classe de 2nde n'adopter aucun comportement positif à l'égard de l'enseignant(e) et de l'enseignement qu'il (elle) dispense en salle de classe.

Dans le même temps, au cours de près d'un cinquième des quarts d'heure d'observation (19,4 %), des comportements positifs sont adoptés une (8,8 %) ou de deux (10,6 %) fois par les élèves en salle de classe.

Enfin, pour la première fois ici, dans ce type d'analyse des données, la progression des résultats n'est pas linéaire. En effet, si des comportements positifs apparaissent une, deux, quatre, six et huit fois à des fréquences proches et relativement élevées au cours des cent soixante quarts d'heure d'observation (respectivement quatorze (8,8 %), dix sept (10,6 %), quatorze (8,8 %) et dix (6,3 %) fois), ces mêmes comportements apparaissent trois, cinq, sept,

neuf à vingt fois, vingt deux et trente et une fois à d'autres fréquences tout aussi proches mais bien moins répétées.

Nous choisissons, ici, de nous intéresser à l'analyse des fréquences 1 et 2 de cette variable afin que l'étude de la variable POSITIF soit informative.

Le croisement de l'item POSITIF avec les variables NIVEAU et SEXE apporte quelques précisions.

III.3.10.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Il semble difficile ici de mettre en place un regroupement de certaines fréquences de la variable POSITIF. En effet, la non linéarité de celles-ci ne permet pas l'accès à une quelconque information sur notre échantillon de population en procédant par regroupement comme cela a été fait jusqu'ici.

Ainsi, choisissant d'étudier, dans son ensemble, les fréquences possibles de la variable POSITIF pour chacune des caractéristiques (ER vs ED) de la population des élèves de classe de 2^{nde}, il apparaît que **les ER adoptent plus de comportements positifs que les ED**. Effectivement, alors que 72,5 % du temps d'observation voient les ER adopter un à trente et un comportements positifs en salle de classe à l'égard de l'enseignante et/ou de l'enseignement dispensé, 65 % de ce temps voient les ED se comporter positivement en classe une à vingt deux fois.

III.3.10.2 Le sexe des élèves

Comme dans le cas de l'analyse de la variable POSITIF par le niveau de résultats scolaires des élèves, il ne paraît pas pertinent ici de procéder au regroupement de certaines fréquences de la variable POSITIF.

Ainsi, choisissant encore d'étudier, dans son ensemble, les fréquences possibles de la variable POSITIF pour chacune des caractéristiques (garçons vs filles) de la population des élèves de classe de 2^{nde}, il semble que **les garçons adoptent plus de comportements positifs que les filles**. Effectivement, alors que 75 % du temps d'observation voient les garçons adopter un à dix huit comportements positifs en salle de classe à l'égard de l'enseignante et/ou de l'enseignement dispensé, 67 % de ce temps voient les filles se comporter positivement en classe une à trente et une fois.

Scolie 1 : Une étude de corrélation entre la prise de parole des élèves en salle de classe et l'ensemble des items positifs de notre grille d'observation nous permet de dire que, principalement, les élèves se comportent de façon positive en participant oralement en salle de classe ($p < 1\%$). La prise de parole des élèves en salle de classe expliquerait ainsi 85,7 % de la variance de la variable POSITIF.

Scolie 2 : Une étude de corrélation entre la facilité d'expression orale des élèves en salle de classe et l'ensemble des items positifs de notre grille d'observation nous permet de dire qu'il existe un lien entre la facilité d'expression orale des élèves en salle de classe et l'ensemble de leurs comportements positifs ($p < 1\%$). La facilité d'expression orale

des élèves en salle de classe expliquerait ainsi 87,6 % de la variance de la variable FACCOM.

Enfin, il est étonnant de constater que si des comportements positifs sont adoptés par les élèves en salle de classe à l'égard de l'enseignant(e) et de l'enseignement qu'il (elle) dispense, ils le sont de façon quelque peu parsemée. La fréquence d'un comportement ne semble donc pas aller obligatoirement dans le même sens que la quantité d'apparition du comportement. Au cours de cent soixante quarts d'heure d'observation, la quantité d'apparition des comportements positifs peuvent n'être qu'au nombre de un, mais s'étendre aussi jusqu'au nombre de trente et un (!).

III.3.11 La variable "comportements négatifs"

**Les ED et les filles plus enclins à se comporter négativement
en classe que les ER et les garçons :**

**l'ensemble des comportements négatifs des élèves en salle de classe
(Σ des items 5, 6, 7, et 8 dits "affectivement négatifs" ; $m = 4,80 \pm 3,89$).**

Majoritairement (77,6 %), des comportements négatifs chez les élèves à l'égard de l'enseignant(e) et de l'enseignement qu'il (elle) dispense sont notés en salle de classe entre deux et neuf fois au cours des cent soixante quarts d'heure d'observation :

- au cours de 38,1 % du temps d'observation, ces comportements sont aux nombres de un (13,1 %), deux (13,1 %) ou trois (11,9 %) ;
- au cours de 39,5 % des quarts d'heure d'observation, ils courent entre quatre (6,3 %) et neuf (8,8 %) fois.

Le croisement de l'item NEGATIF avec les variables NIVEAU et SEXE apporte quelques précisions.

III.3.11.1 Le niveau de résultats scolaires des élèves

Si 22,51 % du temps d'observation (45 % des fréquences possibles (zéro à douze) de la variable NEGATIF) voient les ER se comporter une à trois fois négativement en classe à l'égard de l'enseignante et/ou de l'enseignement dispensé, seulement 15,63 % de ce temps (31,25 % des fréquences possibles (zéro à vingt) de cette variable) observent les ED se comporter de la même façon.

Par contre, alors que 23,14 % des quarts d'heure d'observation (46,25 % des fréquences possibles) voient les ED se comporter quatre à neuf fois négativement en classe, seulement 16,27 % de ce temps (32,5 % des fréquences possibles) observent les ED agir pareillement.

De plus, enfin, si 7,5 % du temps d'observation (15 % des fréquences possibles) voient les ED se comporter dix à douze fois négativement en classe à l'égard de l'enseignante et/ou de l'enseignement dispensé, seulement 2,51 % de ce temps (5 % des fréquences possibles) observent les ER se comporter de la même façon. Les ED adopteront encore quelques comportements négatifs : les fréquences de la variable NEGATIF courent effectivement jusqu'à vingt chez les ED.

Il apparaît ainsi que, pour les fréquences 1, 2 et 3, les ER se comportent plus souvent négativement que les ED. Cependant, pour des fréquences strictement supérieures à trois, les ED adoptent bien plus souvent des comportements négatifs que les ER. Il semble donc que, **en sous-groupes de module et de travaux dirigés, les ED de classe de 2nde agissent plus négativement en classe à l'égard de l'enseignante et de l'enseignement qu'elle dispense que les ER.**

Scolie : Une étude des variables NEGATIF et NIVEAU par le test de Student met en évidence une différence significative de comportements négatifs, chez les élèves, par niveau de résultats scolaires. Il existe donc **une différence statistique significative de comportements négatifs entre ER et ED**. Cette différence va dans le sens de **comportements négatifs, en moyenne, plus fréquemment adoptés par les ED que par les ER** ($p < 0,001$).

III.3.11.2 Le sexe des élèves

Si 21,26 % du temps d'observation (34 % des fréquences possibles (0 à 20) de la variable NEGATIF) voient les filles se comporter une à trois fois négativement en classe à l'égard de l'enseignante et/ou de l'enseignement dispensé, 16,88 % de ce temps (45 % des fréquences possibles (0 à 20) de cette variable) voient les garçons se comporter de la même façon. De plus, alors que 25,65 % des quarts d'heure d'observation (41 % des fréquences possibles) voient les filles se comporter quatre à neuf fois négativement en classe, seulement 13,77 % de ce temps (36,67 % des fréquences possibles) voient les garçons agir pareillement. Enfin, si 8,14 % du temps d'observation (13 % des fréquences possibles) voient les filles se comporter dix à quinze fois négativement en cours, seulement 3,76 % de ce temps (10 % des fréquences possibles) observent les garçons se comporter de la même façon. Les filles adopteront encore quelques comportements négatifs : les fréquences de la variable NEGATIF courent, en effet, jusqu'à vingt chez les filles.

En sous-groupes de module et de travaux dirigés, et pour des fréquences de la variable NEGATIF comprises entre une et trois, quatre et neuf, et dix et vingt, **les filles se comportent plus négativement que les garçons à l'égard de l'enseignante et/ou de l'enseignement qu'elle dispense.**

Scolie 1 : Une étude de corrélation entre le niveau de résultats scolaires des élèves et l'ensemble des items négatifs de notre grille d'observation nous permet de dire que **certains élèves se comportent d'autant plus négativement en salle de classe à l'égard de l'enseignant(e) et/ou de l'enseignement qu'il (elle) dispense qu'ils sont en difficulté scolaire** ($p < 1\%$). Le niveau de résultats scolaires des élèves expliquerait ainsi 17 % de la variance de la variable NEGATIF.

Scolie 2 : Une étude de corrélation entre les discussions scolaires entre élèves en salle de classe et l'ensemble des items négatifs de notre grille d'observation nous permet de dire que, principalement, les élèves se comportent de façon négative à l'égard de l'enseignant(e) et/ou de l'enseignement qu'il (elle) dispense en discutant du cours avec leur(s) voisin(s) ($p < 1\%$). Les discussions scolaires entre élèves en salle de classe expliqueraient ainsi 39,4 % de la variance de la variable NEGATIF.

Scolie 3 : Une étude de corrélation entre les jeux et bavardages entre élèves en salle de classe et l'ensemble des items négatifs de notre grille d'observation nous permet de dire que, majoritairement, les élèves se comportent de façon négative à l'égard de l'enseignant(e) et/ou de l'enseignement qu'il (elle) dispense en jouant et bavardant avec leur(s) voisin(s) en salle de classe ($p < 1\%$). Les jeux et bavardages entre élèves en salle de classe expliqueraient ainsi 70,3 % de la variance de la variable NEGATIF.

Enfin, il semble notable que les comportements négatifs, quand ils sont adoptés par les élèves de notre échantillon, le sont de façon bien moins parsemée et plus fréquente que dans le cas de l'adoption de comportements positifs. Il apparaît cependant que vingt comportements négatifs au cours de cent soixante quarts d'heure d'observation sont moins importants que trente et un comportements positifs au cours d'autant de quarts d'heure d'observation. L'élève de classe de 2nde ferait-il plus facilement des "excès" positifs quand il est en sous-groupe de module et TD que lorsqu'il est en classe entière ?

III.3.12 Synthèse de ces secondes analyses

D'une manière générale, les ED semblent, à bien des niveaux, plus actifs en salle de classe que les ER (questionnement de l'enseignante, difficulté d'expression orale, discussions scolaires et ludiques, retard dans le déroulement du cours).

Dans le même temps, les filles apparaissent, à bien des niveaux également, plus actives en classe que les garçons (prise de parole, questionnement de l'enseignante, facilité, et difficulté, d'expression orale, discussions scolaires et ludiques entre camarades, retard dans le déroulement du cours).

Cependant, si les filles sont aussi bien actives positivement que négativement en classe à l'égard de l'enseignante et/ou de l'enseignement qu'elle dispense, les ED se comportent plus souvent de façon négative.

En effet, sur l'ensemble des items positifs et négatifs de notre grille d'observation du comportement des élèves en salle de classe, les filles sont majoritairement plus actives que les garçons.

En situation de classe entière, les garçons se comporteraient donc plus positivement en cours que les filles ; en situation de TD et modules, les filles se comporteraient plus positivement, mais aussi négativement, que les garçons. Si nous ne parvenons pas, ici, pour l'instant, à véritablement comprendre ces différences de comportement scolaire entre filles et garçons, il nous semble cependant intéressant de nous interroger sur ces différences en fonction de la structure de la classe : classe entière versus demi groupes. En effet, les filles ne seraient-elles pas plus à l'aise en classe, à l'égard de l'enseignante (comportement positif) et de leurs camarades (comportements négatifs), lorsqu'elles sont en groupe restreint ? Il semble que oui. La poursuite de nos analyses devraient nous permettre de répondre plus sûrement à la question.

Sur l'ensemble des items constitutifs de notre grille d'observation, il apparaît que :

- les ER sont majoritairement plus actifs de façon positive que les ED ;
- les ED sont unanimement plus actifs de façon négative que les ER.

Enfin, si les filles...

- paraissent moins quémandeuses que les garçons auprès de l'enseignante pour leur participation (orale) en salle de classe
 - participent et questionnent l'enseignante plus que les garçons
- ... c'est simplement parce qu'elles ne demandent pas la parole à l'enseignante, préférant la prendre de leur propre initiative.

Dans le cas de l'observation en cours des élèves de notre échantillon de population il semble donc qu'en situation de TD et de modules...

- les ER soient plus enclins que les ED à se comporter positivement en salle de classe à l'égard de l'enseignante et de l'enseignement qu'elle dispense (prise de parole, expression orale facile) ;
- les filles soient plus enclines que les garçons à se comporter à la fois positivement et négativement en salle de classe à l'égard de l'enseignante et de son enseignement (prise de parole, questionnement de l'enseignante, expression orale à la fois facile et difficile, jeux et bavardages en classe) : elles sont donc plus actives, en général, que les garçons.

Que pouvons-nous retenir pour ce qui concerne l'une de nos préoccupations essentielles : l'éventuel établissement d'une différenciation entre élèves en réussite (ER) et élèves en difficulté scolaire (ED), correspondant à deux modalités contrastées d'une « pensée de l'élève » qui pourrait être visible dans leurs comportements en salle de classe, dans leur discours ou dans leur production au cours d'une épreuve de type projectif ?

Ce que nous avons pu observer concernant le comportement des élèves en classe, à ce second niveau de travail en module et TD, semble bien aller dans le sens d'une différenciation effective.

Ci-dessus, nous remarquons qu'en situation de modules et de TD :

- les ER tendaient à adopter plus de comportements positifs que les ED ;
- les ED se comportaient plus négativement que les ER.

Pour chacune de ces huit variables étudiées, qu'en est-il du comportement des ED et des ER ? Une différenciation peut-elle être établie ?

Variables	NIVEAU (ER vs ED)
PART (tentative de participation orale)	Ø*
PAROLE (prise de parole)	Les ER sont plus enclins à prendre la parole que les ED.
QUEST (questionnement de l'enseignant(e))	Les ED sont plus enclins que les ER à questionner l'enseignante.

FACCOM (facilité d'expression orale)	Les ER sont plus enclins que les ED à s'exprimer en cours de façon audible et compréhensible.
DIFCOM (difficulté d'expression orale)	Les ED sont plus enclins que les ER à s'exprimer en cours de façon inaudible, voire incompréhensible.
COURVOI (discussion du cours avec les voisins)	Les ED sont plus enclins que les ER à parler du cours avec leur(s) voisin(s).
JEUVOI (jeux et bavardages avec les voisins)	Pour des fréquences comprises entre 1 et 3, les ER et les ED jouent et bavardent de façon semblable en cours. Pour des fréquences > 3, les ED sont plus enclins que les ER à jouer et bavarder.
RETARD (retard dans le déroulement du cours)	Les ED sont plus enclins que les ER à prendre du retard dans le déroulement du cours.

* Pas de résultats significatifs

Tableau 6 : Synthèse des résultats concernant les comportements des ER et des ED de classe de 2^{nde} en situation de TD et de modules

Le tableau ci-dessus permet de rassembler et de mettre en relief tout ce qui concerne une différenciation comportementale entre ER et ED de classe de 2^{nde} en situation de TD et de modules.

Comme en situation de classe entière, il apparaît ainsi que les ER sont plus enclins que les ED à :

- prendre la parole en salle de classe ;
- s'exprimer avec facilité à l'oral.

De leur côté, les ED sont plus enclins que les ER à :

- questionner l'enseignante ;
- s'exprimer avec difficulté à l'oral ;
- discuter du cours avec son (ses) voisin(s) ;
- jouer et bavarder en salle de classe, et ce d'autant plus si les fréquences de jeu sont supérieures à 3 ;
- prendre du retard dans le déroulement du cours.

Il est à noter cependant que **si les différences de comportements négatifs entre ER et ED de classe de 2^{nde} en situation de TD et de modules sont significatives, les différences de comportements positifs entre ER et ED de classe de 2^{nde} en situation de TD et de modules ne le sont pas.** Il apparaît que si les ED adoptent plus de comportements négatifs que les ER, les comportements positifs sont, en moyenne, autant adoptés par les ED que les ER.

Comme nos premières analyses (en situation de classe entière), ces secondes analyses (de classe de 2^{nde} en situation de TD et de modules) font apparaître des comportements différents entre ER et ED. Certains de ces comportements sont, en effet, davantage adoptés par les ER, d'autres le sont bien plus par les ED.

Cette constatation semble donc, encore, aller dans le sens d'une différenciation entre ER et ED dans leurs comportements en salle de classe. Cependant, cette constatation ne permet pas encore d'avancer une confirmation de notre hypothèse de recherche relative au développement d'une « pensée de l'élève » spécifique à son niveau de résultats scolaire. Car, d'une part, nous n'avons analysé jusqu'ici que des comportements. Or, s'il est clair qu'une « pensée » (conçue, rappelons-le, comme disposition et ensemble d'attitudes caractéristiques d'un certain rapport à la chose scolaire) peut s'exprimer dans des comportements (qui l'incarnent), la présence de comportements déterminés ne suffit pas à attester l'existence d'une pensée. Il nous faut aussi rechercher celle-ci au niveau des discours et des représentations. Car, d'autre part, les tendances dont nous venons de faire le constat ne paraissent pas suffisamment marquées et contrastées pour nous permettre d'affirmer l'existence de deux modalités de fonctionnement clairement différenciées. Les faits constatés pour l'instant rendent notre troisième hypothèse générale de recherche plausible. Mais ils ne sont pas encore de nature à permettre de la considérer comme avérée.

IV Synthèse de l'ensemble des analyses du comportement des élèves en salle de classe

Retenons, ici, exclusivement les résultats concernant les différences de comportement entre ER et ED.

Nos premières analyses, issues de **l'observation des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} en situation de classe entière**, ont fait apparaître que les ER sont plus enclins que les ED à :

- prendre la parole en salle de classe ;
- s'exprimer avec facilité à l'oral.

Elles ont également fait apparaître que, de leur côté, les ED sont plus enclins que les ER à :

- jouer et bavarder en salle de classe, et ce d'autant plus si les fréquences de jeu sont élevées ;
- prendre du retard dans le déroulement du cours.

L'affinement de ces résultats a fait apparaître que les ED de classe de 2^{nde} sont les élèves les plus enclins à :

- ne tenter aucune participation orale en salle de classe ;
- ne pas prendre la parole ;
- ne pas questionner l'enseignant(e) ;
- discuter du cours avec son (ou ses) voisin(s) en salle de classe.

Il a fait, de plus, apparaître que les ER de classe de CE2 sont très enclins à :

- ne pas questionner l'enseignant(e) en cours ;
- discuter du cours avec son (ou ses) voisin(s) en salle de classe.

Il a fait, enfin, apparaître que si les élèves de classe de 2^{nde} tendent plus que ceux de classe de CE2 à s'exprimer clairement à l'oral, les ER et les ED de classe de 2^{nde} s'expriment de façon

semblable, alors que les ER de classe de CE2 s'expriment plus souvent clairement à l'oral que les ED de classe de CE2.

Nos secondes analyses, issues de **l'observation des élèves de classe de 2^{nde} exclusivement en situation de TD et de modules**, ont fait apparaître que, comme en situation de classe entière, les ER sont plus enclins que les ED à :

- prendre la parole en salle de classe ;
- s'exprimer avec facilité à l'oral.

Elles ont également fait apparaître que, de leur côté, les ED sont plus enclins que les ER à :

- questionner l'enseignante ;
- s'exprimer avec difficulté à l'oral ;
- discuter du cours avec son (ses) voisin(s) ;
- jouer et bavarder en salle de classe, et ce d'autant plus si les fréquences de jeu sont supérieures à 3 ;
- prendre du retard dans le déroulement du cours.

Il est à noter enfin que si les différences de comportements négatifs entre ER et ED de classe de 2^{nde} en situation de TD et de modules sont significatives, les différences de comportements positifs entre ER et ED de classe de 2^{nde} en situation de TD et de modules ne le sont pas. Il apparaît que si les ED adoptent plus de comportements négatifs que les ER, les comportements positifs sont, en moyenne, autant adoptés par les ED que les ER.

L'ensemble de ces constatations peut être résumé dans le tableau ci-dessous :

	CLASSE ENTIERE (CE2 et 2 ^{nde})		TD et MODULES (2 ^{nde})	
	ER	ED	ER	ED
PART				
PAROLE	+		+	
QUEST				+
FACCOM	+		+	
DIFCOM				+
COURVOI	+(CE2)	+		+
JEUVOI		+		+
RETARD		+		+

Tableau 7 : Synthèse des résultats concernant les comportements des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} (ER et ED) en situations de classe entière et de TD et modules

Majoritairement, il semble que les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} soient plus enclins que les ED de ces mêmes classes à adopter, en cours et en situation de classe entière, des comportements dits "affectivement positifs".

Inversement, il apparaît que les ED de ces classes soient plus enclins que les ER de ces classes à adopter, en cours et en situation de classe entière, des comportements dits "affectivement négatifs".

En situation de TD et de modules, ce schéma comportemental des ER et des ED de classes de CE2 et de 2^{nde} semble se reproduire.

Ainsi, en situations de classe entière, de TD et de modules, les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} se comporteraient plus positivement en cours que les ED de ces mêmes classes : les premiers adoptant des comportements qui traduisent une inscription dans leur vie scolaire, c'est-à-dire,

en d'autres termes, une mobilisation à et sur l'école, bien plus réelle que leurs camarades en difficulté scolaire.

Rappelons nos deux hypothèses spécifiques de recherche, concernant l'appropriation du savoir et ses conditions :

1. l'appropriation du savoir scolaire est fonction, pour partie, d'un certain rapport à l'objet scolaire impliquant trois modes de rapport : à l'école, au savoir, au maître ;
2. dans cet ensemble, le rapport au maître est déterminant, pour les ED, notamment, qui développent une « pensée » spécifique que notre recherche souhaite caractériser.

Le constat énoncé ci-dessus permet alors d'avancer que :

- d'une part, ER et ED ne tendent pas à adopter les mêmes tonalités affectives (positif ou négatif) dans leurs comportements en salle de classe à l'égard de l'enseignant(e) et de l'enseignement dispensé ;
- d'autre part, ER et ED ne paraissent pas tendre non plus vers une même forme, ou un même degré, de mobilisation scolaire, c'est-à-dire vers un même engagement scolaire.

Si l'on peut penser, tout d'abord, que l'ensemble de ces constatations exprime bien quelque chose des modalités du rapport des élèves à l'objet scolaire, notre recherche ne permet pas, cependant, actuellement, d'en dire plus. Que traduisent les comportements caractérisés concernant la relation à l'école, celle au savoir ou celle au maître des élèves ? Sur quoi nous instruisent-ils : l'appropriation des savoirs, ou le vécu et l'expérience scolaire des élèves ?

Autant de questions encore sans réponse.

A ce niveau de nos analyses, il apparaît cependant que, du point de vue du comportement des élèves en salle de classe, la dimension affective de la relation maître-élève dépendrait, non seulement des acteurs de la relation en tant qu'individus (la personnalité et le caractère de chacun), mais aussi de paramètres tels que l'âge des élèves, leur niveau de résultats scolaires et leur sexe. Ceux-ci influenceraient la teneur et la tonalité du rapport maître-élève.

Les matériaux formés par les entretiens semi-directifs de recherche, réalisés avec les élèves préalablement observés, vont-ils venir confirmer les tendances que nous venons d'identifier et éclaircir ce qui, pour l'instant, reste encore dans l'ombre ?

Chapitre 7

Chapitre 7 L'analyse qualitative des entretiens, ou l'étude d'une « disposition scolaire », intellectuelle et affective, de l'élève

Les entretiens de recherche (semi-directifs) constituent la seconde étape de notre enquête. Chacun d'eux fut individuel et d'une durée variable (vingt cinq minutes pour les plus courts et soixante minutes pour les plus longs).

Les questions et les sujets abordés au cours de ces entretiens furent en étroite relation avec les préoccupations de notre travail. Ainsi, les questions fondamentales de nos entretiens furent de l'ordre du rapport à l'école, du rapport au savoir ou à la discipline, du rapport à la personne du maître, et également de l'ordre du domaine affectif (voir, d'une part, les canevas d'entretiens en annexes et, d'autre part, le plan d'analyse des entretiens dans le chapitre consacré à la méthodologie).

Lors de l'analyse de ces entretiens, nous envisageons d'avancer de façon doublement conjointe et parallèle. L'analyse sera ainsi menée au regard :

1. du niveau des résultats scolaires des élèves, ce qui signifie deux étapes dans le déroulement de cette première étude ;
 - CE2 ER // CE2 ED (les points communs et les dissonances) ;
 - 2^{nde} ER // 2^{nde} ED (les points communs et les dissonances) ;
2. de l'âge des élèves, ce qui signifie également deux étapes dans le déroulement de cette seconde étude ;
 - CE2 ER // 2^{nde} ER (les points communs et les dissonances) ;
 - CE2 ED // 2^{nde} ED (les points communs et les dissonances).

L'analyse parallèle et conjointe de l'ensemble de ces axes d'étude semble intéressante. Elle peut, en effet, permettre l'énonciation de (fines) conclusions quant aux rapports des élèves à l'école, au savoir et au maître, teintés d'une certaine dimension affective (notre première hypothèse générale de recherche affirmant le rôle non négligeable de l'affectivité dans la relation maître-élève) en fonction, d'une part, de leur niveau de résultats scolaires et/ou, d'autre part, de leur âge.

Rappelons que cette recherche appréhende l'élève dans son triple rapport à l'école, au savoir et à l'enseignant, rapport en lequel notre première hypothèse spécifique de recherche voit une condition de l'appropriation du savoir. L'étude de l'élève est donc envisagée du point de vue de son rapport à l'« objet scolaire » accordant une place privilégiée au rapport à l'enseignant.

Enfin, comme un ER et une ED de classe de 2^{nde} n'ont pas participé à un entretien (refus et impossibilité due à un déménagement), notre échantillon de population des élèves s'étant prêtés au jeu des entretiens est le suivant :

- huit ER (ER1, ER2, ER3, ER4, ER5, ER6, ER7, ER8) et huit ED (ED16, ED17, ED18, ED19, ED20, ED21, ED22, ED23) chez les CE2 ;
- sept ER (ER9, ER10, ER11, ER12, ER13, ER14, ER15) et sept ED (ED24, ED25, ED26, ED27, ED28, ED29, ED30) chez les 2^{nde}.

I Le rapport à l'école, en tant que « disposition scolaire » de l'élève

I.1 L'élan scolaire chez l'élève

I.1.1 Son envie de venir à l'école, au lycée

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 7 ER et 7 ED.

L'envie de venir à l'école des ER de classe de CE2 s'expliquerait par :

- d'une part, leur envie d'apprendre (ER4) « des choses » (ER1, ER2), de « faire du dessin, et de la peinture [...] Faire des multiplications » (ER3), de travailler (ER4, ER6), ou leur goût pour « les maths [...] Et l'histoire » (ER7) ;
- d'autre part, le souci chez certains élèves de retrouver à l'école leurs copains et copines.

L'envie de se rendre à l'école le matin serait donc liée à une première intention d'apprentissage et une seconde dimension plus ludique et/ou relationnelle.

L'ER avance, spontanément, son envie d'apprendre, de travailler, ou son goût pour certaines disciplines, ou activités. Il n'énonce les copains et copines dans son envie scolaire que suite à la question de l'enquêteur. Ainsi, chez certains ER, l'envie de « faire quelque chose » signifie l'envie d'apprendre quelque chose, comme si l'apprentissage et son activité intellectuelle semblaient passer ici par l'activité corporelle et manuelle.

Seules deux ER de classe de CE2 sur huit avouent une envie irrégulière de venir à l'école :

« pas toujours » (ER8) ;

« pas tous les matins » (ER6).

La fatigue liée à une nuit bien trop courte, donc à un lever prématuré (ER8), et les activités prévues, plus ou moins appréciées, lors de la journée scolaire à venir (ER6) sont les deux explications apportées au manque d'entrain scolaire matinal.

Comme les ER de classe de CE2, la majorité (six sur huit) des ED a envie de se rendre à l'école le matin. Les raisons invoquées ont cependant un caractère plus général dans la mesure où cinq élèves sur huit parlent de « l'école », sans préciser les composantes agréables (et attirantes) de l'institution :

« j'aime bien l'école » (ED17, ED18, ED19, ED20) ;

« ça m'intéresse bien l'école » (ED22).

Les ED ont, en effet, tendance à ne pas préciser, de manière spontanée, leurs réponses et à attendre une relance de l'enquêteur pour le faire :

« j'aime bien euh... Ecrire... Lire » (ED17) ;

« ... Travailler...L'art plastique..... Euh le français... Et puis le... Les mathématiques... » (ED19).

Nous avancerions ici deux suggestions d'explication à cette différence d'informations contenues dans les réponses apportées par les ED, en comparaison de celles incluses dans les réponses fournies par les ER :

- une absence d'idées, qui pousserait l'ED à ne répondre que brièvement à la question posée, sans précision ou information supplémentaire à l'initiative de l'élève lui-même ;

- une faible confiance en soi, qui, en relation avec l'absence d'idées, pourrait être, en fait, comprise comme une absence d'initiative de l'élève face aux questions de l'enquêteur. Ainsi, l'élève s'attacherait à ne répondre que justement et précisément aux questions de l'enquêteur sans détours ou approximations, par peur peut-être de répondre mal ou faux.

Ainsi, ce n'est que dans un deuxième temps que l'on comprend ce que signifient les termes « j'aime bien l'école » : travailler (ED18, ED19, ED20, ED21), lire (ED17, ED20, ED22), écrire (ED17, ED20), ou encore « faire » certaines disciplines, c'est-à-dire les apprendre, ou voir les copains et copines. En effet, **les ER et les ED se rejoignent ici, dans cette conception d'une activité intellectuelle d'apprentissage en tant qu'activité corporelle et manuelle, c'est-à-dire d'une activité intellectuelle à « faire ».**

De plus, il semble que l'envie d'aller à l'école des six ED précédemment cités (ED17, ED18, ED19, ED20, ED21, ED22) soit, en premier lieu, de l'ordre de l'inclination, ou du "penchant pour", alors que celle des ER paraît, en premier lieu, être de l'ordre du « faire ». En effet, **si les ER parlent d'abord de ce qu'ils « font » (apprennent) à l'école, les ED disent d'abord qu'ils aiment bien l'école avant d'expliquer ce qu'ils y « font », ou aiment bien y « faire ».** Ainsi, **l'envie d'aller à l'école des ED serait double, inclination et action d'apprentissage** (la première étape conditionnant la seconde, et le tout, c'est-à-dire l'envie), **alors que celle des ER se résumerait à la simple action d'apprentissage.**

A la manière des ER, un ED seulement répond spontanément avoir envie d'aller à l'école « pour travailler » (ED21).

Au contraire, deux élèves avouent une envie « moyen[ne] » (ED16, ED23) quand il s'agit d'aller à l'école le matin. L'une et l'autre se plaignent de la fatigue due à un lever précoce et un coucher, ou à un endormissement, tardifs (à cause de la télévision (ED23), ou d'une chambre partagée avec une sœur plus âgée (ED16)). L'une d'elles, de plus et enfin, redoute de se faire punir « à chaque fois » parce qu'elle parle (ED16). Ces deux élèves semblent ainsi avoir une expérience scolaire délicate, du fait d'une fatigue quotidienne latente, et/ou d'une crainte (justifiée ou pas) de se faire punir de façon régulière. Il peut être alors aisé de comprendre que l'envie matinale de se rendre à l'école ne soit pas toujours là.

Il est, enfin et probablement, intéressant de noter que l'évocation première de l'enseignant(e) dans l'envie d'aller à l'école soit de l'initiative de deux ED. En effet, si l'un avoue bien aimer « faire des choses avec le maître » (ED20), l'autre « se sen[t] bien parce que y'a la maîtresse » (ED18).

L'une de nos premières impressions est que **l'ensemble des élèves de 2^{nde} (ED et ER) ne fait pas preuve d'un grand enthousiasme à l'idée de devoir se rendre quotidiennement au lycée.**

Il apparaît que, chez les ER de classe de 2^{nde}, trois élèves disent avoir envie de venir au lycée le matin (ER9, ER12, ER14) pour diverses raisons bien personnelles :

« je m'y sens bien » (ER9, ER14) ;

« si on veut avoir un... Enfin un minimum d'éducation » (ER12).

Ces élèves semblent ainsi mettre en avant leur goût pour les études :

« j'aime bien étudier depuis que je suis toute petite donc ça me plaît » (ER9) ;

« je suis là pour apprendre » (ER14).

Parallèlement, quatre ER avouent que « **ça dépend** » (ER10, ER11, ER13, ER15). Pour ces quatre ER, l'envie de venir au lycée dépendrait :

- des jours, c'est-à-dire de l'emploi du temps et des matières qui les attendent dans la journée, avec, bien sûr, une préférence pour certaines journées en fonction des matières appréciées rencontrées dans ces journées (ER10, ER11) ;
- de l'horaire, c'est-à-dire de l'heure à laquelle commence la journée scolaire et, notamment, de leur difficulté à se lever le matin (ER13, ER15) :
« ça dépend, le matin j'aime pas, mais l'après-midi ça va » (ER13) ;
- des raisons pour lesquelles on se rend au lycée :
« Si, pour apprendre euh, même pour voir des camarades [...] Disons que c'est le fait de me lever, de rester cloîtrer dans une salle qui m'énerve » (ER15).

Cet élève semble donc aimer se rendre au lycée pour apprendre, mais ne pas aimer les conditions dans lesquelles son apprentissage doit se faire.

Comme les ER, quatre ED de classe de 2^{nde} disent avoir envie de venir au lycée le matin (ED24, ED25, ED26, ED30) pour diverses raisons bien personnelles :

- « ça me permettra d'avoir un bon métier plus tard. Donc ça me compense un peu » (ED24) ;
- « j'ai plutôt envie de venir [...] J viens là pour travailler. J'suis pas venue pour m'amuser [sourire] ! » (ED25) ;
- « on voit les amis [...] Puis au moins ça occupe pendant les journées [...] Puis c'est quand même important d'étudier pour s'assurer un bon avenir » (ED26).

De façon parallèle, trois ED admettent que « **ça dépend** » (ED27, ED28, ED29). Pour ces trois ED, l'envie de venir au lycée dépendrait :

- des jours, c'est-à-dire de l'emploi du temps et des matières abordées dans la journée qui s'annonce (ED27, ED28),
- de l'humeur et de la fatigue du jour (ED27, ED28),
- de l'horaire, c'est-à-dire de l'heure à laquelle commence la journée scolaire (ED28, ED29) : « me lever tôt le matin, la flemme quoi. Mais bon, on est obligé donc j'y vais... » (ED29),
- des vacances passées ou à venir (ED27) : « Euh après les vacances non [...] Quand les vacances approchent si, j'suis contente ».

A la différence des réponses apportées par les ER, **le caractère obligatoire de l'institution scolaire** (ED24, ED25, ED29) et **l'avantage de faire des études pour un « bon métier »** (ED24, ED26, ED27) sont avancés comme **deux des raisons pour lesquelles certains des ED se rendent quotidiennement au lycée**.

De façon intéressante, s'il apparaît que **l'ensemble des élèves de classe de 2^{nde} (ED et ER) dit venir au lycée aussi bien pour apprendre que pour voir les camarades de classe, les ED semblent cependant plus attachés à nous faire comprendre les raisons les plus importantes de leur venue au lycée : travailler et apprendre. Ils peuvent, en effet, voir leurs amis en dehors de l'établissement scolaire (ED28, ED29) :**

- « non [...]. Ben déjà là y'a mon copain, M. là, j'le vois il habite... On habite dans le même quartier donc [sourire]... Donc j'le vois souvent, on prend le car et tout le matin ensemble » (ED28) ;
- « non pas spécialement là. Parce que j'viens, c'est... C'est pour les cours. Mes amis j'peux les voir en dehors » (ED29).

Tout semble se passer comme si, chez les ED, le souci de "bien faire", "bien dire", "bien paraître" auprès de l'enquêteur était important. L'ED paraît ainsi s'inscrire, bien malgré lui très probablement, dans la double perspective du métier d'élève (Perrenoud, 1994) et de la mobilisation sur l'école (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) dans son rapport à l'école. Comme si l'ED tentait, par son discours, de "faire croire à".

Entre le discours des élèves de classe de CE2 et celui des élèves de classe de 2^{nde} sur leur envie de se rendre à l'école ou au lycée, apparaissent essentiellement deux points de différence ou d'évolution.

D'une part, si les élèves de classe de CE2 semblent plutôt enthousiastes, en général, pour se rendre à l'école, les élèves de classe de 2^{nde} ont bien moins d'entrain.

D'autre part, si les élèves de classe de CE2 parlent de « faire » à l'école, les élèves de classe de 2^{nde} parlent plutôt d'« apprendre » au lycée.

Enfin, il semble intéressant de noter que l'introduction :

- de la perspective de la présence de l'enseignant dans l'envie de se rendre à l'école appartient à certains ED de classe de CE2 ;
- des dimensions d'obligation et d'avenir lointain (pour un « bon métier ») dans leur action de se rendre au lycée appartient aux ED de classe de 2^{nde}.

I.1.2 Son intention, son envie de travailler

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 6 ER et 5 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2^{nde} s'exprimant : 6 ER et 7 ED.

Si l'ensemble des **ED de classe de CE2 dit avoir l'envie et l'intention de travailler en arrivant le matin à l'école, et ce quelles que soient leur fatigue et les activités prévues en classe, cette envie semble plus changeante (ou versatile) chez les ER.** Elle paraît, en effet, fluctuer selon les demi-journées (ER6), la fatigue (ER1) ou les disciplines abordées dans la journée (ER3). Nous ne sommes pas en mesure, à cette phase de notre analyse, d'expliquer cette différence. Nous pouvons cependant avancer deux suggestions :

- le réel besoin des ED de faire bonne impression face à une personne qu'ils ne connaissent pas (l'enquêteur), qui pourrait s'expliquer par un besoin de « plaire » des ED,
- l'envie effective et sincère de bien faire, d'être volontaire pour une évolution de leur résultats scolaires.

Chez les élèves de classe de 2^{nde}, d'une manière générale, deux tendances verbales – l'une propre aux ED, l'autre propre aux ER – semblent se dessiner dans leur discours. Ainsi, **l'envie et l'intention de travailler des élèves de classe de 2^{nde} en arrivant le matin au lycée dépendraient :**

- **de l'humeur et de l'état de fatigue, chez les ED (ED26, ED27, ED28, ED29, ED30) ;**
 - « euh y'a des jours avec et y'a des jours sans [*sourire*] parce que... J'ai quand même une vie à côté du lycée qui est plutôt mouvementée » (ED26) ;
 - « si j'suis en forme oui, mais si j'suis un peu fatiguée j'arrive pas. C'est pas que je le veux pas, mais j'y arrive pas » (ED27) ;
 - certains jours oui [*sourire*] et certains jours, non [*rire*] [...]. [Ça dépend] ben soit de mon humeur. Soit si j'ai la forme et puis voilà » (ED30) ;
- **des matières enseignées dans la journée, chez les ER (ER10, ER12, ER14, ER15).**

« ben... Les jeudis matins non j'ai pas trop envie de travailler [...]. Y'a économie [sourire] ! » (ER10) ;

« ben ça dépend des jours mais la plupart du temps oui [sourire] [...]. Y'a des jours où j'ai... J'ai pas envie de faire des heures de français et puis voilà quoi » (ER12) ;

« ça dépend des jours [...] ça dépend aussi des matières » (ER14, ER15).

Alors que deux ER disent se rendre au lycée sans se poser de question (ER9, ER13) :

« j'sais pas [sourire]... [...] Le matin j'viens j'me réveille, et dans la cour j'y vais... » (ER13) ;

l'ED serait-il plus à l'écoute de ses envies journalières, et celles-ci plus fluctuantes, car en relation avec la chose scolaire ? En effet, ne sommes-nous pas plus réceptifs à nos élans et réticences à l'égard d'un objet quel qu'il soit lorsque notre goût pour l'objet en question (le lycée) est extrêmement fragile, et dépendant, d'autres objets (l'obligation, la préparation de son avenir, etc.) ?

Il semble que l'on puisse trouver là matière à une première **hypothèse (générale) sur le rapport à l'école des élèves** du point de vue de l'envie de travailler :

- chez les ED, cette envie dépendrait de déterminants personnels (fluctuants), comme si la valeur et le contenu de la chose scolaire étaient mis entre parenthèses ;
- chez les ER, elle fluctuerait selon la valeur, la nature et le contenu de la chose scolaire.

Dans un cas (ED), l'élève est "déconnecté", c'est-à-dire replié sur lui-même ; dans l'autre (ER), sa relation qui ne fait pas problème va être modulée par les facettes même de la chose scolaire.

Enfin, apparaît ici le souci des ED de classe de CE2 et de certains ED de classe de 2^{nde} de "bien faire", "bien dire", "bien paraître" auprès de l'enquêteur. Ce souci, précédemment constaté chez des ED de classe de CE2, se retrouve donc chez deux ED de classe de 2^{nde} (ED24 et ED25). Ces derniers disent, en effet, avoir l'envie et l'intention de travailler en arrivant le matin au lycée, de façon imperturbable, c'est-à-dire quelles que soient leur fatigue et les matières enseignées dans la journée. Comme ses camarades en difficulté scolaire de classe de CE2, l'ED de classe de 2^{nde} paraît ainsi s'inscrire dans la double perspective du métier d'élève et de la mobilisation sur l'école dans son rapport à l'école.

Si seuls les ED de classe de CE2 disent avoir l'envie et l'intention de travailler en arrivant à l'école, l'ensemble des autres élèves avouent cette envie fluctuante. Celle-ci changerait en fonction :

- de l'humeur et de la fatigue chez les ED de classe de 2^{nde} ;
- des matières enseignées dans la journée chez les ER de classe de 2^{nde} ;
- de l'ensemble de ces raisons chez les ER de classe de CE2.

Il semble ainsi qu'une évolution notable apparaisse entre élèves de classe de CE2 et élèves de classe de 2^{nde} sur leur envie et intention de travailler. **Les raisons pour lesquelles l'envie devient changeante se préciseraient avec l'âge, chaque groupe d'élèves (ER et ED) ayant ses raisons spécifiques : personnelles et internes pour les ED, scolaires pour les ER.**

I.1.3 Ses devoirs scolaires : les faire, les "bâcler", les omettre ou les oublier

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 7 ER et 7 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 7 ER et 7 ED.

Si, à l'unanimité, l'ensemble des élèves de classe de CE2 (ER et ED) dit faire ses devoirs régulièrement, l'étude plus approfondie des réponses de ces élèves révèle deux catégories de dissonances entre ER et ED :

- **L'inscription des élèves dans le travail scolaire.** Il apparaît que, majoritairement, les ER font leurs devoirs « pour apprendre », même s'ils ont conscience du caractère obligatoire de cette tâche scolaire. De leur côté, les ED continuent de se montrer volontaires et travailleurs, mais ne semblent pas établir un lien entre le discours et l'action : il apparaît, en effet, que la dimension abstraite de la motivation, ou « mobilisation sur » l'école, ne se concrétise pas toujours dans un acte, ou une « mobilisation à » l'école (Charlot et al., 1992).

Si les ED avouent timidement oublier parfois leurs devoirs scolaires (ED17, ED19), les raisons avancées par les ED pour expliquer leur motivation à les faire ont un caractère extrinsèque, ou « non habité » : pour éviter de se faire « gronder » (ED21), pour aller « dans les autres classes » (ED21, ED22), « pour [leur] bien » (ED22), ou parce que l'enseignante le leur "demande" (ED17). Par « non habité », nous entendons ici l'impression de non inscription des ED dans les discours prononcés pourtant par eux-mêmes. Mis en relation avec l'énonciation ci-dessus d'une première **hypothèse (générale) sur le rapport à l'école des élèves**, on pourrait même parler d'une « présence / absence » des ED, tournés sur eux-mêmes et non habitants de leur discours.

Il semble, effectivement, difficile d'accepter sans étonnement la réponse d'un enfant de huit ans annonçant qu'il fait ses devoirs "pour son bien", par exemple. Nous ne pouvons ainsi nous empêcher d'entendre un parent, ou un enseignant, répéter inlassablement ce type de phrase à un enfant en difficulté scolaire, passagère ou durable, dans l'espoir de lui faire prendre conscience de l'importance de l'école. L'enfant intérioriserait ainsi une réponse, ou une pensée, qui ne lui appartiendrait pas, pour la simple et bonne raison qu'elle ne semble vraisemblablement pas de son âge. Il est exact que la réponse d'un enfant de huit ans avançant son envie scolaire d'apprendre, ou de savoir, nous apparaît, peut-être à tort, plus intériorisée, et donc plus « habitée » par l'enfant lui-même. C'est alors que se présente, pour nous, la seconde catégorie de dissonances entre les réponses apportées par les ED et celles apportées par les ER.

- **Le degré de sincérité dans les réponses données par les élèves.** Il est, en fait, difficile ici de savoir s'il s'agit de sincérité, ou pas. En effet, ne pas être sincère présume de la volonté de ne pas l'être. Or, il ne semble pas que les ED aient cette volonté d'omission, ou de distorsion de la réalité. Nous pensons l'ED plus victime des mots qu'il répète sans les ressentir que réel manipulateur de sa réalité scolaire. Cependant, lorsque nous parlons du degré de sincérité dans les réponses données par les élèves, nous avançons l'idée d'une dissonance d'aisance, de naturel, entre les réponses des ED et celles des ER. En effet, si les premiers (ED17, ED19) avouent difficilement (lentement) oublier de faire leurs devoirs, le second (ER3) en parle sans gêne :

« Euh..... Quelquefois..... Quelquefois j'oublie que j'ai des devoirs » (ED19) ;

« Oui, mais des fois j'oublie » (ER3).

Il y aurait ainsi une réelle simplicité chez les ER à parler de leur vie scolaire, surtout en ce qui concerne les points peu favorables à de bons résultats scolaires (les devoirs non faits, l'absence de motivation scolaire certains jours, etc.). Au contraire, les ED semblent

éprouver une certaine gêne dans l'aveu de ces mêmes attitudes scolaires, les confortant dans – ou explicative, à leurs yeux, de – leur position d'ED. Révéler de telles attitudes à, ou à l'égard de, l'école reviendrait ainsi à l'aveu :

- * d'une facilité scolaire pour les ER,
- * des raisons d'une difficulté scolaire pour les ED.

Tout semble se passer comme si une même réalité (négligence, oubli) n'avait pas le même sens selon le statut scolaire des élèves, c'est-à-dire leur niveau de résultats scolaires.

Contrairement à l'ensemble des élèves de classe de CE2, les élèves de classe de 2nde (ED et ER) ne prétendent pas, à l'unanimité, faire leurs devoirs régulièrement.

En effet, cinq ER (sur sept) disent faire leurs devoirs, principalement pour des raisons d'apprentissage :

- « j'apprends sans faire d'effort. Juste en faisant les exercices » (ER11) ;
- « comprendre » (ER10, ER12, ER14).

Deux ER avouent, quant à eux, ne plus les faire de façon très régulière depuis un mois ou plus par manque de temps et d'envie :

- « j'ai pas le temps de travailler » (ER13) pour cause d'activité sportive en dehors du lycée ;
- « ben en ce moment ce qu'y a c'est que je traverse... cette période [...] j'ai plus envie de rien faire » (ER15).

D'une façon semblable à celle des ED de classe de CE2, les ED de classe de 2nde avouent difficilement (lentement) ne pas toujours faire leurs devoirs (ED24, ED25, ED26, ED27, ED29, ED30), ou de "bâcler" parfois leur travail scolaire (ED27). Le manque de compréhension des devoirs scolaires donnés par l'enseignant est l'explication essentielle apportée, par ces élèves, à cette forme probable de non mobilisation scolaire véritable, voire d'un certain désintérêt pour la tâche scolaire.

Ainsi, comme certains ER, les ED abordent la question de la compréhension liée aux devoirs à faire chez soi. Si les ER pensent les devoirs comme une aide pour comprendre l'enseignement suivi dans la journée, certains ED les voit, par contre, comme une réelle difficulté insurmontable seul (ED24, ED27, ED28, ED30). Après s'être donc penchés seuls sur leurs devoirs, ils disent partir à la recherche de personnes susceptibles de les aider dans cette tâche scolaire. Il peut s'agir :

- d'enseignants
 - « quand je comprends pas, et ben je laisse de côté pour demander à la prof » (ED24) ;
 - « dans mon quartier où j'habite y'a un prof de maths et tout et il nous fait cours [...] des fois je comprends pas et je vais le voir » (ED25) ;
- de membres de la famille
 - « mmh [on peut m'aider chez moi] » (ED24) ;
 - « sinon j'vais voir ma cousine des fois quand je comprends pas » (ED28) ;
- d'ami(e)s
 - « sinon bon des fois j'les fais avec M.. Et puis bon il m'explique » (ED28).

Le manque de confiance en soi semble à l'origine des difficultés, passagères ou durables, des ED au cours de leurs devoirs scolaires. En effet, ces élèves paraissent vite déstabilisés seuls face à cette tâche. Ils choisissent alors soit de ne pas persister et d'abandonner la tâche, soit de chercher de la compagnie, une aide, pour affronter ce moment scolaire, hors l'école. Ces possibilités de choix apparaissent cependant comme un seul acte de fuite et d'évitement de l'affrontement seul et isolé d'une tâche scolaire de la part de l'élève. Tout semble se passer comme si l'élève tentait, par ce biais (l'abandon ou la recherche d'aide), de réduire ou d'éviter une pression ou un stress inutiles, une charge de travail sans intérêt.

En premier lieu, **si les élèves de classe de CE2 disent faire leurs devoirs à l'unanimité, il n'en va pas de même pour les élèves de classe de 2nde**.

En second lieu, **alors que les ER de classes de CE2 et de 2nde avouent sans gêne ne pas les faire parfois ou souvent, les ED de ces classes finissent par accepter cet aveu avec bien plus de gêne et de difficultés que les ER.**

Les ED de classe de 2nde soulignent également les difficultés rencontrées au cours de cet exercice scolaire, et en conséquence, leur abandon de la tâche ou leur recherche d'aide pour essayer de la finir malgré tout.

I.1.4 Son effort scolaire : entre motivation et obligation

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 7 ER et 7 ED.

La différence d'attitude scolaire (motivation / obligation) entre les ER et les ED chez les élèves de classe de CE2 ne nous semble pas véritablement forte et prégnante. En effet, à bien des niveaux, les réponses des ER et des ED quant à la motivation, ou à l'obligation, scolaires sont proches et semblables. Cependant, nous avançons ici quelques pistes d'analyse.

Concernant les ER, il apparaît que :

- trois d'entre eux (ER1, ER2, ER5) "font les choses" par motivation ;
- deux (ER3, ER8) par obligation ;
- trois (ER4, ER6, ER7) par motivation sans oublier l'aspect obligatoire des tâches scolaires.

Concernant les ED, cinq d'entre eux (ED17, ED18, ED19, ED20, ED22) "font les choses" par motivation, dont deux (ED18 et ED23) « parce qu'[ils] aime[nt] bien », un (E21) par obligation et deux (ED16, ED23), à la fois, par motivation et obligation.

Si, pour la majorité (sept sur huit) des ED, la motivation scolaire serait le moteur du « faire » en classe, c'est-à-dire de l'activité scolaire de ces élèves, il ne paraît pas en être de même concernant les ER. En effet, le moteur scolaire de ces derniers oscillerait plus facilement entre la motivation et l'obligation, au gré de leur fatigue, ou de leur préférence pour certaines activités. Rejoignant notre analyse faite du point intitulé "Intention / Envie de travailler ?", nous pouvons avancer deux suggestions à cette différence d'attitude scolaire entre les ER et les ED de classe de CE2 :

- le réel besoin des ED de faire bonne impression, qui pourrait s'expliquer par un besoin de « plaire » ;
- l'envie effective et sincère des ED de bien faire, d'être volontaire et motivé pour une évolution de leur résultats scolaires.

Comme nous le notions précédemment, deux ED (ED18 et ED23) font volontiers leurs tâches scolaires parce qu'ils « aime[nt] bien ». Nous pouvons nous demander si ce vocabulaire d'inclination, déjà utilisé par des ED à propos de l'envie de venir à l'école, est un indice de l'intensité de la dimension affective existante dans le rapport des élèves à l'"objet scolaire", ou s'il ne s'agit, en fin de compte, que d'un effet de langage sans signification véritable pour notre recherche. Nous choisissons, pour le moment, de laisser en suspens cette question. La poursuite de notre analyse des entretiens nous permettra peut-être d'y répondre ultérieurement.

Comme dans le cas des élèves de classe de CE2, **la différence d'attitude scolaire (motivation / obligation) entre les ER et les ED de classe de 2nde, ne nous semble pas véritablement forte et prégnante.** En effet, à bien des niveaux, les réponses des ER et des ED quant à la motivation, ou à l'obligation, scolaires sont proches et semblables, à tel point que nous ne trouvons pas ici véritablement de différence importante et intéressante entre les discours des ER et ceux des ED.

On peut ainsi naturellement s'interroger sur la notion même de motivation : serait-elle un axe non discriminant ? N'est-ce pas, en effet, un signe de l'ambiguïté de la notion (voir motivation intrinsèque et motivation extrinsèque) ? Ne serait-ce pas alors un élément plaidant en faveur de l'analyse de Charlot, Bautier et Rochex (1992) ? **N'est-ce pas effectivement la mobilisation qui importe ?**

I.1.5 Son effort scolaire : pour qui travaille-t-il ?

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 7 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 7 ER vs 5 ED.

Les ED affirment, à l'unanimité et en premier lieu, travailler à l'école pour eux-mêmes, alors que seulement la moitié d'entre eux dit travailler pour faire plaisir à leurs parents ou à leur enseignant(e).

De leur côté, les ER sont plus partagés et prétendent travailler aussi bien pour eux-mêmes que pour leurs parents ou leur enseignant(e). Cette constatation est étonnante sans vraiment l'être. En effet, si avoir conscience que le travail scolaire est, d'une part, à fournir d'abord pour soi et, d'autre part, signifie l'inscription du sujet dans son expérience et son activité scolaires, l'ED est donc mobilisé à et sur l'école. Or, c'est justement le contraire qui ressort de nos précédentes pages d'analyse de notre corpus d'entretiens. Ne devons-nous pas conclure alors que l'ED continue sa "prestation", poursuivant une récitation qui semble lui appartenir à force de répétitions parentales ou enseignantes ? L'ER, quant à lui, continue également son discours, ses propos pouvant être, indifféremment, favorables ou défavorables à de bons résultats scolaires.

Cela pourrait nous inciter à penser que **chacun (ED et ER) aurait ainsi tendance à "s'enfermer" dans un discours propre, exprimant et révélant ce que l'on pourrait considérer comme une "pensée" caractéristique d'une situation scolaire.** Nous devons être attentif à ce qui, dans la suite de l'analyse, pourrait venir confirmer ou infirmer cette hypothèse.

De façon indifférente, les élèves de classe de 2nde (ER et ED) disent travailler au lycée d'abord pour eux-mêmes. Une courte majorité d'élèves (ER et ED) semble également travailler en classe pour ses parents et/ou les enseignants.

Il apparaît important aux ER d'avoir de bonnes notes pour, d'une part, leur propre plaisir et, d'autre part, contenter leur entourage (parents et enseignants) :

« et puis aussi un peu pour mes parents parce que quand ils sont fiers et bien j'suis contente [sourire] » (ER9) ;

« ben pour moi déjà parce que j'serai contente, et puis mes parents et [...] l'enseignant aussi parce qu'il sera content de... Ce que j'ai compris » (ER10) ;

« et après pour mes enseignants. Parce que ça doit leur faire plaisir » (ER12).

Contrairement aux ER, les ED n'évoquent pas les raisons pour lesquels ils travaillent au lycée. Seul un ED s'aventure à ces précisions :

« [pour moi] essayer de réussir mes études, du mieux possible... Pour les professeurs, ben pour essayer de leur prouver que j'ai appris quand même quelque chose, puis pour mes parents aussi, pour qu'ils soient contents de moi [*sourire*] » (ED30).

Ces indications sur les raisons qui poussent cet ED à travailler en classe rejoignent celles avancées par une majorité d'ER (ER9, ER10, ER12, ER14).

L'effort et le travail scolaires, ainsi que l'attente d'obtention de bonnes notes, paraissent se faire dans une certaine recherche de plaisir et de contentement, pour soi, ses parents et/ou ses enseignants, et ce quel que soit le niveau de résultats scolaires de l'élève. La longueur et la précision des réponses apportées par les élèves de classe de 2^{nde} semblent varier selon leur niveau de résultats scolaires : des réponses longues et complètes pour les ER, des réponses courtes et succinctes pour les ED. **Ainsi, si les ER de classe de 2^{nde} sont donc capables de dire pourquoi ils travaillent, les ED ne le sont pas.**

N'est-ce pas l'indice d'un rapport à son propre travail scolaire superficiel dans un cas (celui des ED) et d'un rapport approfondi dans l'autre (celui des ER) ? N'est-ce pas également l'indice que les uns (les ED) sont dans leur métier scolaire, mais sans être un travailleur scolaire, alors que les autres (les ER) sont d'emblée des travailleurs scolaires, en dépassant immédiatement le cadre du métier d'élève ?

I.1.6 A propos de l'élan scolaire de l'élève...

	CE2		2 ^{nde}	
	ER	ED	ER	ED
L'envie de venir à l'école, au lycée	Pour « faire »	<ul style="list-style-type: none"> • Pour « faire » • Car ils « aiment » 	Pour « apprendre »	<ul style="list-style-type: none"> • Pour « apprendre » • Par obligation • Pour un « bon métier »
L'intention, l'envie de travailler	Envie changeante en fonction de déterminants personnels et scolaires	Envie "imperturbable"	Envie changeante en fonction de déterminants scolaires (valeur, nature et contenu de la chose scolaire)	Envie changeante en fonction de déterminants personnels
Les devoirs scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Devoirs faits • Aisance dans l'aveu des devoirs non faits 	<ul style="list-style-type: none"> • Devoirs faits • Difficulté dans l'aveu des devoirs non faits 	<ul style="list-style-type: none"> • Devoirs faits • Aisance dans l'aveu des devoirs non faits 	<ul style="list-style-type: none"> • Devoirs faits • Difficulté dans l'aveu des devoirs non faits • Précision d'une recherche d'aide en cas de difficulté
L'effort scolaire : entre motivation et obligation	∅	∅	∅	∅

L'effort scolaire : pour qui étudier, travailler ?	<ul style="list-style-type: none"> • Pour eux-mêmes • Pour l'entourage 	Pour eux-mêmes avant tout	<ul style="list-style-type: none"> • Pour eux-mêmes : plaisir des bonnes notes • Pour l'entourage également : le contenter 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour eux-mêmes • Pour l'entourage également
--	--	---------------------------	--	--

Tableau 8 : Synthèse des résultats concernant l'élan scolaire des élèves (dans l'analyse du rapport à l'école)

Ce tableau permet une mise en relief des positions des élèves apparues dans leurs discours, quant à leur élan scolaire.

Il semble avant tout intéressant de noter le discours :

- très volontaire de mobilisation sur l'école des ED de classe de CE2, se traduisant par un discours sur leur exercice du métier d'élève ;
- volontaire de mobilisation sur l'école des ED de classe de 2^{nde}, débouchant également sur un discours sur leur exercice du métier d'élève ;
- de mobilisation à et sur l'école des ER de classe de CE2 ;
- de mobilisation à et sur l'école des ER de classe de 2^{nde}, bien au-delà d'un éventuel simple exercice du métier d'élève.

I.2 Les émotions, liées à l'institution scolaire elle-même, de l'élève

I.2.1 Son vécu émotionnel sur le chemin de l'école, du lycée

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 6 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2^{nde} s'exprimant : 7 ER et 6 ED.

A l'unanimité, l'ensemble des élèves de CE2 (ER et ED) disent ne pas redouter de se rendre à l'école.

Chez les ER, seule une journée scolaire inhabituelle (la rentrée scolaire annuelle (ER4), un contrôle prévu (ER1), une demi-journée à la piscine (ER6), l'absence de devoirs faits (ER8)), ou un début de journée exceptionnel (un retard (ER3), et la peur d'une punition, ou d'une réprimande, consécutive à ce retard), peuvent entraîner la sensation d'une certaine peur, ou appréhension, à l'idée de se rendre à l'école.

Il est probablement intéressant de noter ici le laconisme des réponses données par les ED. Seule une élève, après réflexion, avoue son inquiétude lorsqu'il lui arrive de pénétrer en retard dans l'école (ED23).

Ce laconisme est-il la manifestation d'une réticence, ou d'une résistance, de la part des ED ? En d'autres termes, est-ce une confession de leur exercice du métier scolaire, à défaut d'être de véritables travailleurs scolaires, qui apparaît encore ? Est-ce aussi une déclaration de leur mobilisation sur l'école, à défaut d'une véritable mobilisation à l'école de leur part ? Enfin, qu'est-ce que leur laconisme cache ?

A l'unanimité, les ER de classe de 2^{nde} disent ne ressentir aucune appréhension à l'idée de se rendre au lycée. La question paraît même surprendre trois d'entre eux :

« d'avoir peur !? » (ER13) ;

« peur de quoi !? » (ER14) ;

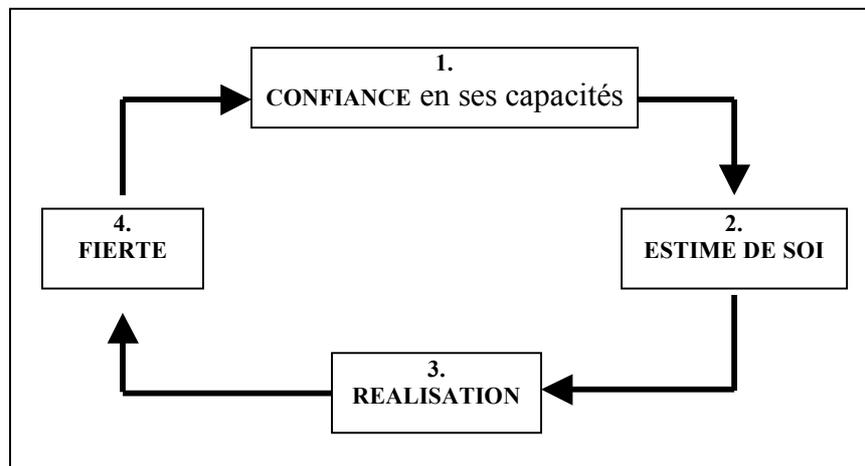
« ... Une appréhension !? » (ER15).

De leur côté, si la plupart des ED se dit sereine lors de sa venue au lycée, deux d'entre eux soulignent cependant leur appréhension lorsque un contrôle est prévu dans la journée :

« ben ouais parce qu'on est pas forcément sûr de soi par rapport à la leçon, ou au travail qu'on a fourni [...] Et pas sûr [...] d'avoir la bonne note [...] la note qu'il faut [...] pour avoir un niveau suffisant, ou réussir » (ED26) ;

« ouais des fois ouais [...]. Quand j'vois le lycée le matin, qu'on a un contrôle dès la première heure... Ça m'a gâché ma journée déjà [rire] » (ED28).

Ainsi, la peur de venir au lycée des ED est liée à l'approche d'un contrôle. Peur de mal faire ? De se tromper ? Peur d'échouer vraisemblablement. Il apparaît donc que cette appréhension, conséquence d'une proche interrogation orale ou écrite, serait également en relation avec une faible confiance en soi des ED. doutant de ses capacités en général, doutant de sa capacité à réussir en particulier, l'ED redouterait naturellement l'interrogation, ainsi que la note sanction vers laquelle l'examen semble bien souvent se diriger. L'ED paraît alors enfermé dans un cercle et une logique de l'échec : la peur de l'interrogation entraînerait un certain stress lors de l'épreuve et une difficulté à montrer ce l'on sait, une mauvaise note découlerait de cette situation, la mauvaise note menant vers l'appréhension du contrôle suivant, etc. La relation causale suivante, au mieux, ne fonctionnerait plus :



(d'après Branden, cité par Lafortune et Saint-Pierre, 1998, p. 30)
(voir Chapitre 2 I.2 La confiance en soi)

Au pire, cette relation causale fonctionnerait négativement : une faible confiance en ses capacités entraînerait une faible estime de soi, celle-ci découlant sur une mauvaise réalisation d'une tâche et donc sur une fierté personnelle affaiblie, etc. Nous aurions là une clé pour comprendre comment se construit le « chemin scolaire » de l'élève, dans le sens de notre deuxième hypothèse générale de recherche.

L'ensemble des élèves (CE2 et 2nde) dit ne ressentir aucune appréhension lorsqu'elle se rend à l'école ou au lycée.

Si les ED de classe de CE2 restent très peu loquaces et imperturbables, les ER de classe de CE2 avouent cependant ressentir quelque peur en cas de journée à venir exceptionnelle (sortie scolaire, devoirs non faits, retard matinal ou contrôle prévu).

Enfin, si deux ER de classe de 2nde semblent même surpris par l'éventualité d'une appréhension, deux ED finissent par dire leur appréhension en cas d'interrogation, orale ou écrite, prévue dans la journée.

I.2.2 Son vécu émotionnel en classe

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 6 ER et 7 ED.

Si la majorité des élèves de classe de CE2 (ED et ER) se dit, en général, non nerveuse et heureuse en classe, elle s'avoue aussi parfois agacée. Les raisons de ces agacements passagers peuvent être :

- semblables quel que soit le niveau de résultats scolaires des élèves :
 - * un conflit avec le (la) voisin(e) (ER1, ER7, ED17, ED18) ;
 - * des difficultés rencontrées face à une tâche scolaire (ER5, ED21) ;
- différentes en fonction du niveau de résultats scolaires des élèves.

Il peut ainsi s'agir alors :

- dans le cas des ER :
 - * de la chaleur dans la salle de classe (ER6) ;
 - * de l'envie « d'être ailleurs » ;
 - * de la fatigue (ER8) ;
- dans le cas des ED :
 - * d'une attitude répressive de la part de l'enseignant(e) ;
 - « la maîtresse me reproche des choses » (ED16) ;
 - « ben des fois parce que euh... [...] Ils mettent un mot sur le carnet [...] Mes parents ils s'énervent après moi quoi..... » (ED19).
 - * en cas de devoirs scolaires à faire à la maison ;
 - « quand j'ai des devoirs [...] Parce que ma mère elle m'oblige à faire tous les devoirs justes alors..... » (ED16).

D'une manière générale, il est probablement intéressant de constater ici que la nervosité, ou le mal être, ressentis en classe :

- par l'ER, sont liés à ce qui est en train de se passer, comme, par exemple, une chaleur ou une fatigue trop grandes ou l'envie d'être ailleurs ;
- par l'ED, sont liés à l'appréhension de ce qui est susceptible d'arriver, comme, par exemple l'installation momentanée d'une relation conflictuelle à l'adulte (parents ou enseignant(e)).

Comme si, d'une part, l'ER vivait plus dans le réel présent et l'ED dans le virtuel anticipé (sur le mode de l'appréhension).

Comme si, d'autre part, la crainte du conflit avec l'adulte enseignant ou le parent était latente, de façon quotidienne, chez certains ED (2 sur 8 dans notre échantillon).

La majorité des élèves de classe de 2nde (ED et ER) dit se sentir plutôt heureuse et sereine en classe. Il arrive cependant que quelques uns d'entre eux ressentent :

- une certaine impatience liée à l'envie de quitter le lycée :
 - « c'est bientôt le cours de karaté. Et ça me manque [rire] [...] ! J'suis impatiente... » (ER14) ;
 - « quand j'sais que [...] j'vais sortir avec des copains et tout, le dernier cours j'suis toujours nerveux. J'suis toujours pressé de sortir » (ED28) ;
- un certain agacement (ER14, ER15), ou une certaine tristesse (ED27), liés à l'ambiance moqueuse qui règne en classe :
 - « y'a des jours je dis pfff [*elle souffle*]... "Cette classe vraiment ! Ouais j'en ai marre de cette classe, il faut que je change de classe" » (ER14) ;
 - « c'est l'ambiance justement [...]. Les mentalités » (ER15) ;

- « je reproche à certains d'être un peu trop moqueurs [...]. Comme je viens d'Algérie on me reproche beaucoup mon accent et des choses comme ça » (ED27) ;
- un certain énervement lié aux réprimandes faites par un enseignant à une élève qui prend la parole en classe sans l'avoir demandée :
« j'ai dit quelque chose et... On me dit "fallait lever ta main", j'sais pas, ça, ça m'énerve » (ED25) ;
 - une certaine nervosité liée à l'approche d'un contrôle :
« évidemment dans les DS où vraiment j'ai des difficultés » (ED26) ;
« ben déjà quand un contrôle » (ED28).

Les raisons de ces formes de déconvenue scolaire sont donc très variées et hétéroclites. Il semble que l'on ne puisse pas, véritablement, avancer une réelle différence de sentiment scolaire entre les ED et les ER de classe de 2nde. Les fluctuations et particularités individuelles paraissent, en effet, plus prégnantes dans la façon de vivre et de ressentir sa scolarité que le groupe d'appartenance des élèves (ER versus ED).

Deux éléments pourraient être cependant susceptibles de révéler des différences de vécu scolaire entre les élèves, en fonction de leur niveau de résultats scolaires (ER versus ED) :

1. l'approche d'un contrôle, qui semble provoquer un sentiment d'appréhension chez les ED ;
2. le sentiment de confiance en soi, très probablement ressenti de façon dissemblable, par les ED et les ER.

Si, une **différenciation ne peut pas être véritablement établie ici entre ER et ED de classe de 2nde** au sujet d'un vécu émotionnel en classe, il n'en va pas de même pour les ER et les ED de classe de CE2. En effet, outre quelques raisons communes (conflit de voisinage, difficultés scolaires) :

- **les ER de classe de CE2 avouent ressentir des émotions en classe pour des raisons situées dans le présent actuel (trop forte chaleur en salle de classe, envie d'être ailleurs, fatigue) ;**
- **les ED avouent cela pour des raisons situées dans un futur virtuel (crainte d'une attitude répressive enseignante, crainte de devoirs à faire à la maison).**

I.2.3 Sa vie scolaire : entre satisfaction et insatisfaction

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 7 ER et 7 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 7 ER et 5 ED.

Etant aussi laconiques les uns que les autres, les élèves de classe de CE2 se disent dans leur ensemble satisfaits de leur vie scolaire, se sentant à leur aise à l'école et ne ressentant aucun manque.

A l'unanimité, les ER de classe de 2nde se disent contents ou satisfaits de leur vie scolaire, pour des raisons principalement liées :

- aux apprentissages :
« j'ai des nouvelles matières qui me plaisent » (ER9) ;
- aux camarades de classe :
« j'pense que j'me suis bien intégrée dans la classe et dans le lycée [...] j'ai rencontré de nouvelles personnes » (ER9) ;
- à l'ambiance lycéenne (différente de celle collégienne) :
« c'est moins critique. Enfin... les uns vis-à-vis des autres [...]. Enfin c'est plus tolérant le lycée j'trouve » (ER12).

De leur côté, les ED se disent également satisfaits de leur vie scolaire. Ils s'expriment toutefois de façon bien plus laconique que les ER.

Une ED cependant avoue vivre douloureusement sa vie scolaire :

« C'est parce que... Enfin ça m'a beaucoup marquée [...]. J'avais déjà passé en 1^{ère}, et je me suis vue tout refaire » (ED27).

Adolescente algérienne, cette bonne élève (en Algérie) devait entrer en classe de 1^{ère} en arrivant en France. Pour des raisons administratives, elle ne fut acceptée qu'en classe de 4^{ème}, d'où ses difficultés à s'inscrire avec satisfaction dans ce parcours scolaire difficile et douloureux. L'insatisfaction scolaire de cette ED serait plus liée à une incompréhension (un malentendu) administrative dont elle fut victime qu'à un vécu relationnel scolaire (avec les camarades de classe, les enseignants, ou le savoir dispensé) véritablement douloureux.

Il apparaît donc **que l'ensemble des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) se sent satisfaits de sa vie scolaire. Cependant, si les ER sont capables de dire pourquoi ils sont scolairement satisfaits, les ED ne le sont pas.** N'est-ce pas là un nouvel indice d'un rapport superficiel, dans le cas des ED, et d'un rapport plus fouillé, dans le cas des ER, à son propre vécu scolaire ? N'est-ce pas encore un nouvel indice de l'exercice du métier d'élève par les ED et de l'inscription des ER dans une réelle vie scolaire ? (voir I.1.5 Son effort scolaire : pour qui travaille-t-il ?).

De leur côté, **si l'ensemble des élèves de classe de CE2 se déclare également satisfait de sa vie scolaire, les ER comme les ED ne disent pas pourquoi ils le sont.** Ce laconisme est-il encore la manifestation d'une réticence, ou d'une résistance, de la part des ED ? L'aveu de leur exercice du métier scolaire et de leur mobilisation sur l'école, à défaut d'une véritable mobilisation à l'école ? Mais que ce laconisme manifeste-t-il pour les ER ? Ces derniers n'ont-ils tout simplement rien à dire ? Ou cela cache-t-il aussi quelque chose chez ces élèves ?

I.2.4 A propos des émotions scolaires de l'élève...

	CE2		2 ^{nde}	
	ER	ED	ER	ED
Son vécu émotionnel sur le chemin de l'école, du lycée	<ul style="list-style-type: none"> • Plutôt sereins • Sauf en cas de journée exceptionnelle 	Plutôt sereins (réponses laconiques)	Plutôt sereins	<ul style="list-style-type: none"> • Plutôt sereins • Sauf en cas d'interrogation prévue dans la journée
Son vécu émotionnel en salle de classe	Nerveux parfois pour des raisons présentes et actuelles (chaleur en classe, conflit de voisinage, envie d'être ailleurs)	Nerveux parfois pour des raisons futures et virtuelles (crainte de sanctions, de devoirs à faire)	Non nerveux	Non nerveux

Sa vie scolaire : entre satisfaction et insatisfaction	Satisfaits (réponses laconiques)	Satisfaits (réponses laconiques)	Satisfaits pour des raisons d'apprentissage, de camaraderie, de bonne ambiance lycéenne	Satisfaits (sans dire pourquoi)
--	-------------------------------------	-------------------------------------	--	------------------------------------

Tableau 9 : Synthèse des résultats concernant les émotions scolaires des élèves (dans l'analyse du rapport à l'école)

Ce tableau permet une mise en évidence des positions des élèves apparues dans leurs discours, quant à leurs émotions scolaires.

Les ER de classe de 2nde semblent vivre en salle de classe de façon tout à fait sereine : leur vie scolaire les satisfait pour des raisons scolaires et personnelles.

Les ED de classe de 2nde restent très peu loquaces quand il s'agit d'exprimer un vécu et un ressenti scolaire : ils se disent, en général, sereins et satisfaits sans cependant dire pourquoi.

Les ER de classe de CE2 se révèlent être les élèves les moins muets quant à leurs émotions d'anxiété ou d'appréhension en classe. Ils semblent, en effet, parler sans gêne surtout si l'émotion est négative.

Les ED de classe de CE2 apparaissent les moins bavards, les moins "donneurs d'explication".

De façon parallèle, il est intéressant de noter que les ER de classe de CE2 et ceux de classe de 2nde se rejoignent dans leur discours, comme les ED de classe de CE2 et ceux de classe de 2nde. Si l'ensemble des premiers s'inscrivent dans un discours serein et honnête vis-à-vis de leurs émotions scolaires, les seconds semblent plus empruntés et hésitants quant à l'aveu de leurs véritables émotions. Ils paraissent, en effet, bien souvent préférer rester muets plutôt que de dire leur vécu et leur ressenti scolaires, comme s'il s'agissait toujours de "faire croire à", de faire mine que tout va bien et de rester fidèle à l'idée que ces élèves se font de leur rôle d'élève, de leur métier d'élève au sens large.

I.3 Sa réflexion sur l'institution scolaire

I.3.1 Ce que pense l'élève de l'école, du lycée

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 7 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 7 ER et 5 ED.

A l'unanimité, l'ensemble des élèves de classe de CE2 (ED et ER) pense du bien de l'école (« c'est bien »), leur permettant d'« apprendre » (ER3, ER7, ER8, ED18, ED19) et de « savoir » (ER2).

ED et ER ne construisent cependant pas leur phrase de la même façon lorsqu'ils emploient le verbe apprendre. Si les premiers utilisent une forme passive,

« ça apprend » (ED18) ;

« ça apprend des choses » (ED19) ;

« ça apprend plus de choses » (ED20) ;

les seconds préfèrent l'emploi d'une forme active :

« quand je serai grande je vais apprendre les chiffres romains » (ER2) ;

« ça m'ennuierait de pas apprendre » (ER3)).

Dans le cas des ED de classe de CE2, l'école semble plus active que l'élève dans le processus d'apprentissage, alors que dans celui de l'ER, l'élève serait acteur du processus.

Cette analyse rejoindrait encore ce qui ressort des analyses précédentes concernant l'inscription différente des ED et des ER dans leur expérience scolaire. **L'ED se voit plutôt comme "agi" par un système (dans une posture de passivité). L'ER se voit plutôt comme "agissant" dans le système (dans une posture d'activité). L'un reste en retrait. L'autre s'implique.**

Une large majorité des élèves de classe de 2^{nde} (ED et ER) pense que le lycée « c'est bien », ou « important ». Le lycée permet ainsi d' « apprendre », de « rencontrer des gens » (ER9, ER11), ou encore la « découverte » de « matières et de la vie elle-même » (ED26).

Seuls deux élèves semblent ne pas apprécier véritablement le lycée. Si l'un n'aime pas son état et son architecture,

« sa construction [...]. Regarde juste les murs là... C'est même pas la même couleur... C'est tâché, là c'est sale [...]. Y'a des trous dans les murs [...]. Comme si c'était un travail qui était pas fini » (ER13) ;

l'autre paraît regretter le collège :

« on fait moins attention à nous ici en fait. C'est pas comme au collège ». Ce dernier finira cependant par dire que le lycée « c'est bien » (ED29).

Véritablement, aucune différenciation entre ER et ED de classe de 2^{nde} ne semble pouvoir être faite concernant l'opinion de ces élèves sur le lycée.

I.3.2 L'école, le lycée, "ça sert à quoi ?"

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2^{nde} s'exprimant : 7 ER et 7 ED.

Pour l'ensemble des ER de classe de CE2, l'école "sert" « à apprendre » :

« à apprendre » (ER1, ER5, ER7, ER8) ;

« à apprendre à faire plusieurs choses » (ER3) ;

« à apprendre des choses qu'on peut [...] Peut-être pas apprendre avec les parents » (ER6).

Elle permet également de « savoir des choses » (ER2), ou de « savoir faire des choses », comme « écouter » et « faire des exercices » (ER1). Elle est donc utile « pour apprendre et pour savoir plein de choses » (ER4), mais aussi pour « [se faire] des amis » (ER1).

Si pour l'ensemble des ED de classe de CE2, l'école "sert" « à apprendre » (ED16, ED19, ED21, ED22), « à savoir » (ED18, ED20, ED23) ou « à travailler » (ED17), elle ne semble cependant pas faire apprendre, ou faire savoir, à tous ces élèves les mêmes "choses" pour les mêmes raisons, ou dans les mêmes buts.

Deux grandes catégories de raisons et de buts se distinguent :

- ceux relatifs à l' "apprendre", dont l'action est actuelle et présente ;
 - « apprendre [...] Parce que... Si tu veux [...] partir en vacances, pour lire des panneaux, tu sais pas où tu vas, alors c'est un peu embêtant » (ED22) ;
 - apprendre « à lire » (ED17, ED20, ED21), « à écrire » (ED20, ED21) ;
 - « à savoir compter » (ED20) ;
 - « à calculer » (ED21), à « savoir lire, savoir écrire » (ED18) ;apprendre « des choses » encore, dont l'utilité apparaît lorsque les parents punissent :
 - « Ben ça me sert parce que... Des fois mes parents alors ils me font des verbes et des calculs alors c'est... C'est pas mes devoirs et... » (ED16) ;
- ceux relatifs au "faire", ou à l' "avoir", dont l'action est potentielle et future.
 - « quand on sera grand sinon après on sera... On saura rien si on est pas allé à l'école » (ED23) ;

« quand on sera grand ça servira [...] » (ED19) ;
« avoir un bon métier » et « avoir des sous » (ED18), « apprendre un métier, à... A avoir un métier » (ED19).

Ce constat renforce, semble-t-il, ce qui a été aperçu plus haut : **l'ED vivrait bien moins dans le présent de l'action scolaire, et aurait davantage tendance à « penser » sa scolarité présente par référence à un futur hypothétique (virtuel).**

Selon les ER de classe de 2nde, le lycée, en tant qu'institution scolaire, aurait plusieurs intentions (ou utilités) :

- une *visée éducative* (autonomisation et responsabilisation) ;
« on commence à travailler un peu pour soi [...] on est plus autonome donc c'est plus intéressant » (ER9) ;
« ils nous font plus confiance » (ER9) ;
« à devenir plus mature » (ER12) ;
« à devenir adulte » (ER14) ;
- une *visée d'orientation* ;
« c'est encore assez vaste » (ER9) ;
« à trouver son orientation » (ER12) ;
« on agrandit notre culture générale encore, enfin pendant trois ans puis après on se spécialisera plus tard » (ER15) ;
- une *visée purement scolaire* ;
« à avoir le bac » (ER10) ;
- une *visée professionnelle (ou de formation)* plus ou moins réussie selon les élèves ;
« pour sa vie future [...]. Mais il faut y mettre du sien » (ER9) ;
« continuer sa scolarité pour pouvoir aller là où on veut aller » (ER12) ;
« pour [...] faire ses études plus tard et... Pour pouvoir continuer et avoir un travail à la fin » (ER13) ;
« c'est une étape de la vie pour après, pour travailler » (ER13) ;
« à nous préparer à [...] nos futures études » (ER14) ;
« pour aller en fac [...]. [Le lycée est] le chemin obligatoire pour la profession que je veux faire. Je veux faire prof » (ER15) ;
« pas trop » important d'aller au lycée, « parce qu'il y a le chômage » (ER11).

Selon les ED de classe de 2nde, le lycée, en tant qu'institution scolaire, aurait également plusieurs intentions (ou utilités) :

- une *visée d'apprentissage* ;
« c'est un cran plus haut que le collège, donc j pense qu'on perçoit déjà plus de choses au niveau enseignement » (ED26) ;
« pour moi, essentiellement, c'est pour apprendre des choses... Des choses nouvelles » (ED27) ;
« c'est pour apprendre [...]. On est là pour travailler » (ED28) ;
« à nous apprendre des choses... Pour notre culture » (ED29) ;
- une *visée d'orientation* ;
« ben pour euh... Préparer mes études » (ED30) ;
« on est déjà un peu plus ciblé sur ce qu'on veut faire plus tard [...]. Ben ça nous permet d'approfondir les... Les choses qu'on veut vraiment apprendre pour... Pour vraiment faire ce qu'on veut faire après » (ED26) ;
- une *visée professionnelle (ou de formation)* ;
« à avoir un bon métier plus tard [...]. A avoir une bonne situation » (ED24) ;
« nous préparer à la vie future », en pensant toutefois que, « franchement », le lycée les prépare mal : « et après on nous lâche, après le bac on nous... On part comme ça tu sais... Y'a personne pour nous... » (ED25) ;
« à nous former » (ED29).

La différenciation la plus significative ici entre ER et ED est **la visée éducative que les ER donnent à l'établissement scolaire, alors que les ED l'ignorent. Les ER auraient ainsi**

une vision plus large et moins scolaire de l'institution, en d'autres termes, une vision moins réduite au « métier d'élève », que les ED.

I.3.3 A propos d'une réflexion de l'élève sur l'institution scolaire...

	CE2		2 ^{nde}	
	ER	ED	ER	ED
Ce que pense l'élève de l'école, du lycée	« j'apprends »	« ça apprend »	∅	∅
L'école, le lycée, "ça sert à quoi ?"	<ul style="list-style-type: none"> • « à apprendre » • « à savoir des choses » • « à savoir faire des choses » • [à se faire « des amis »] 	<ul style="list-style-type: none"> • « à apprendre » : action actuelle et présente • « à faire » / « à savoir » : action potentielle et future 	<ul style="list-style-type: none"> • Visée éducative • Visée d'orientation • Visée scolaire • Visée professionnelle (de formation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Visée d'orientation • Visée d'apprentissage • Visée professionnelle (de formation)

Tableau 10 : Synthèse des résultats concernant une réflexion des élèves sur l'institution scolaire (dans l'analyse du rapport à l'école)

Ce tableau permet la mise en relief des positions des élèves apparues dans leurs discours, quant à leur réflexion sur l'institution scolaire.

Si les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} attribuent, à l'institution scolaire, un rôle plus large que celui d'un simple endroit d'apprentissage, les ED de classe de CE2 et de 2^{nde} tendent à enfermer l'institution scolaire dans ce simple rôle (restant ainsi dans leur métier d'élève).

Il est également intéressant de noter la forme passive de bien des réponses d'ED de classe de CE2 et celle active des ER de cette classe.

I.4 L'école, le lycée, et l'avenir professionnel de l'élève

I.4.1 Ce qu'il voudrait "faire plus tard"

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 7 ER et 7 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2^{nde} s'exprimant : 7 ER et 7ED.

Si seuls deux élèves de classe de CE2 (ER2 et ED20) n'ont pas d'idée concernant leur avenir professionnel, la majorité d'entre eux (ED et ER) envisagent déjà l'exercice d'un métier qu'ils choisissent avant tout par goût :

«[parce que] j'aime bien » (ED17, ER3, ER6, ER7, etc.) ;

« je trouvais que c'était bien alors [...] j'ai voulu en faire mon métier » (ER4).

Cette attirance pour une activité professionnelle précise serait, de plus, étroitement liée à l'impression que l'élève a déjà de bien faire :

« je suis fort en dessin [pour être architecte] » (ED22) ;

« dessinateur, [parce que] j'arrive bien à dessiner » (ER3) ;

« je trouvais que j'en faisais bien [de la poterie] » (ER4).

Ainsi, pour l'ensemble des élèves de classe de CE2 (ED et ER), le choix d'un futur métier serait lié :

- d'une part, à un goût présent pour une activité présente, susceptible de devenir une activité professionnelle, l'élève conservant à l'âge adulte son inclination pour cette activité ;
- d'autre part, à un sentiment personnel d'excellence (potentielle) professionnelle.

Sur l'ensemble des élèves de classe de 2nde (ER et ED), cinq élèves – deux ER (ER11, ER13) et trois ED (ED25, ED29, ED30) – ne semblent pas avoir encore d'idée concernant leur avenir professionnel :

- « j'vois pas... J'pense pas à... [...] Parce que j'sais pas quoi faire » (ER11) ;
- non non du tout... Déjà j'veux pas faire des études très longues [...]. Non j'essaie pas de regarder loin » (ER13) ;
- « je sais pas encore parce que j'ai pas un métier [...] en tête [...]. Mais je sais que ça va se diriger vers quelque chose... Journaliste... Quelque chose où je parle avec les gens... Où je voyage beaucoup. Un machin comme ça » (ED25) ;
- « j'sais pas quoi encore... J'sais pas quoi choisir » (ED29) ;
- « non pas encore [...]. Ben j'voulais faire [...] Médecin [*sourire*]... Travailler dans la médecine mais bon faut être assez fort en maths... Physique, en biologie... Donc... Vu que c'est pas là mon fort [*sourire*] » (ED30).

Lorsque l'ensemble des autres élèves de classe de 2nde (ED et ER) parlent de ce qu'ils veulent devenir personnellement et/ou professionnellement, ils :

- **emploient des verbes d'inclination, comme le font les élèves de classe de CE2 (ED et ER) : le métier voulant être exercé est aimé ;**

- « professeur des écoles [...] c'est le seul truc que j'ai trouvé, que j'aimerais » (ER10) ;
- « j'suis plus intéressé par les matières littéraires [...] depuis la 4^{ème} [...] où j'ai découvert mon premier amour : la poésie avec Baudelaire ! » (ER15) ;
- « je voudrais faire mes études dans le tourisme [...]. Ça fait un moment que je sais ce que je veux faire [...]. Depuis la 4^{ème}... 5^{ème} même » (ED24).
- « réussir à travailler dans le tourisme [...]. L'année dernière j'suis partie en séjour linguistique de trois mois au Canada et ça a été le déclic » (ED26).

- **ne font pas référence à une excellence "technique" qu'ils auraient déjà, contrairement aux élèves de classe de CE2 (ED et ER).**

Cependant, et de façon paradoxale très probablement, il est important de noter que le nombre d'individus n'ayant pas d'idée précise quant à son avenir professionnel est en augmentation avec l'âge.

Nous pouvons ainsi nous demander si cette diminution d'idée précise avec l'âge ne serait pas en relation avec une perte progressive du sentiment de confiance en soi, liée aux difficultés et aux échecs personnels et scolaires rencontrés en grandissant. Tout se passe, d'une part, comme si le sentiment d'excellence de soi, de valeur de soi, s'effritait avec l'âge (Perron, 1991). Tout se passe comme si, d'autre part, les rêves ne semblaient plus accessibles en grandissant. Comme si, enfin, on n'osait plus les dire avec l'âge.

I.4.2 Un lien entre ses résultats scolaires actuels et le futur métier envisagé ?

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 6 ER et 3 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 5 ER et 5 ED.

A l'unanimité, les élèves de classe de CE2 (ED et ER) insistent sur l'absence de relation de cause à effet entre leur niveau de résultats scolaires et le futur métier envisagé :

« ben oui parce que ça n'a rien à voir ! » (ER8).

Ainsi, on ne choisit pas de devenir architecte (ED22) parce que l'on réussit bien à l'école, comme on ne choisit pas le métier de coiffeur (ER7) ou de footballeur (E3) parce qu'on y échoue. **On envisage une profession que l'on pense apprécier au-delà de toute raison, on veut faire ce que l'on aime et non ce que l'on peut :**

« parce que j'aime bien. Ça a l'air bien comme métier » (ER6).

Comment expliquer alors que si l'ensemble des élèves (ED et ER) s'accorde sur une absence totale de lien entre résultats scolaires et futur métier (lorsque la question leur est posée tout à fait clairement), quelques uns de ces mêmes élèves (ER5, ED18, ED19) disent travailler à l'école pour avoir un bon métier ?

Majoritairement, et comme les élèves de classe de CE2 (ED et ER), **les élèves de classe de 2nde (ED et ER) insistent sur l'absence de relation de cause à effet entre leur niveau de résultats scolaires et le futur métier envisagé :**

« non j pense pas [...]. C'est par rapport à ce que j'aime » (ER9) ;

« c'est pas en fonction des résultats... Non » (ER10) ;

« non c'est parce que ça me plaît » (ER15) ;

« c'est pas mes résultats scolaires qui vont m'empêcher de faire ça hein. J'suis pas dingue » (ED25) ;

« non [...]. On peut passer par d'autres voies [que l'école] pour... Pour savoir faire un métier » (ED26).

Cependant, alors qu'un ER avance l'idée d'un lien entre les résultats scolaires obtenus et l'orientation scolaire admise :

« si j'étais pas très bonne dans les langues j pense... Je viserais [...] scientifique » (ER14) ;

Un ED se désole de ne pouvoir faire ce qu'il aurait aimé (ce dont il rêve) à cause de ses résultats scolaires :

« Ben j'voulais faire... Bon... Médecin [*sourire*]... Travailler dans la médecine mais bon faut être fort en maths... Physique, en biologie... Donc... Vu que c'est pas là mon fort [*sourire*]... [...] Ben j'veux toujours faire médecine mais je sais que ben je pourrais pas y arriver si j'ai les mêmes résultats » (ED30).

Ainsi, il apparaîtrait qu'**une relation de cause à effet :**

- **existerait entre l'orientation scolaire et les résultats des élèves.** Or cette orientation ne dépend pas, uniquement, de la volonté de l'élève, mais également de l'accord des enseignants et des autorités de l'établissement, ces derniers privilégiant le réalisme et l'acceptable (au détriment du souhait, parfois rêveur, de l'élève) ;
- **n'existerait pas entre le futur métier envisagé et les résultats scolaires des élèves.** Comme dans le cas des élèves de CE2 (ED et ER), on envisage une profession que l'on pense apprécier au-delà de toute raison, on veut faire ce que l'on aime et non ce que l'on peut.

I.4.3 A propos de l'école, du lycée, et de l'avenir professionnel de l'élève...

	CE2		2 nd e	
	ER	ED	ER	ED
Ce qu'il voudrait "faire plus tard"	<ul style="list-style-type: none"> • Ce qu'ils aiment • Parce qu'ils sont déjà bons 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce qu'ils aiment • Parce qu'ils sont déjà bons 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 ne savent pas • Ce qu'ils aiment 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 ne savent pas • Ce qu'ils aiment
Un lien entre ses résultats scolaires actuels et le futur métier envisagé ?	Non	Non	Non	Non

Tableau 11 : Synthèse des résultats concernant l'école, le lycée, et l'avenir professionnel de l'élève (dans l'analyse du rapport à l'école)

L'ensemble des élèves de classes de CE2 et de 2nde dit vouloir "faire plus tard" un métier apprécié et aimé, choisi par goût.

Si la notion d'excellence professionnelle (potentielle) est présente chez les élèves de classe de CE2 (ER et ED), celle-ci a disparu chez les élèves de classe de 2nde (ER et ED).

Enfin, si à l'unanimité les élèves de classe de CE2 ont une idée de ce qu'ils veulent "faire plus tard", plus d'un tiers des élèves de classe de 2nde ne le sait pas (5 sur 14).

I.5 Le rapport à l'école : synthèse et conclusion

Le tableau ci-dessous permet de synthétiser l'ensemble des analyses précédentes relatives au rapport à l'école des élèves de notre échantillon de population. Ce tableau comporte trois colonnes :

- dans la première, sont regroupés des éléments du discours des élèves sur leur rapport à l'école communs à l'ensemble des élèves (ER et ED de classes de CE2 et de 2nde) ;
- dans la deuxième, sont notés des éléments du discours des élèves sur leur rapport à l'école appartenant plus spécifiquement aux ER (de classes de CE2 et de 2nde) ;
- dans la troisième, sont consignés des éléments du discours des élèves sur leur rapport à l'école appartenant plus spécifiquement aux ED (de classes de CE2 et de 2nde).

Dans un but de contribution à une confirmation ou à une infirmation de nos hypothèses de recherche, il semble effectivement opportun de retenir ici une dichotomie ER versus ED ; une dichotomie CE2 versus 2nde n'étant alors qu'une sous division de moindre importance dans la première et principale.

Caractéristiques communes	Spécificités ER	Spécificités ED
Aller à l'école pour : <ul style="list-style-type: none"> • « faire » (CE2) • « apprendre (2^{nde}) 	Envie de travailler changeante en fonction de déterminants : <ul style="list-style-type: none"> • personnels (CE2) • scolaires (2^{nde}) 	Envie d'aller à l'école : Pour un « bon métier » Car ils « aiment »
	Facilité dans l'aveu des devoirs non faits	Envie de travailler changeante en fonction de déterminants personnels (2 ^{nde}) Envie imperturbable (CE2)
↓		
Divergence de sens donné à des mêmes réalités (négligence, oubli)		
↓		
Effort scolaire car motivation et obligation	Aveu d'une facilité scolaire	Raisons d'une difficulté scolaire
	Discours "habité" (inscription dans leur discours)	Discours "non habité" (non inscription dans leur discours)
Travailler pour soi		
Plutôt sereins sur le chemin de l'école		
Plutôt satisfaits de leur vie scolaire	Facilité à parler d'émotions scolaires négatives	Très peu loquaces quant à leurs émotions scolaires
	Attribuent à l'institution scolaire un rôle plus large : au-delà du simple apprentissage (éducatif, social...)	Attribuent à l'institution scolaire un rôle purement d'apprentissage
	Se voit comme "agissant" dans le système (posture d'activité)	Se voit plutôt comme "agi" par un système (posture de passivité)

Tableau 12 : Le rapport à l'école : synthèse

Quelques caractéristiques et spécificités semblent ici devoir être retenues :

1. le souci des ED de paraître "bien disposés" à l'égard de l'institution scolaire ;
2. la difficulté des ED et la facilité des ER à dire une action "anti-scolaire" (devoirs non faits) ;
3. la facilité des ER à parler de leurs émotions scolaires négatives et le refoulement ou le déni des ED de ces mêmes émotions (ceci rejoint notre première remarque ci-dessus) ;
4. le rôle exclusivement d'apprentissage donné par les ED à l'institution scolaire.

Tout semble se passer comme si les ED souhaitaient donner d'eux une image scolaire lisse et favorable (favorable à l'obtention de bons résultats scolaires). Souci que les ER paraissent ne pas avoir. Pour ce qui concerne le rapport à l'école, notre hypothèse d'une dualité de modalités de « pensée » paraît, sur tous ces points, confirmée.

II Le rapport au savoir, en tant que « disposition à l'apprentissage » de l'élève

II.1 L'élève face aux interpellations orales enseignantes en classe

II.1.1 Son vécu émotionnel

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 7 ER et 7 ED.

A l'unanimité, les élèves de classe de CE2 (ED et ER) disent aimer être interrogés en classe par le maître, ou la maîtresse. Parmi eux, trois élèves (ER1, ER8 et ED16) précisent cependant qu'ils n'aiment pas toujours ces interpellations :

« quelquefois ça m'ennuie un peu, et quelquefois ça me plaît [...]. Quand je n'aime pas beaucoup, c'est que [...] j'sais pas trop faire » (ER1) ;

« ça m'ennuie [...] quand j'ai pas bien suivi » (ER8) ;

« quand c'est des choses dures ça me plaît pas » (ED16).

Quel que soit son niveau de résultats scolaires, l'élève paraît donc préférer être l'objet d'une interrogation enseignante, et, ce faisant, soumis au regard de l'ensemble de ses camarades de classe, quand "il sait". En cas de succès, l'image que l'élève a de lui-même est valorisée publiquement. Dans le cas contraire, cette image est mise intimement, et publiquement, à mal. En effet, les interpellations enseignantes sont, entre autres, des expériences journalières soumises, notamment :

- d'une part, à leur perception et leur interprétation subjectives, en succès ou en échec, par l'élève ;
- d'autre part, à l'influence des perceptions d'autrui (ou plutôt l'idée que l'on s'en fait).

Cette double opération conduit à l'élaboration d'une certaine synthèse : une image de soi dans un champ d'expérience donné. Le regard de l'autre se pose ainsi de façon déterminante dans l'image de soi que l'élève élabore de lui-même (voir Chapitre 2 I.2 La confiance en soi). Il est donc plus facile et confortable d'être amené à montrer ce que l'on sait plutôt que ce que l'on ignore.

L'ensemble des élèves de CE2 semblent ainsi aimer être interrogés en classe pour, cependant, des raisons de genre bien divers tel que :

⇒ *pour l'ensemble des élèves de CE2 (ED et ER) ;*

- le volontarisme ;
 - « j'aime bien faire des choses pour la classe » (ER2) ;
 - « j'aime bien [...] montrer ce que j'ai fait [...] » (ER2) ;
 - « d'abord j'aime bien aller au tableau » (ER4) ;
 - « parce que j'aime bien travailler [...]. Quand on a des devoirs à faire, et moi j'lève le doigt pour aller au tableau et y faire » (ED17) ;
- le plaisir de montrer, de donner, d'échanger, de savoir, ou le plaisir d'existence scolaire et sociale ;
 - « [j'aime bien] montrer mon avis et [...] avoir l'idée des autres » (ER2) ;
 - « pour donner les réponses à mes camarades » (ED18) ;
 - « parce que... Je sais la question... Et ce que c'est la réponse » (ED19) ;
 - « j'aime bien répondre un peu aux questions... Du maître » (ED22) ;
 - « j'aime bien répondre » (ED23) ;

⇒ pour les ER plus particulièrement ;

- l'envie de progresser ;
 - « si on fait faux elle le sait et... Elle le voit » (ER4) ;
 - « parce que j'aimerais bien voir si j'ai une bonne note... Si j'me trompe pas, si j'ai pas de faute » (ER3) ;
 - la rareté ;
 - « comme y'a beaucoup d'élèves, on a pas tous la chance d'être interrogé souvent » (ER5) ;
 - « déjà parce qu'il nous interroge pas très souvent » (ER6) ;
 - « parce qu'il m'interroge pas souvent » (ER7) ;
- ⇒ pour un ED plus particulièrement : le plaisir de faire plaisir aux parents.
« mes parents ils aimeraient bien que je [...] passe dans [...] l'autre groupe et que je fasse un peu des progrès » (ED20).

Les raisons évoquées par les élèves de classe de CE2 (ER et ED) appartiennent donc, en général, à l'ensemble des élèves quel que soit leur niveau de résultats scolaires, et, plus particulièrement, aux ER. Ainsi, si le volontarisme et le plaisir d'existence scolaire et sociale identifient l'ensemble des élèves de classe de CE2 (ED et ER), l'envie de progresser et la rareté des stimulations enseignantes à leur égard caractériseraient les ER. **L'ER de classe de CE2 semblerait, en effet, non seulement s'inscrire dans un présent scolaire palpable par la réussite, mais également être tourné vers un avenir d'apprentissage : il veut savoir dans le présent, apprendre et progresser dans l'avenir, être stimulé pour cela. En d'autres termes, il veut "aller plus loin". L'ED, quant à lui, nous semble être essentiellement inscrit dans un processus d'apprentissage présent sans vision d'avenir significative : il veut avant tout vivre, exister, scolairement.**

Contrairement aux élèves de classe de CE2 (ER et ED), les élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) n'appréhendent pas tous de la même façon l'idée d'être interrogé en classe par l'enseignant(e). Chez les ER, trois groupes de réponses semblent ainsi se constituer :

- « ça me plaît » ;
 - « si le cours m'intéresse j'aime bien répondre » (ER9) ;
 - « en général ça me fait plaisir [...]. Enfin surtout quand [...] j'sais répondre enfin c'est bien parce qu'on montre qu'on a compris... La leçon quoi... Enfin là où on en est » (ER12) ;
- « ça m'ennuie » ;
 - « ah non ça m'ennuie [...]. J'ai peur de me tromper en fait... Et j'sais pas j'suis timide alors j'ai peur de rougir alors tu sais après [rire] » (ER10) ;
 - « non ça m'ennuie [...]. Comme j'ai dit je révise pas les... Les trucs régulièrement. Je révise juste pour les interros. Ça fait des fois les leçons j'les connais pas pour le cours » (ER13) ;
- « ça dépend ».
 - « ben déjà si j'connais la réponse » (ER11) ;
 - « des matières [...]. C'est en fonction des goûts que j'ai pour les matières » (ER14) ;
 - « j'aime bien parler [mais] enfin, j'arrive pas à parler des choses qui me plaisent pas » (ER15).

Chez les ER de classe de 2^{nde}, les raisons pour lesquelles les interpellations orales enseignantes sont appréciées ou mal aimées sont étroitement liées aux apprentissages scolaires (par exemple, savoir, ou pas, répondre). Ainsi, **comme dans le cas des élèves de classe de CE2, l'interprétation et l'évaluation que l'élève fait, d'une part, de sa réponse et, d'autre part, des perceptions d'autrui de sa réponse, agit très fortement sur l'élaboration de son image de soi.** Devant le public de l'enseignant(e) et des camarades de classe, qui ne préfère pas que cette image soit embellie en cas de bonne réponse orale, plutôt que mise à mal en cas de mauvaise réponse ?

Chez les ED de classe de 2^{nde}, deux groupes de réponses semblent ainsi se constituer :

- « ça ne me dérange pas » ;
 - « ça prouve qu'elle veut savoir si j'ai compris ou... Ça prouve qu'elle s'intéresse un petit peu à moi tu vois » (ED25) ;
 - « non ça me dérange pas du tout, [...] ça peut être que bénéfique [...]. Y'a une meilleure participation après par rapport au cours [...]. Ça incite plus à suivre [...]. Ça peut être une aide pour comprendre un cours ouais » (ED26) ;
 - « ça m'ennuie pas du tout [...]. Ça veut dire qu'il a vu que j'existais, que j'étais en classe oui [...]. Enfin il remarque tous les élèves j'veux dire mais qu'il m'interroge oui, ça me dérange pas oui. Sympa..... » (ED27) ;
 - « non, ça m'ennuie pas du tout non... J'essaie de répondre quand... Quand j'sais et puis, si j'sais pas, ben j'lui dit [*sourire*]... Comme ça peut-être qu'il pourra m'expliquer..... Un petit peu plus [...] » (ED30) ;
- « ça dépend ».
 - « quand j'ai compris, d'accord, je suis bien contente de pouvoir répondre mais quand je comprends pas euh... Je préfère ne pas l'être [interrogé] » (ED24) ;
 - « quand j'comprends ça me dérange pas, mais quand j'comprends pas euh... C'est un peu... J'suis un peu ennuyé quoi [...]. [Et puis] y'a une mauvaise ambiance dans la classe [...]. Quand t'as faux on se fout de ta gueule, quand tu as juste, ouais, c'est "t'es un fayot". En fait, tu peux... Tu peux jamais..... » (ED28) ;
 - « ça dépend. Si elle m'interroge parce que, en fait... Je bavardais en fait, et donc elle essaie de [...] me piéger, ben ça m'énerve quoi » (ED29).

Chez les ED de classe de 2^{nde}, les raisons pour lesquelles les interpellations orales enseignantes sont reçues de façons indifférente ou fluctuante sont étroitement liées, non seulement, aux apprentissages scolaires (savoir, ou pas, répondre), mais aussi à des facteurs d'ordre affectif, impliquant la relation au maître et la relation à ses camarades.

Ainsi, outre l'idée déjà avancée lors de l'analyse du discours des élèves de classe de CE2 et des ER de classe de 2^{nde} quant à la préférence d'être interpellé en salle de classe lorsque l'on sait (élaboration positive d'une image de soi), il est intéressant de constater le **placement spontané de leur discours, par les ED de classe de 2^{nde} eux-mêmes, sur le terrain de l'affectivité**, ce qui irait dans le sens de notre première hypothèse générale de recherche, en tout cas pour ce qui concerne les ED. Alors qu'une élève soulève l'idée d'une preuve d'intérêt pour sa compréhension scolaire, voire pour sa personne même (ED25), pour une autre, l'interpellation enseignante indique « qu'il [le professeur] a vu que j'existais, que j'étais en classe oui » (ED27) ; pour un autre encore, cette interpellation est peut-être une sanction en cas de bavardage (ED29).

Les ED de classe de 2^{nde} semblent ainsi chercher au-delà des actes, chercher des significations affectives aux actes enseignants : mais que cherchent-ils exactement en fait ?

De plus, il est sans doute intéressant de **constater le souci des ED d'éviter de tenir un discours négatif à l'égard de l'école en général et de certaines de ses méthodes en particulier**. Ainsi, alors que les ER de classe de 2^{nde} osent dire que les interpellations orales enseignantes les ennuient, les ED préfèrent avancer un « ça ne me dérange pas », **s'inscrivant ainsi dans l'exercice de leur métier d'élève**.

Les élèves de classe de CE2 semblent, majoritairement, plus enthousiastes que ceux de classe de 2^{nde} quant à l'éventualité d'interpellations orales enseignantes en cours.

Si l'ensemble des élèves de classe de CE2 semblent vouloir faire plaisir, les ED voient là, de plus, l'occasion d' "aller plus loin" dans leurs apprentissages.

Alors que les ER de classe de 2^{nde} sont susceptibles d'apprécier les interpellations orales enseignantes, les ED ne le sont pas véritablement : si les premiers disent « ça me plaît », les seconds préfèrent dire « ça ne me dérange pas », chercher des raisons affectives à ces interpellations et persister dans un certain métier d'élève.

Ainsi, seuls les ER de classe de 2^{nde} ne posent pas un pied dans le domaine de l'affectivité : les ER et les ED de classe de CE2 y font référence (plaisir de montrer, plaisir d'existence scolaire et sociale), comme les ED de classe de 2^{nde}.

II.1.2 Ses interventions orales : entre réponses justes et réponses fausses

Nombre d'élèves en classe de CE2 : 8 ER et 7 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2^{nde} s'exprimant : 6 ER et 6 ED.

Si quatre ER de classe de CE2 (ER1, ER2, ER3, ER7) disent répondre plutôt juste aux questions posées par l'enseignant(e) en salle de classe, quatre autres ER (ER4, ER5, ER6, ER8) indiquent, parallèlement, que leurs réponses peuvent être « des fois juste[s] et des fois fau[sses] » (ER4). Selon ces élèves, les erreurs de réponse peuvent s'expliquer par :

- la difficulté des questions enseignantes ;
 - « les choses que j'sais je répons juste et des fois je répons moyen » (ER5) ;
 - « quand c'est facile je pense que je vais répondre juste et quand c'est dur c'est faux » (ER6) ;
- la non compréhension de certains exercices ;
 - « [ça dépend] si j'ai pas bien compris » (ER8) ;
- les matières différemment appréciées par les élèves.
 - « en français j'suis plus forte » (ER4).

Les propos tenus sur ce point par les ED sont, d'ores et déjà, bien plus hétéroclites que ceux tenus par les ER : alors que l'un d'entre eux (ED20) dit répondre plutôt juste aux questions posées par l'enseignant(e) en salle de classe, trois disent répondre « des fois juste et des fois faux » (ED17, ED18, ED21, ED22), une seule élève pense répondre plutôt faux (ED16), et un ne sait pas (ED23).

Selon ces élèves, les erreurs de réponse aux questions enseignantes de quatre ED (ED17, ED18, ED21, ED22) peuvent s'expliquer par :

- la non compréhension de certains exercices liée au travail personnel fourni de façon insuffisante ;
 - « [je répons faux] parce que j'ai mal fait mon exercice » (ED17) ;
 - « si j'sais la leçon, je sais que je vais répondre plutôt juste. Mais si je l'ai pas trop compris [...], je crois que je vais dire faux » (ED21) ;
- les matières différemment appréciées par les élèves ;
 - « en mathématiques, je répons tout le temps vrai » (ED22).

Il apparaît ici que, contrairement aux ER, les ED sont durs avec eux-mêmes quant à leurs réponses fausses données, celles-ci s'apparentent parfois même à la manifestation d'une sanction. Ce constat peut être analysé sous deux angles différents :

1. d'une part, le manque de confiance en soi et le fatalisme scolaires des ED : ils vivent leurs fautes difficilement, voire douloureusement. Elles semblent synonymes d'un dur constat : ils ne sont pas bons ;
2. d'autre part, la confiance en soi et le bien-être scolaires des ER : ils vivent leurs fautes sans soucis, des fois ils comprennent et des fois pas.

Ainsi, alors que les ER sont à l'aise avec les apprentissages scolaires, se donnant le droit à l'erreur, il n'en va pas de même pour les ED de classe de CE2. Ceux-ci semblent, en effet, d'une grande exigence à leur égard. Comme s'ils se punissaient eux-mêmes de leur statut d'élève en difficulté scolaire. Comme s'ils s'enfermaient dans cette exigence scolaire synonyme de leur métier d'élève bien exercé.

Enfin, notons les propos d'une ED de classe de CE2 qui voudrait excuser (ou justifier) ces réponses parfois fausses aux questions enseignantes :

« des fois je réponds faux et l'autre il répond... Juste [...]. On va à l'école pour apprendre alors euh [...]. Comme ça peut-être après [...] si [la maîtresse] m'interroge encore sur une question et ben peut-être après je [...] je vais savoir » (ED16).

La tristesse qui se dégage de ces propos est surprenante. Elle rejoint notre constat d'un mal-être scolaire des ED, s'accompagnant ici d'une envie de cette élève d'être vue "autrement" ou "ailleurs" (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Cette élève se place ainsi du côté des ER de classe de CE2 en disant quelque part: « on est là pour apprendre », sous entendu, « dites-moi qu'il est donc normal que je fasse des fautes ! ». Se dégage ici une certaine recherche, chez cette ED, de la normalité et un désir de se fondre dans l'ensemble des élèves : peut-être pour oublier un peu son statut d'ED probablement un peu lourd.

Contrairement aux propos tenus par les élèves (ER et ED) de classe de CE2, ceux tenus par les élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) sont assez homogènes :

- cinq à six élèves de chaque groupe de niveau parlent de la fluctuation (parfois justes, parfois fausses) de leurs interventions orales en classe : « ça dépend » ;
- un élève de chaque groupe ignore quelle est la qualité (juste ou fausse) de ses réponses : « je sais pas » (ED26, ER10).

De plus, les raisons évoquées pour expliquer ces fluctuations, ou ces "ignorances", ne semblent pas varier en fonction du niveau de résultats scolaires des élèves.

Ainsi, les réponses, justes ou fausses, des cinq ER et des six ED, semblent dépendre de :

- la qualité de l'écoute accordée, par ces élèves, au cours dispensé ;
 - « si j'ai écouté tout le cours, [je réponds] plutôt juste, mais si j'ai parlé [*sourire*] je sais que je vais répondre à côté parce que je vais vouloir répondre mais je vais dire n'importe quoi parce que j'ai pas écouté [*sourire*], voilà » (ER9) ;
 - « ça dépend aussi quel intérêt j'ai porté au cours » (ER15) ;
 - « ça dépend si j'suis en train de suivre ou pas » (ED27) ;
- la compréhension préalable du cours dispensé
 - « ça dépend si j'ai compris le cours ou pas » (ED30) ;
- la matière dans laquelle est posée la question ;
 - « ça dépend dans quelle matière on est » (ER12) ;
 - « ça dépend des matières [...]. En maths quand elle m'interroge à mon avis euh... La plupart du temps j'pense que j'vais avoir faux. Mais bon ça m'arrive des fois que j'ai juste [...]. Dans les langues, en éco, des trucs comme ça, quand on m'interroge, j'suis pratiquement sûr d'avoir juste quoi » (ED28) ;
 - « ça dépend des matières [mais] j'ai peur de participer parce que j'ai peur de dire des bêtises » (ED29) ;
- la question elle-même.
 - « [ça dépend] quelle est la question. Enfin ça dépend de plein de choses... Y'a des trucs qu'on est plus sûr de soi que d'autres... » (ER12) ;
 - « [ça dépend de l'intérêt que j'ai porté] à la question et tout ça » (ER15) ;
 - « ça dépend du sujet... Mais j'lève le doigt que je sens bien la réponse quoi » (ED24) ;
 - « si c'est sur la leçon, ouais ça va » (ED25).

Enfin, l'ER (ER10) et l'ED (ED26) ignorant la tonalité la plus fréquente de leurs réponses (juste ou fausse) ne semblent pas, non plus, être en mesure d'expliquer cette ignorance :

« Enfin j'sais pas... J'sais pas du tout » (ER10) ;
« j'sais pas... Ouais j'essaye quand même de réfléchir pour bien... Pour bien répondre [*sourire*] parce que sinon c'est pas... C'est pas bénéfique [*sourire*] » (ED26).

Une différenciation entre ER et ED ne semble donc pas pouvoir être véritablement établie ici chez les élèves de classe de 2^{nde}.

Ainsi, il apparaît ici que **le discours des ER de classe de CE2 est proche de celui de l'ensemble des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED)**, même si les premiers s'accordent bien plus de réponses justes que les seconds. **Seuls les ED de classe de CE2 semblent marcher à part par leur grande exigence à leur égard, synonyme d'un métier d'élève bien exercé.**

II.1.3 A propos des interpellations orales enseignantes...

	CE2		2 ^{nde}	
	ER	ED	ER	ED
Son vécu émotionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Volontarisme • Plaisir de montrer, de donner, d'échanger, de savoir • Envie de progresser • Rareté 	<ul style="list-style-type: none"> • Volontarisme • Plaisir de montrer, de donner, d'échanger, de savoir 	<ul style="list-style-type: none"> • « ça me plaît » • « ça m'ennuie » • « ça dépend » 	<ul style="list-style-type: none"> • « ça ne me dérange pas » • « ça dépend »
Ses interventions orales : entre réponses justes et réponses fausses	<ul style="list-style-type: none"> • Plutôt justes • Des fois justes et des fois fausses 	Des fois justes et des fois fausses en fonction du travail insuffisamment fourni	Des fois justes et des fois fausses	Des fois justes et des fois fausses

Tableau 13 : Synthèse des résultats concernant les interpellations orales enseignantes (dans l'analyse du rapport au savoir)

Si les ED de classe de CE2 s'inscrivent dans un présent scolaire, les ER de cette classe éprouvent l'envie d'"aller plus loin", de progresser.

Si les ED de classe de 2^{nde} s'inscrivent dans une conception du métier d'élève très actuelle, les ER de cette classe sont bien plus libres, osant dire autant de bien que de mal du lycée et de ses méthodes enseignantes.

Si les ER de classe de CE2 et l'ensemble des élèves de classe de 2^{nde} se donnent le droit à l'erreur quant à la qualité des réponses données aux interpellations enseignantes, **les ED de classe de CE2 se montrent très exigeants à leur égard. Ils s'inscrivent ainsi, et à leur tour (après leurs homologues de classe de 2^{nde}), dans une perspective scolaire du métier d'élève.**

Enfin, il est important de rappeler que les ED de classe de CE2 tentent d'expliquer les interpellations enseignantes par un certain nombre de raisons appartenant au domaine de l'affectivité.

II.2 L'élève face aux interrogations écrites en classe

II.2.1 Son vécu émotionnel

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 6 ER et 3 ED.

Alors qu'une minorité d'ER (deux sur huit) dit avoir peur avant un contrôle en classe, une majorité d'ED éprouve ce sentiment (six sur huit).

D'un côté, les raisons pour lesquelles les ER appréhendent le temps d'un contrôle seraient principalement liées à :

- la peur d'une perte de moyens passagère ;
« parce que j'mélange un peu tout [...]. [Mais] quand j'fais mes exercices, quand j'commence le premier exercice ça va mieux » (ER1) ;
- la non compréhension du (des) sujet(s) sur le(s)quel(s) porte l'interrogation ;
« oui, des fois [...]. Quand j'ai pas bien compris » (ER8).

D'un autre côté, les raisons pour lesquelles les ED appréhendent le temps d'un contrôle seraient essentiellement liées à :

- la peur de ne pas avoir assez, ou correctement, révisé ;
« je révise tranquillement mais après, dès que le contrôle arrive euh, je sais pas si j'ai assez bien... Révisé pour euh avoir juste [...]. J'panique un peu [...]. J'sais pas si j'vais avoir juste ou faux » (ED18) ;
« quelquefois j'oublie de réviser et... Par exemple, la maîtresse il nous dit "j'espère que vous avez bien révisé" ben... C'est là que j'ai [peur] » (ED19) ;
- la peur d'avoir une mauvaise note ;
« parce que si on ne [...] sait pas après [...] on va avoir une mauvaise note » (ED20) ;
« parce que ma mère [...] de fois elle me dit "pense 2", alors moi, j'ai peur d'avoir 3. Alors c'est pour ça que j'ai peur » (ED21).

D'une part, les ED semblent douter de leurs capacités à réussir les contrôles proposés. D'autres part, et contrairement aux ER, ils font régulièrement mention de leur peur de la note scolaire attribuée par l'enseignant(e). Cette appréhension peut être, vraisemblablement, liée à leur passé (douloureux ?) de contrôles échoués. Les ED s'enferment ainsi dans un cycle d'échec, caractéristique probablement de leur façon d'attendre et d'appréhender les contrôles futurs, et partant, caractéristique de leur façon de « penser » comme nous l'avions précédemment relevé. Sans doute avons nous là des éléments de validation de notre deuxième hypothèse générale de recherche (sur le « chemin scolaire »), confirmant ce que nous a appris l'analyse du vécu émotionnel.

Chez les ER de classe de 2nde, alors que la moitié d'entre eux dit avoir peur avant un contrôle, l'autre moitié dit, par contre, ne pas avoir peur.

Les ER ressentant une appréhension avant un contrôle l'expliquent par :

- la crainte d'un manque de temps ;
« quand je vois des pages... Des pages remplies de mots tout serrés, sans espace blanc, je fais ah c'est quoi ? J'aurais jamais le temps ! Et puis... Non, et puis finalement ça va » (ER14) ;
- la crainte de ne pas avoir assez travaillé préalablement ;
« quand je [...] sens que j'ai pas assez travaillé [...], que ça va peut-être pas marché et finalement je m'en sors pas trop mal... J'ai de la chance quoi [sourire]... » (ER12).

Parmi les trois ER ne ressentant pas d'appréhension avant un contrôle, seul un d'entre eux tente de l'expliquer par une aisance plus grande à l'écrit qu'à l'oral :

« j'suis plus à l'aise à l'écrit [qu'à l'oral] » (ER9).

Chez les ED de classe de 2^{nde}, seuls quatre d'entre eux se sont penchés sur cette question de l'appréhension, vécue ou pas, avant un contrôle. A l'unanimité, ces quatre élèves disent que « ça dépend » (ED24, ED25, ED28, ED30). Cette appréhension, ressentie ou pas, peut ainsi dépendre :

- du caractère écrit ou oral du contrôle ;
« quand il est à l'oral oui j'ai peur... Quand il est écrit ça va encore [...]. Parce que j'ai peur de tout oublier d'un seul coup [...]. [C'est] par rapport à moi... J'ai peur d'avoir un trou noir quoi..... » (ED24) ;
- du travail préalablement fourni ;
« ça dépend si j'ai bien appris ou si j'ai mal appris » (ED25) ;
« quand je sais que j'ai rien compris ouais... C'est sûr là je panique, enfin je stresse... Ben c'est peut-être ça aussi qui me fait rater... Mais sinon non ben, quand j'ai bien compris, quand je sais presque tout par cœur, ben là, y'a pas de problèmes » (ED30) ;
- de la matière dans laquelle est proposée l'interrogation
« j'sais pas, j'apprends, mais quand j'suis devant ma feuille [en contrôle de mathématiques] je stresse tout seul quoi en fait [*sourire*] » (ED28).

Il est difficile d'avancer ici des constations identifiant des discours scolaires différents entre ER et ED de classe de 2^{nde}, en raison principalement peut-être du faible nombre d'ED de classe de 2^{nde} ayant abordé cette question.

Alors que les ED de classe de CE2 appréhendent véritablement les contrôles en salle de classe du fait de leurs doutes en leur capacité à les réussir (manque de confiance en soi), les ER de cette classe paraissent plus sereins. Ces derniers semblent ainsi se rapprocher de l'ensemble des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED).

II.2.2 La perte de ses moyens

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 7 ED.
Nombre d'élèves de classe de 2^{nde} s'exprimant : 5 ER et 6 ED.

Si quatre ER de classe de CE2 (ER1, ER2, ER5, ER4) disent ne pas perdre leurs moyens lors d'un contrôle, seul un ED (ED16) le dit également, sans l'expliquer toutefois.

La raison principale évoquée, par les ER, pour expliquer leur sérénité à la vue d'un contrôle serait la confiance dans le travail préalablement fourni lors de révisions :

- « parce que j'ai bien compris [...]. Oui, [je révise beaucoup avant un contrôle] » (ER1) ;
- « parce que on le retient » (ER4) ;
- « parce que j'ai bien appris les choses et je les sais » (ER5).

De façon parallèle, quatre autres ER (ER3, ER6, ER7, ER8) et six ED (ED17, ED19, ED20, ED21, ED22, ED23) tentent d'expliquer les raisons de leurs pertes de moyens lors d'un contrôle scolaire.

Chez les ER, les raisons avancées sont très diverses, aussi diverses que le nombre d'ER tentant d'avancer une raison à ses pertes de moyens :

- le manque de compréhension
« parce que j'ai pas bien compris » (ER8) ;
- le manque de travail préalablement fourni à la maison
« parce que j'avais pas bien appris ma leçon à la maison » (ER7) ;
- la panique

« je panique après je sais plus ce qu'il faut écrire » (ER6).

Ces trois premières raisons étant, peut-être, étroitement liées entre elles. Mais aussi :

- le retard scolaire accumulé, et non rattrapé, en cas de maladie
« si j'suis tombé malade [...] que je reprends pas l'école pendant des jours, je peux perdre mes moyens... Mais [...] j'les retrouve quand même un peu vite » (ER3).

De la même manière, chez les ED, les raisons évoquées sont également très diverses :

- le manque de compréhension ;
« quelquefois j'suis perdu dans les exercices [...]. J'comprends pas la consigne » (ED19) ;
« parce que j'ai révisé ma leçon et que... J'ai oublié quelques mots » (ED17) ;
- l'agitation en classe et le manque, probablement, de concentration
« quand mon copain il parle par derrière, alors je sais plus quoi écrire » (ED22).

Les raisons évoquées par les uns et les autres ne sont pas en mesure de dessiner une réelle différenciation scolaire, dans leurs discours, entre ER et ED de classe de CE2. Cependant, le nombre d'élèves sereins à la vue d'un contrôle scolaire peut être un élément différenciant entre ER et ED : quatre ER contre un seul ED. N'est-ce pas là un indice du bien-être ou du mal-être des élèves face à l'école et aux tâches scolaires, en fonction de leur niveau de résultats scolaires ?

Il est, de plus, probablement intéressant de constater que seul le nombre d'élèves de classe de CE2 (et non la qualité des explications fournies par les élèves) par choix de réponse, en fonction de leur niveau de résultats scolaires, permet de différencier les ED et les ER face à un contrôle. En effet, d'une part, si quatre ER disent ne pas perdre leurs moyens en cas de contrôle, seul un ED le dit également. D'autre part, quatre ER et six ED disent perdre leurs moyens.

Même si les différences ne semblent pas véritablement écrasantes, **les ER de classe de CE2 se révèlent cependant, d'une part, plus confiants (que les ED) quant au travail qu'ils ont préalablement fourni et, d'autre part, plus à l'aise (que les ED) face à un contrôle à venir.**

Premièrement, si quatre ER de classe de 2nde disent ne pas perdre leurs moyens lors d'un contrôle (ER9, ER11, ER12, ER15), seul un ED le dit également (ED25).

Ces élèves suivent les raisonnements suivants :

« si j'sais pas ben tant pis j'me dis que j'ai assez travaillé et que j'ferai mieux la prochaine fois... » (ER9) ;

« j'ai pas assez bien révisé là j'avoue de... Mais jamais, par exemple, disons "c'est le contrôle [...], j'vais pas réussir, j'tresse" et tout, non, pas ça » (ER15) ;

« non pas à ce point là [perdre ses moyens]. C'est vrai que je suis stressée mais... » (ED25).

Concernant ce "premier" groupe d'élèves (quatre ER et un ED), l'échéance d'un contrôle ne semble pas particulièrement angoissante, ou hautement déstabilisante. Le contrôle ne semble qu'une étape scolaire comme bien d'autres ; étape que l'on passe d'autant plus aisément lorsque le travail préalablement fourni est (auto-)jugé suffisant.

Deuxièmement, un seul ER (ER10) et cinq ED (ED24, ED26, ED27, ED28, ED30) disent, quant à eux, perdre parfois leurs moyens lors d'un contrôle. Ces élèves, contrairement à ceux du "premier" groupe, semblent suivre d'autres types de raisonnement :

« peut-être le temps aussi... Parce que... J'sais pas j'trouve qu'une heure, c'est vraiment très très court et en fait... J'sais pas. C'est comme ça et puis si y'a beaucoup d'exercices j'me dit "ouais j'vais jamais avoir assez de temps" et tout et voilà. J'essaie de faire tous les exercices mais... Voilà quoi » (ER10) ;

« je comprends pas quoi [...]. Parce que [...] c'est formulé d'une autre manière et j'ai mon cours chez moi, devant moi [...]. C'est la feuille [...]. C'est les questions qui m'embrouillent, et tout... » (ED24) ;

« oui ça arrive des fois [que je perde mes moyens] parce que... J'suis un peu lente, et j'commence [...] à paniquer et puis après, quand j'panique, j'reponds n'importe quoi » (ED27).

Concernant ce "second" groupe d'élèves (un ER et cinq ED), au-delà des fluctuations individuelles, une tendance discursive peut être énoncée, traversant l'ensemble des propos de ces élèves : le constat d'un certain manque de confiance en soi de chacun de ces adolescents, majoritairement en difficulté scolaire, face à leur tâche au lycée.

Comme dans le cas des élèves de classe de CE2 (ER et ED), il est encore probablement intéressant de constater ici que seul le nombre d'élèves de classe de 2^{nde} (et non la qualité des explications fournies par les élèves) par choix de réponse, en fonction de leur niveau de résultats scolaires, permet de différencier les ED et les ER face à un contrôle.

Comme dans le cas des élèves de classe de CE2 (ER et ED) encore, si quatre ER disent effectivement ne pas perdre leurs moyens en cas de contrôle, seul un ED le dit également.

En revanche, et contrairement au cas des élèves de classe de CE2 (ER et ED), seul un ER, contre cinq ED, dit perdre ses moyens. Même si les différences ne semblent pas véritablement prégnantes, **les ER de classe de 2^{nde}, comme ceux de classe de CE2, se révèlent cependant plus confiants quant au travail préalablement fourni d'une part et plus à l'aise face à un contrôle à venir d'autre part.**

II.2.3 Ses interrogations écrites : entre réussite et échec

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 7 ER et 6 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2^{nde} s'exprimant : 7 ER et 6 ED.

Parmi les ER de classe de CE2, trois (ER1, ER2, ER4) pensent plutôt réussir en cas de contrôle, car il semble que ces élèves aient toujours réussi – ou n'échouent « pas souvent » (ER4) – au point de prendre l'habitude des bonnes notes obtenues jusqu'alors (ER1, ER2).

Si un ER (ER5) pense également que ses réussites et ses échecs dépendent des disciplines sur lesquelles portent les interrogations, une ER (ER8) pense, par contre, échouer régulièrement aux contrôles proposés. Il est intéressant de noter toutefois que chacun de ces deux élèves dit avoir échoué une interrogation lorsque, par exemple, la note obtenue est de l'ordre de 7 ou 8 sur 10, et affirme l'avoir réussie lorsque la note obtenue se situe au-dessus de 9 sur 10. Il apparaît donc évident ici que **les notions d'échec ou de réussite ont un caractère éminemment subjectif. Ainsi, l'échelle quantitative d'évaluation enseignante ne donnerait pas, à certains élèves, le sentiment de réussite scolaire.** Il en va très probablement de même pour le sentiment d'échec.

Enfin, deux ER (ER3, ER7) disent ne pas parvenir à évaluer préalablement leur travail et, donc, à envisager une note. De plus, l'un et l'autre ne semblent pas être en mesure de se l'expliquer : les notes scolaires paraissent être pour ces ER des surprises parfois agréables et parfois désagréables (ER3). Nous ne pensons pas cependant que cela puisse être analysé comme une attribution externe, par ces élèves, de leur obtention de notes. Une analyse en termes de souci (conscient ou pas) de ces élèves de ne pas paraître imbu de leur personne en disant ne s'attendre qu'à de bonnes notes nous semble plus adéquate.

Parmi les ED de classe de CE2, deux (ED19, ED20) pensent plutôt réussir en cas de contrôle car si l'un dit beaucoup réviser préalablement (ED19), l'autre se sait, à la vue de l'évolution de ses notes, en progrès (ED20).

Par contre, un ED (ED17) pense plutôt échouer en cas d'interrogation. S'il ne l'explique pas, il constate, en effet, que, « sur [sa] feuille », l'ensemble de ses écrits est « un peu faux et un peu juste. [Mais] plus souvent... Faux ».

Deux ED (ED18, ED21) pensent, quant à eux, parfois réussir et parfois échouer lors de contrôles sans savoir encore l'expliquer :

« [parce que] j'ai juste ou pas... Puis... Voilà » (ED18) ;

« des fois ça m'arrive d'échouer. De pas mettre le bon résultat [...]. Ça m'arrive de faire tout juste » (ED21).

Enfin, une ED dit ne pas savoir la note qui l'attend lorsqu'elle fait une interrogation, tout en redoutant quelle soit (encore) mauvaise :

« je veux bien le faire [le contrôle] mais c'est que j'ai peur [...] c'est que j'ai des mauvaises notes, sinon j'pourrais jamais passer le CE2 si j'ai que des mauvaises notes, alors... » (ED16).

Bien que le constat pouvant être fait ici ne soit pas massif, il semble tout de même que, **en majorité, les ER de classe de CE2 pensent essentiellement réussir leurs contrôles, alors que les ED se révèlent bien plus partagés sur ce point. Il est, en effet, difficile de trouver une tendance générale dans les réponses avancées ici par les ED de classe de CE2.**

Il apparaîtrait donc que **les ER auraient une plus grande confiance en eux-mêmes et en leurs chances de réussite à un contrôle que les ED**. La réussite scolaire serait accompagnée d'une sorte d'« effet de halo ». Ce dernier s'étendrait, de plus, à « toute évaluation a priori de réussite, quelque soit la nature de la tâche en cause. » (Perron, 1991, p. 31) (voir Chapitre 3 II.3.2 L'image et la valeur de soi).

Chez les élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED), trois catégories de réponses peuvent être ici répertoriées.

Quatre ER pensent, en général, plutôt réussir leurs contrôles (ER9, ER10, ER11, ER13) :

« parce que, en général [...] j révisé tout le temps pour une interro [...]. Parce qu'en général j'relis mon cours le soir et vu que j'fais toujours les exercices... Si on fait toujours nos devoirs les interros surprises ça pose pas de problèmes » (ER9) ;

« si j'ai bien appris, en principe, j'suis assez... Assez confiante » (ER10) ;

« quand je le fais [le contrôle], je... Je sais à peu près où j'en suis... Suivant ce que j'ai appris... Parce que je le sais... » (ER11).

Trois ER (ER12, ER14, ER15) et cinq ED (ED24, ED26, ED27, ED29, ED30) disent parfois réussir et parfois échouer lors d'un contrôle. Le résultat obtenu à l'interrogation par ces ER et ED dépendrait alors de plusieurs paramètres, tels que :

- la matière dans laquelle est proposée l'interrogation ;

« ça dépend [...] si c'est en [...] en français [...], je vais faire "ah je vais me taper une boîte ah...", mais si c'est en maths, "oh ça ira", si c'est dans les langues aussi "oh pfff [*elle souffle*] c'est bon" » (ER14) ;

« ça dépend des matières » (ER15) ;

« ça dépend de la matière » (ED24, ED26) ;

« ça dépend des matières... En maths je sais que même si je révisé et j'fais... Et j'fais le contrôle je sais que j'arriverais pas à avoir la moyenne... Même si j'ai révisé » (ED29) ;

- le travail préalablement fourni ;

« ben c'est comme tout quoi, quand on apprend ça marche et quand on apprend pas ça marche pas [*sourire*] [...]. Si j'veux, j'peux apprendre et avoir de très bonnes notes mais... Mais je sais que j'travaille pas assez donc... » (ER12) ;

« Et ça dépend aussi comment j'ai révisé ou pas » (ER15) ;

« ça dépend si j'ai révisé ou pas. Et... Et si j'ai révisé sérieusement ou pas. Déjà y'a ça. Et y'a certaines matières, même si j'ai révisé j'ai toujours peur » (ED27) ;

« si j'ai compris la partie..... Ben en fait ça dépend des matières aussi... En maths, souvent, je sais que j'ai complètement [...] foiré... Au sinon, en anglais machin, je pense que, à chaque fois, j'ai assez bien réussi » (ED30).

Enfin, seul un ED dit ne pas parvenir à évaluer préalablement son travail et, donc, à envisager une note. En effet, il ne s'attend jamais à la note qu'il obtient :

« à chaque fois ça me fait ça. Je dis "j'ai mal réussi" après j'ai une bonne note ou je dis "j'ai..." et ça... » (ED25).

Dans un premier temps, il apparaît difficile de constater ici, véritablement, et de façon significative, des différences de discours scolaires entre ER et ED de classe de 2nde. Cependant, et comme dans le cas de l'étude du point précédent, il est probablement intéressant de noter que seul le nombre d'élèves de classe de 2nde (et non la qualité des explications fournies par les élèves) par catégorie de réponse, en fonction de leur niveau de résultats scolaires, permet de différencier les ED et les ER face à leur impression d'échec ou de réussite à un contrôle. En effet, **si quatre ER pensent plutôt réussir leurs contrôles, aucun ED ne le pense. La majorité des ED** (cinq sur six s'exprimant), **au contraire, hésiterait régulièrement entre l'impression de réussite et celle d'échec après un contrôle**, comme si la réussite ou l'échec échappaient à leur capacité de maîtrise.

D'une manière générale, il semblerait que **les ER de classes de CE2 et de 2nde aient une confiance en soi et en leurs chances de réussite à un contrôle plus stable et effective que les ED de ces classes.**

II.2.4 A propos des interrogations écrites en classe...

	CE2		2 nd e	
	ER	ED	ER	ED
Son vécu émotionnel	Plutôt sereins	Appréhension car ED doutent de leur capacité à réussir	Plutôt sereins	Plutôt sereins
La perte de ses moyens	Plutôt sereins ER sont confiants du fait : <ul style="list-style-type: none"> de la quantité de travail préalablement fourni de leur aisance face à un contrôle à venir 	<ul style="list-style-type: none"> Manque de confiance en soi Appréhension avant un contrôle 	Plutôt sereins ER sont confiants du fait : <ul style="list-style-type: none"> de la quantité de travail préalablement fourni de leur aisance face à un contrôle à venir 	<ul style="list-style-type: none"> Manque de confiance en soi Appréhension avant un contrôle

Ses interrogations écrites : entre réussite et échec	ER sont confiants du fait : <ul style="list-style-type: none"> de la quantité de travail préalablement fourni de leur croyance en leurs chances de réussite 	<ul style="list-style-type: none"> Manque de confiance en soi Doute sur leurs chances de réussite 	ER sont confiants du fait : <ul style="list-style-type: none"> de la quantité de travail préalablement fourni de leur croyance en leurs chances de réussite 	<ul style="list-style-type: none"> Manque de confiance en soi Doute sur leurs chances de réussite
--	--	---	--	---

Tableau 14 : Synthèse des résultats concernant les interrogations écrites en classe (dans l'analyse du rapport au savoir)

Une dichotomie se profile ici entre ER et ED des classes de CE2 et de 2^{nde} dans leurs discours, concernant leur vécu et leur ressenti avant, pendant et après les interrogations écrites.

Au niveau du vécu émotionnel avant un contrôle, seuls les ED de classe de CE2 avouent une appréhension. L'ensemble des autres élèves se dit sereins.

La dichotomie ER / ED se dessine véritablement à propos d'une perte de moyens éventuelle lors de contrôles écrits et d'une estimation de la réussite ou de l'échec des élèves à ces contrôles. Dans le discours des ED (CE2 et 2^{nde}), la manifestation d'un manque de confiance en soi et d'une faible croyance en leur capacité de réussite scolaire devient prégnante. On peut voir ici un effet de la particularité du « chemin scolaire » parcouru par les uns et les autres. Cela vient bien affecter et colorer le rapport à soi comme élève et le pronostic corrélatif sur ses performances scolaires.

II.3 Ce que pense l'élève de ses résultats scolaires

II.3.1 Entre satisfaction et insatisfaction

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 7 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2^{nde} s'exprimant : 7 ER et 7 ED.

A l'unanimité, les ER de classe de CE2 se disent satisfaits de leurs résultats scolaires, tout en espérant, pour certains, avoir des notes encore meilleures :

« en écriture, j'espère plus » (ER5) ;

« j'avais eu 1 moins au dernier bulletin et on va l'avoir [le second bulletin] avant les vacances... J'espère avoir 1 » (ER6).

S'ils ne sont pas unanimes, les ED se disent, majoritairement cependant, satisfaits de leurs résultats scolaires, car :

- quatre d'entre eux (ED20, ED21, ED22, ED23) se savent en progrès, le maître insistant sur leurs notes qui évoluent favorablement ;
- une ED obtient de bons résultats scolaires avec au moins un des deux enseignants en charge de sa classe. Dans cette classe, en effet, toutes les disciplines ne sont pas enseignées par la même personne. La maîtresse assure les enseignements "de base" tels que le français, les mathématiques, l'histoire et la géographie, le maître, ceux tels que les sciences la vie et de la terre et les sciences physiques ;

« avec la maîtresse [...] je [suis] pas contente [...] j'ai des mauvaises notes. Mais avec le maître je [suis] très contente parce que j'ai des... Bonnes notes et ma meilleure note c'est 18 sur 20 » (ED17).

Ainsi, si les ER satisfaits de leurs résultats scolaires semblent, cependant, espérer leurs prochains résultats encore et toujours meilleurs, les ED satisfaits de leurs notes en classe paraissent ne pas espérer plus puisqu'ils sont déjà en progrès. Comme nous l'avions précédemment constaté (voir II.1 L'élève face aux interpellations orales enseignantes en classe), il apparaît ici que :

1. les ER de classe de CE2 semblent non seulement s'inscrire dans un présent scolaire palpable par la réussite, mais également être tournés vers un avenir d'apprentissage : ils veulent "aller plus loin" ;
2. les ED se contentent des notes actuellement obtenues en classe et ne semblent pas se projeter au-delà de ce présent scolaire qui les satisfait. Ces élèves sont inscrits dans un processus d'apprentissage présent sans véritable projection dans l'avenir : ils veulent avant tout vivre, exister, scolairement.

De façon majoritaire, les ER de classe de 2^{nde} se disent satisfaits de leurs résultats scolaires :

« ça me fait une moyenne de 15 en matières littéraires donc euh... J'suis très contente quoi » (ER9) ;

« j'suis contente mais jamais satisfaite [...]. J'suis jamais contente. J'veux toujours avoir plus [...]. Mais bon, j'ai pas à me plaindre hein mais [rire]... » (ER12) ;

Conjointement, certains ER de classe de 2^{nde} avouent cependant ne pas toujours fournir la quantité de travail qu'ils devraient :

« ouais ça va, [mais] je devrais travailler un peu plus [...]. Ça me remonterait bien mes moyennes » (ER14) ;

« sans travailler oui ! J'avoue que franchement j'suis assez content d'avoir des résultats comme ça sans travailler [sourire]. [...] Mais j'pense, sans vouloir me vanter, faire beaucoup mieux » (ER15).

Enfin, un seul ER se dit mécontent de ses résultats scolaires.

« pas trop » (ER11) : « j'pourrais faire plus, si j'avais l'envie [...]. J'suis pas motivé [...]. C'est pour à ça, je suis juste à la moyenne » (ER11) ;

rejoignant ainsi l'idée, exprimée par ses camarades de classe en réussite scolaire, d'une potentialité scolaire non (correctement) exploitée.

De façon majoritaire encore, les ED de classe de 2^{nde} se disent insatisfaits de leurs résultats scolaires, tout en signalant qu'ils :

- auraient pu mieux faire, s'ils avaient voulu ;

« pour le premier trimestre non, j'suis pas trop satisfaite [...], j'aurais pu mieux faire [...] en travaillant. Parce que ce trimestre j'ai pas beaucoup travaillé [...]. Y'avait des grèves... Ça m'a beaucoup perturbé et on... Rigolait beaucoup... Et ça fait que j'ai pas trop pensé à mon travail [sourire]... » (ED24) ;

« j'suis un peu déçue quand même parce que... J'sais que je peux faire mieux [...]. Ce premier trimestre je l'ai raté je sais mais... J'l'ai raté grave parce que... Avec ces grèves [...]. Déjà j'ai des difficultés et ça m'a tout... Fait raté. Mais je pense que le deuxième trimestre il sera bon [...]. Il faut que je me rattrape » (ED25) ;

« c'est pas que j'suis... J'suis pas bon, c'est que j'aurais pu faire mieux » (ED28) ;

« je pense que je pourrais faire mieux » (ED29) ;

« oui [j'espérais] largement plus. Ben pour un redoublement ouais [...]. J'ai du mal à comprendre certaines matières... Puis y'a aussi, ben si... Même si je fais les exercices, j'fais pas plus, en fait. Ça doit être un manque de travail » (ED30).

- envisagent fortement de se mettre au travail au trimestre suivant ;

« mais je pense que le deuxième trimestre il sera bon » (ED25) ;

« j'espère que ça va s'améliorer au cours du deuxième trimestre » (ED27).

Enfin seule une ED (ED26) se dit contente de ses résultats scolaires :

« y'a deux matières [scientifiques] où c'est vraiment de grosses difficultés [...]. Autour c'est...
C'est pas excellent mais c'est moyen » (ED26) ;

ses difficultés n'étant, selon elle, réelles que dans seulement deux matières scientifiques.

Ainsi, il apparaît que :

1. les **ER de classe de 2^{nde} sont satisfaits de leurs résultats scolaires, tout en concédant qu'ils pourraient travailler plus** ;
2. les **ED de classe de 2^{nde} sont mécontents de leurs résultats scolaires et comptent se mettre sérieusement au travail au trimestre à venir.**

Il semble donc que si les élèves de classe de 2^{nde} sont satisfaits ou insatisfaits de leurs résultats scolaires en fonction, justement, de leur niveau de résultats scolaires, ces élèves concèdent aussi à l'unanimité qu'ils sont capables de plus de travail. **Leurs notes scolaires ne refléteraient donc pas ce qu'ils sont, mais ce qu'ils veulent bien montrer, ou mobiliser, de leurs capacités (d'attention, de travail, d'assiduité, de patience, de disponibilité) face à la tâche scolaire.** L'élève de classe de 2^{nde}, et ce quel que soit son niveau de résultats scolaires, paraît donc se dire maître de ses notes scolaires : c'est lui qui décide de ce qu'elles seront en choisissant de travailler ou de ne pas travailler, de s'intéresser ou de ne pas s'intéresser aux enseignements dispensés. L'élève aurait ainsi le pouvoir de rendre ses notes bonnes ou mauvaises, tenant entre ses mains les cartes d'une réussite ou d'un échec scolaire. L'élève en difficulté scolaire de classe de 2^{nde} ne serait donc pas en difficulté par incapacité scolaire, mais par absence de volonté scolaire. L'intelligence de l'élève n'est ainsi pas remise en cause, bien au contraire. L'élève aurait ici l'intelligence, la liberté, de choisir de réussir ou d'échouer en classe, ce qui ferait de lui, à ses propres yeux et aux yeux de ses camarades de classe, une personne respectable, car courageuse.

D'une manière générale, il apparaît que :

- les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} sont satisfaits de leurs résultats scolaires, tout en espérant plus (plus de travail, pour plus de progrès) ;
- les ED de classe de CE2 sont contents ici et maintenant, parce qu'en progrès ;
- les ED de classe de 2^{nde} ne sont pas satisfaits de leurs résultats scolaires, et envisagent de se mettre sérieusement au travail le trimestre prochain.

Ainsi, **au-delà d'une simple classification ER versus ED, il semble plus pertinent ici de parler d'ER, d'ED et d'ED en situation de progrès scolaire.** Les ER de classe de CE2 et de classe de 2^{nde} semblent ici se retrouver dans leurs propos, quant à la satisfaction de leurs résultats scolaires et l'espoir de faire mieux encore (par l'accomplissement d'un plus grand effort scolaire chez les élèves de 2^{nde} notamment).

Il semble plus difficile de constater ici quelque ressemblance entre les propos des ED de classe de CE2 et ceux des ED de classe de 2^{nde}. En effet, si **les ED de classe de CE2 sont, comme leurs camarades en réussite, contents de leurs résultats scolaires, ils ne semblent cependant pas, contrairement à leurs camarades en réussite, espérer encore de meilleurs résultats.** De leur côté, **les ED de classe de 2^{nde} ne sont pas satisfaits de leurs résultats scolaires, et semblent même quelque peu soucieux de se mettre au travail très prochainement.** L'échéance d'une fin d'année scolaire sans réussite (et donc sans choix personnel d'orientation) paraît, en effet, les inquiéter. La question reste toutefois de savoir si ces élèves se mettront réellement au travail dans les semaines à venir, ou si leurs propos n'avaient pour but que de rassurer leur interlocuteur (l'enquêteur), tout en se rassurant eux-mêmes...

II.3.2 Expliquer ses résultats scolaires

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 7 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 7 ER et 5 ED.

Il semble, tout d'abord, que l'ensemble des ER de classe de CE2 dit obtenir de "bons" résultats à l'école. Ces ER expliquent leurs "bons" résultats par le biais de :

- facteurs d'apprentissage, telles que l'attention, la réflexion et le travail ;
 - « j'ai réfléchi, je travaille » (ER1) ;
 - « on a appris plein de choses à la maison [...] on a bien travaillé » (ER4) ;
 - « je travaille bien à la maison puis en classe » (ER6) ;
 - « j'apprends bien [...]. J'suis attentive » (ER2) ;
 - « j'apprends bien mes leçons » (ER5) ;
 - « des fois j'apprends bien, et puis... Quand j'ai des mauvaises notes des fois j'apprends pas très bien... Quand même » (ER7) ;
 - « j'ai [...] bien appris à ma maison et [...] je passe du temps dessus [mes révisions] » (ER8).
- facteurs environnementaux ;
 - « ben c'est que ma famille [...] elle est quand même un peu de partout prof [...]. Ma mère m'apprend le français [...], mon père m'apprend les maths » (ER3).

Du côté des ED de classe de CE2, il semble, tout d'abord, que ces élèves ne soient pas unanimes sur leur niveau de résultats scolaires : alors que cinq d'entre eux pensent n'avoir que de "faibles" résultats scolaires (ED16, ED18, ED19, ED21, ED23), deux les pensent "bons" (ED20, ED22), leurs notes connaissant une évolution favorable depuis quelques semaines. Ainsi, les explications données par chacun de ces deux groupes d'ED ne vont pas, bien sûr, dans le même sens.

Les cinq ED aux "faibles" résultats scolaires expliquent leurs notes en classe par le biais de :

- facteurs d'apprentissage, tels que l'attention (ou l'écoute), la concentration et le travail ;
 - « [ça dépend] si j'travaille bien ou pas » (ED18) ;
 - « j'apprends pas mes leçons [...] » (ED19) ;
 - « des fois [...] j'ai pas le cœur [...]. Ça veut dire que... J'suis pas concentré dans mon travail » (ED19) ;
 - « j'écoute pas assez » (ED23) ;
- facteurs affectifs, tels que la crainte, la contrariété, la déception et l'agacement ;
 - « parce que des fois j'suis perturbée [...] par les fautes..... Parce que j'ai pas envie d'en avoir alors... » (ED16) ;
 - « c'est que je travaille régulièrement mais [...] je reste contrarié quelquefois quand j'ai des mauvaises notes [...]. Quand j'ai des bonnes j'suis content mais quand j'ai des mauvaises notes j'suis... Enervé » (ED19).

Les deux ED aux "bons" résultats scolaires expliquent, quant à eux, leurs notes – et l'évolution favorable de celles-ci – en classe par le biais de facteurs d'apprentissage uniquement :

- « j'ai bien appris à la maison. J'ai bien appris avec maman, j'sais bien faire maintenant [...]. Parce qu'avant j'savais pas très bien faire, maintenant j'sais bien faire » (ED20),
- « parce que j'suis très fort en classe [...]. A force d'apprendre chez moi » (ED22).

D'une part, il apparaît donc ici que si l'ensemble des ER de classe de CE2 privilégie des facteurs d'apprentissage pour expliquer leurs "bons" résultats scolaires, la majorité des ED avancent, quant à eux, des facteurs d'apprentissage, mais aussi affectifs, pour expliquer leurs "faibles" résultats scolaires. On peut donc parler d'une plus grande sensibilité des ED à ce qui est de l'ordre de l'affectif.

D'autre part, comme l'ensemble des ER, les deux ED (ED20, ED22) considérant leurs résultats scolaires comme "bons" privilégient également des facteurs d'apprentissage pour expliquer les progrès scolaires accomplis (leurs résultats scolaire en évolution positive).

Il semble donc ici que, **chez les élèves de classe de CE2, les "bons" résultats scolaires (ER et deux ED en progrès) s'expliqueraient plus aisément par des facteurs d'apprentissage (révélateurs d'une internalité de ces élèves) et les "faibles" résultats scolaires (ED), par des facteurs d'apprentissage, mais aussi affectifs et relationnels (révélateurs d'une externalité plus importante chez ces autres élèves).**

L'ensemble des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) semble très lucide sur son niveau de résultats scolaires, acceptant les notes que les enseignants leur attribuent et concédant, bien souvent, leur manque de travail.

Les ER expliquent ainsi leurs "bons" résultats scolaires par le biais de :

- facteurs d'apprentissage, tels que la motivation et le travail fourni ;
 - « parce que j'ai envie d'apprendre... Et vue que ça me plaît ben... » (ER9) ;
 - « aussi parce que [...] j'travaille » (ER10, ER15) ;
 - « parce que j'travaille un minimum on va dire » (ER12) ;
 - « j'suis [...] sérieuse [...]. Et puis j'travaille » (ER14) ;
- facteurs scolaires, tels que le redoublement ;
 - « parce que j'ai redoublé. Ça doit influencer déjà [*rire*] » (ER10) ;
 - « ben j'suis redoublant [...]. ces paroles là j'les avais déjà entendu l'année dernière [...]. Mais maintenant comme j'révisé [...] chez moi et ben, ça complète » (ER13) ;
- facteurs environnementaux ;
 - « et vue que j'm'entends pas trop avec l'ensemble de la classe... Donc j'parle pas trop en classe » (ER14).

De leur côté, les ED expliquent leurs "faibles" résultats scolaires par le biais de facteurs d'apprentissage essentiellement, tels que le travail fourni :

- « un manque de travail ouais » (ED24) ;
- « c'est à cause de ma façon de... De réviser ma... J'ai pas la bonne méthode » (ED27) ;
- « [je pourrais faire mieux] mais je m'en donne pas les moyens » (ED29).

Il semble difficile ici d'avancer une quelconque différence significative entre ER et ED de classe de 2^{nde} dans leur façon d'expliquer leurs "faibles", ou "bons", résultats scolaires obtenus au lycée. En effet, les facteurs d'apprentissage et/ou scolaires sont les plus avancés dans ces explications d'élèves, et ce quel que soit leur niveau de résultats scolaires.

Comme nous l'avons précédemment constaté, il est cependant intéressant de noter l'exigence des ED à leur égard : leur mea-culpa ou auto-critique qui n'explique leurs "faibles" résultats scolaires que par des facteurs d'apprentissage (le manque de travail fourni explique leurs "faibles" résultats scolaires). Ces élèves semblent ainsi se sanctionner, comme s'ils reconnaissaient mériter leur statut d'ED.

Les constatations faites dans le discours des élèves de classe de CE2 (ED et ER) ne se retrouvent pas dans celui des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED). En effet, les facteurs révélateurs d'internalité, ou d'externalité, chez les élèves de CE2 n'apparaissent pas révélateurs de différences significatives entre ER et ED de classe de 2^{nde}.

En effet, en premier lieu, l'ensemble des élèves de classe de 2^{nde} se ressemblent dans leurs propos, ne nous permettant pas véritablement de les différencier (les opposer) en fonction de leur niveau de résultats scolaires.

Cependant, en second lieu, les ED de classe de 2^{nde} paraissent plus durs dans leur auto-critique que les ER de classe de 2^{nde}.

II.3.3 A propos de ce que pense l'élève de ses résultats scolaires...

	CE2		2 nd e	
	ER	ED	ER	ED
Entre satisfaction et insatisfaction	<ul style="list-style-type: none"> Satisfaits Mais, veulent "aller plus loin" 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfaits Se contentent de ce qu'ils ont 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfaits Mais, pourraient faire mieux 	<ul style="list-style-type: none"> Insatisfaits Auraient pu faire mieux Envisagent de se mettre au travail le trimestre prochain
Expliquer ses résultats scolaires	"Bons" expliqués par des facteurs : <ul style="list-style-type: none"> d'apprentissage environnementaux 	"Faibles" expliqués par des facteurs : <ul style="list-style-type: none"> d'apprentissage affectifs "Bons" expliqués par des facteurs d'apprentissage	"Bons" expliqués par des facteurs : <ul style="list-style-type: none"> d'apprentissage scolaires environnementaux 	"Faibles" expliqués par des facteurs d'apprentissage

Tableau 15 : Synthèse des résultats concernant ce que pense l'élève de ses résultats scolaires (dans l'analyse du rapport au savoir)

Alors que l'ensemble des élèves de classe de CE2 et les ER de classe de 2nde se disent satisfaits de leurs résultats scolaires, seuls les ED de classe de 2nde ne le sont pas.

Si les ER de classes de CE2 et de 2nde disent pouvoir aller plus loin ou faire mieux "demain", les ED de classe de CE2 semblent se contenter des notes qu'ils obtiennent et les ED de classe de 2nde pensent qu'ils auraient pu faire mieux ("hier").

Ainsi, alors que les ER des classes de CE2 et de 2nde sont tournés vers l'avenir, les pieds bien ancrés dans un présent de réussite, les ED de ces classes se cramponnent à leur présent, ou déplorent leur passé révolu (le trimestre achevé).

Les ER de classes de CE2 et de 2nde expliquent pareillement leurs résultats scolaires à l'aide de facteurs d'apprentissage, de facteurs scolaires et de facteurs environnementaux.

De leur côté, les ED cherchent l'explication du côté :

- de facteurs d'apprentissage et de facteurs affectifs pour ceux de classe de CE2 ;
- de facteurs d'apprentissage exclusivement pour ceux de classe de 2nde.

Le domaine de l'affectivité est ainsi abordé par les ED de classe de CE2.

II.4 Ce que pense l'élève des contenus d'apprentissage scolaires proposés par l'institution scolaire

II.4.1 Les apprentissages scolaires : "ça sert à quoi ?"

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 5 ER et 6ED.

Selon les ER de classe de CE2, les apprentissages faits en classe :

- permettent de « bien parler [...], bien comprendre, [...] bien écrire » (ER3), et ainsi « pouvoir faire beaucoup de choses » (ER6) ;
- sont également « pour plus tard » (ER2), pour « faire des choses plus tard. Pour mon métier » (ER5), « pour la vie de plus tard... On pourra savoir beaucoup de choses, grâce à l'école » (ER7) ;
- sont enfin des moyens pour « grandir », « devenir adulte. Pour nos enfants à apprendre [...]. Pour qu'ils aient pas de mauvaises notes et tout » (ER4).

Ainsi, les apprentissages faits en classe ont, selon les ER, une portée, et une utilité, dans le présent, mais aussi dans l'avenir.

De la même manière, pour six ED de classe de CE2 sur huit, les apprentissages faits en classe trouveront leur utilité essentiellement dans l'avenir, de façon plus ou moins rapprochée :

- un futur proche ;
 - au collège (ED17) ;
 - « quand j'ferai des contrôles ça sera plus facile parce que j'aurai appris » (ED18) ;
 - « ça me sert pour plus tard. Pour les autres classes » (ED20) ;
- un futur lointain ;
 - « pour faire notre métier quand on sera grand » (ED16) ;
 - « quand je serai plus grand [...] Et puis j'aurais un métier » (ED18) ;
 - « ben, ça va servir euh... Beaucoup plus tard... » (ED21) ;
 - « ça sert à... A savoir quand on sera grand » (ED23).

Seuls deux ED prétendent que les apprentissages scolaires "servent" « à apprendre » (ED22), ou « à travailler, à... A savoir » (ED19) : leur utilité s'inscrivant ainsi dans le présent.

Il apparaît donc que si les ER de classe de CE2 donnent une utilité à la fois présente (immédiate) et future à leurs apprentissages scolaires, les ED ne leur accordent le plus souvent qu'une utilité future. Une nouvelle fois, les **ER tendraient à s'inscrire bien plus fortement dans un présent scolaire d'apprentissage que les ED.**

Pour les élèves de classe de 2nde, les apprentissages faits au lycée permettent, ou favorisent :

- un enrichissement de sa culture générale (**ER et ED**) ;
 - de « mieux comprendre ce qui se passe autour de nous » (ER9) ;
 - « avoir un minimum de culture générale parce que c'est important [...] ça sert toujours [...]. Dans toutes les matières, en prenant un peu de chaque et ben ça fait une petite culture générale qu'on se forge tout doucement » (ER12) ;
 - « ça enrichit ma culture générale tout ce qui est histoire et... Et tout ce qui est math moi j'trouve que ça sert pas à grand chose pour plus tard, mais à avoir de bonnes notes pour maintenant quoi » (ED24) ;
 - « [quand on sort du lycée] on sait pas mal de choses quand même. Parce que bon on a étudié ça et tout » (ED28) ;
 - « la façon dont on s'exprime déjà quoi » (ED29) ;

« ça sert toujours, ce qu'on apprend un jour on va bien... On va bien le ressortir quoi [...]. A part les maths [*sourire*] ! J'vois pas trop... La physique aussi je pense, je vois pas trop [*rire*]... » (ED29) ;

« à avoir des connaissances pour plus tard. Admettons, nous on est à une table, avec plein d'invités, s'ils parlent d'un truc et que nous on sait pas de quoi ils parlent, ben on va avoir l'air fin quoi [*sourire*] » (ED30) ;

- une meilleure perspective de son avenir proche ou lointain (**ER et ED**) ;

« pour ce que je veux faire plus tard » (ER12) ;

« à plus tard » (ED29) ;

« ça sert au moins à un métier [...] dans quelque chose qui me plaît au moins » (ED26) ;

« s'assurer une vie correcte [...] parce que sans métier, bon pas d'argent, et pas d'argent... Pas de maison [*rire*]... Pas de famille non plus donc euh... » (ED26) ;

- un réel questionnement, justement, sur l'utilité des enseignements dispensés au lycée (**ER**) ;

« y'a des choses qui servent à rien... Inutiles... Mais aussi t'es content... J'sais pas quand tu as des enfants, t'es content d'être allé au lycée » (ER11) ;

« non, du tout », ces apprentissages ne servent pas, aujourd'hui, dans la vie quotidienne (ER13) ;

« ça dépend des matières encore » (ER15).

Il apparaît que cette utilité donnée à certaines matières, de façon tout à fait aléatoire par l'élève, dépend de l'inclination et/ou de l'intérêt (personnel, et prochainement professionnel) que l'élève porte à la matière.

- une meilleure connaissance de soi (**ED**) ;

« déjà à m'orienter. Déjà à savoir c'que j'aime, c'que j'aime pas, c'qui m'intéresse, c'qui m'intéresse pas... Et ensuite [...] pour l'avenir [...], pour savoir c'que je voudrais faire, c'que j'aimerais faire, c'que j'serais capable de faire aussi, avec les notes et tout ça, comme ça j'essaye de me situer » (ED27) ;

« quand on sort du lycée et tout, bon, on sait ce qu'on peut faire, on sait ce qu'on peut pas faire » (ED28).

En première analyse, il semble qu'il n'y ait pas ici de différence significative entre le discours des ER et celui des ED, concernant la façon dont ces élèves "jugent" les apprentissages dispensés au lycée. Chacun des deux groupes d'élèves (ER et ED) pense que ces apprentissages favorisent leur culture générale et leur permettent de mieux "cerner" leurs avens proche et/ou lointain : une utilité dans le présent, mais aussi dans l'avenir, est donnée aux apprentissages scolaires par les élèves.

Cependant, en seconde analyse, il peut être constaté que :

- les ER se posent véritablement la question de l'utilité de certains de ces enseignements ;
- alors que les ED concèdent que ces enseignements, justement, leur permettent une meilleure connaissance de soi.

Les ED rejoignent ainsi les ER lorsque ceux-ci attribuent à l'institution scolaire une visée éducative (voir I.3.2 L'école, le lycée, "ça sert à quoi ?"). Nous pouvons alors nous demander s'il n'est pas délicat, pour certains élèves en particulier, de différencier enseignements dispensés et institution scolaire, l'un et l'autre se confondant ou s'imbriquant, ce qui justifierait l'utilisation de l'expression de "chose scolaire" ?

Nous constatons toutefois qu'il est difficile d'avancer une différenciation significative entre le discours des ER et celui ED de classe de 2^{nde}.

Il apparaît principalement que les ER de classes de CE2 et de 2^{nde}, ainsi que les ED de classe de 2^{nde}, trouvent dans les apprentissages scolaires dispensés à l'école, ou au lycée, une utilité, à la fois, présente (dans leur vie quotidienne) et future (dans leur vie quotidienne toujours et

leur vie professionnelle à venir). Seuls les ED de classe de CE2 ne parviendraient donc pas à voir autre chose qu'une utilité essentiellement future de leurs apprentissages scolaires. L'explication la plus vraisemblable serait le plus grand âge des ED de classe de 2nde qui leur permettrait d'apercevoir, au-delà de leurs difficultés, les bienfaits d'un enseignement qui semble pourtant leur échapper. Ainsi, la réussite scolaire des élèves, indépendamment de l'âge de ces derniers, favoriserait une certaine "acuité" ou disponibilité d'esprit, leur permettant de voir, de tirer des correspondances et de créer des liens entre les enseignements reçus en classe et leur vie à l'extérieur de l'école, ou du lycée. Le chemin de bon élève permettrait de prendre du recul et de "faire" des liens. Les ED de classe de 2nde compenseraient ce manque d'"acuité" (ou de "sagacité") propre à la situation scolaire des élèves en réussite, par leur plus grand âge, ce dont les ED de classe de CE2 ne sont pas "capables" du fait de leur jeune âge. En effet, l'âge des ED de classe de 2nde ne serait-il pas, d'ores et déjà, en mesure de leur permettre une prise de distance par rapport à leur situation scolaire d'élèves en difficulté, favorisant une meilleure vision du lycée et des enseignements dispensés ? Ce dont, encore, les ED de classe de CE2 ne peuvent pas bénéficier du fait de leur jeune âge.

II.4.2 Sa préférence pour certaines matières scolaires

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 5 ER et 2 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 5 ER et 5 ED.

Cinq ER (ER1, ER2, ER3, ER6, ER8) sur huit de classe de CE2 disent clairement avoir une préférence pour l'une ou l'autre des activités scolaires proposées en classe.

Il semble, tout d'abord, que chacun des ER tente d'expliquer sa (ses) préférence(s) par un vocabulaire d'inclination :

« la conjugaison j'aime bien et les mathématiques moins bien parce que... J'aime pas bien les multiplications » (ER2) ;

« surtout s'il y a des multiplications... Parce que ça j'aime bien [...] ! Y'a plusieurs choses que j'aime, que j'aime bien faire » (ER3) ;

« il y a des matières que j'aime » (ER6).

Il apparaît ensuite que l'ER peut préférer une activité scolaire parce qu'il sait qu'il y réussit bien :

« parce que j'y arrive bien » (ER8).

Il semble enfin que l'ER puisse ne pas aimer une matière tout en ayant de bonnes notes dans celle-ci :

« moi ça me plaît pas très bien [les multiplications, mais j'ai des bonnes notes] » (ER2).

L'inclination, et non la réussite ou les difficultés éprouvées au cours d'une activité, **serait donc essentielle dans le goût ou le rejet ressenti par l'ER pour certaines activités scolaires.**

Deux ED (ED17, ED22) de classe de CE2 disent également avoir une préférence pour certaines activités scolaires. Si l'un d'eux ne l'explique pas :

« j'aime mieux les maths que... Le français » (ED22) ;

le second l'explique selon les difficultés qu'il rencontre :

« j'aime pas les mathématiques [...] parce que c'est trop dur » (ED17).

Les difficultés éprouvées lors de certaines activités scolaires constitueraient donc, pour les ED, une raison de ne pas aimer ces activités. Le bon élève peut réussir sans aimer pour autant. L'élève en difficulté peut être conduit à ne pas aimer ce qui le met en difficulté. Mais le rapport inclination / réussite chez les ED ne se réduit pas à ce schéma.

Comme les élèves de classe de CE2 (ER et ED), ceux de classe de 2^{nde} :

- disent à l'unanimité avoir une préférence pour une, ou plusieurs, des disciplines scolaires enseignées au lycée ;
- emploient parallèlement un vocabulaire d'inclination exprimant leur attrait, ou leur rejet, de telle ou telle discipline scolaire ;
 - « j'sais pas, j'aime pas... En maths et en physique je m'intéresse pas hein » (ER9) ;
 - « à la base j'adore ce qui est scientifique » (ER12) ;
 - « les langues et tout, c'est ce que je préfère... Surtout le français... Parce que j'aime bien, j'aime lire, j'aime... Tout ce qui touche à ça j'aime bien » (ED25) ;
 - « j'aime bien les langues. Et j'aime bien le français aussi » (ED29).

Concernant ces préférences disciplinaires, deux schémas analytiques semblent apparaître en fonction du niveau de résultats scolaires des élèves :

- **chez les ER**, il semble que l'on puisse **ne pas aimer une matière et, toutefois, y obtenir de bons résultats scolaires** : par exemple, alors qu'un ER préfère les matières scientifiques, il a de bonnes notes également dans les matières littéraires ;
 - ses notes ne sont « pas [faibles] en espagnol [...], en espagnol j'ai 14 » (ER13) ;
- **chez les ED**, il apparaît que l'on puisse **aimer une matière et, toutefois, y échouer** ;
 - « ouais les maths j'aime bien, mais j'comprends rien donc en fait euh [*rire*]... » (ED28).

Rares sont les élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) qui tentent d'expliquer leur(s) préférence(s) pour certaines disciplines scolaires dispensées au lycée. Seuls quelques ER semblent, de plus, y parvenir.

Contrairement aux élèves de classe de CE2 (ER et ED), ces préférences ne sont pas seulement liées à une inclination préalable pour telle ou telle matière scolaire, ou aux difficultés éprouvées face à telle ou telle autre discipline. Il apparaît que, pour aimer une matière scolaire, l'élève de classe de 2^{nde} a besoin de sentir que celle-ci :

- l'enrichit personnellement en culture générale, ou ouverture d'esprit ;
 - « par exemple quand on fait une dissertation en français, j'me dis "ah c'est bien ça... Ça m'ouvre l'esprit j'vais pouvoir mieux parler et tout", quand je parle anglais j'me dis "ah c'est bien et tout j'peux aller en Angleterre machin" [...], quand j'vais en maths j'me dis "ça m'aide rien à comprendre hein" [*sourire*]... » (ER9) ;
- aura une utilité dans l'avenir, quotidiennement et/ou professionnellement ;
 - « j'adore ce qui est scientifique... Et que c'est là que j'veux aller après. J'veux être prof de maths donc..... » (ER12).

En résumé, on peut dire que :

Chez l'ensemble des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} :

- la préférence pour certaines activités, ou disciplines, scolaires est réelle et effective ;
- cette préférence est formulée par un vocabulaire d'inclination empreint d'affectivité.

Chez l'élève de classe de CE2 :

- l'inclination, et non l'aisance (réussite) ou les difficultés éprouvées au cours d'une activité, serait déterminante dans le goût, ou le rejet, ressenti par l'ER pour certaines activités scolaires ;
- les difficultés éprouvées constitueraient, pour l'ED, la principale raison de ne pas aimer ces activités.

Chez l'élève de classe de 2^{nde} :

- l'ER peut ne pas aimer une matière et, toutefois, y réussir ;
- l'ED peut aimer une matière et, toutefois, y échouer ;
- la matière est aimée, aussi bien par l'ER que par l'ED, parce qu'elle est enrichissante culturellement et/ou personnellement d'une part, parce qu'elle sera utile dans l'avenir, quotidiennement et/ou professionnellement.

Ainsi, si le discours des élèves de classe de CE2 et celui des élèves classe de 2^{nde} peuvent être semblables sur certains points (la préférence évidente pour certaines disciplines et le vocabulaire d'inclination employé), ils peuvent aussi ne plus l'être sur d'autres (la richesse, la profondeur, et une analyse plus poussée de la situation dans leurs réponses). Cette différence nous paraît bien sûr essentiellement liée à l'âge des sujets.

II.4.3 Ses capacités scolaires

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 7 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2^{nde} s'exprimant : 7 ER et 7 ED.

Les difficultés scolaires éprouvées par les ER de classe de CE2 semblent passer après une meilleure concentration sur la tâche scolaire proposée. Les difficultés paraissent, en effet, pour ces élèves, passagères et de courte durée :

- « au bout d'un moment, quand j'commence à relire au bout d'un moment j'commence à comprendre » (ER3) ;
- « des fois je comprends assez vite, mais [c'est rare] que je comprends lentement » (ER4) ;
- « avec mon papa ou ma maman, je le reprends après [en cas de difficulté] » (ER5) ;
- « des fois [...] j'arrive pas à le faire mais je réfléchis quand même » (ER7).

Les difficultés éprouvées par les ED de classe de CE2 semblent, par contre, beaucoup plus durables dans le temps, entraînant même, chez certains :

- de la nervosité ;
 - « ça m'énerve un peu [...]. Des fois j'comprends pas la consigne qui nous a donné la maîtresse, alors j'demande à ma mère. Et... J'ai compris » (ED17) ;
 - « ça m'arrive [d'être énervé] parce que des fois j'arrive pas... J'arrive pas à comprendre un exercice » (ED21) ;
- de la peur ;
 - « ça me fait peur puisque je vais... Je vais sûrement avoir un zéro [...]. Ça me fait peur puisque... Puisqu'après je vais me faire gronder par mes parents » (ED21).

Il semble que les élèves de classe de CE2 vivent différemment les difficultés scolaires rencontrées, en fonction de leur niveau de résultats scolaires.

Les difficultés des ER paraissent rapidement surmontables grâce à un certain accroissement du travail et de l'attention fournis face à la tâche scolaire posant problème.

Par contre, il semble que les difficultés éprouvées par les ED soient plus durables et problématiques dans la mesure où un accroissement du travail fourni ne paraît pas changer la situation d'incompréhension de la tâche scolaire proposée, entraînant même des émotions de nervosité et de peur.

En majorité, les ER de classe de 2^{nde} pensent avoir de réelles capacités scolaires, tout en considérant cependant ne pas les exploiter :

- « j'pense que je pourrais m'en sortir mieux..... Mais [...] peut-être je travaille pas assez. Enfin j'peux encore approfondir quoi » (ED10) ;
- « je pourrais faire encore mieux » (ER11) ;
- « ben [mes capacités scolaires] j'les utilise pas assez [...]. Mais j'le sais quoi et, à chaque fois, j'essaie de me forcer un peu plus, puis voilà » (ER12) ;
- « ça va, j'me débrouille [...]. Enfin ça... Ça serait bien si j'faisais plus » (ER13) ;
- « j'ai un potentiel que j'exploite pas [...]. Quand j'me mets plus à bosser mais c'est... C'est la révélation, j'comprends tout [...]. J'sais pas, c'est peut-être par flemme » (ER14) ;
- « j'pourrais faire un peu m... J'sais pas... [J'ai] des bonnes capacités on va dire [...] mais j'en profite pas » (ER15).

Deux ER semblent, cependant et dans le même temps, douter de leurs capacités scolaires, en général, ou dans le cas particulier d'une matière scolaire :

- « en fait faut que j'travaille quoi, j'suis pas quelqu'un qui suit pas les cours et arrive [à] tout, j'suis pas un génie quoi » (ER9) ;
- « ben j'sais pas j'me dis [...] "j'ai jamais rien compris alors pourquoi je comprendrais ce cours-là ?" (ER10 et l'économie).

Il apparaît donc que **la bonne opinion de soi, la confiance en ses capacités scolaires et la conscience de "ne pas en faire assez" prédominent chez l'ER de classe de 2^{nde}**. Il est intéressant ici de constater que **l'ER s'attache fortement à souligner la potentialité de ses capacités scolaires**. L'activation, ou la mise en œuvre, de celles-ci pourraient alors, selon lui, faire évoluer ses notes scolaires très positivement. **L'ER semble ainsi non seulement nous dire qu'il est encore meilleur que ce qu'il paraît, mais aussi (et surtout) que c'est lui qui décide du moment où il se mettra au travail.**

De leur côté, les ED de classe de 2^{nde} sont plus partagés que les ER au sujet de leurs capacités scolaires :

- quatre d'entre eux pensent, comme les ER, avoir de réelles capacités scolaires, mais ne pas véritablement les exploiter ;
 - « je les exploite pas beaucoup [mes capacités]... Je suis toujours au minimum, tant que j'ai la moyenne tant mieux [...]. J'suis comme ça [*sourire*]... tant que j'ai la moyenne j'suis contente » (ED24) ;
 - « je pense que j'ai des capacités mais il faut que j'les... Que je travaille encore plus, après j'arriverai » (ED25) ;
 - « j'pense que j'peux faire mieux [...]. J'pense que j'peux peut-être travailler encore un petit peu plus pour avoir, par exemple, des meilleures notes ou... Une meilleure moyenne générale » (ED26) ;
 - « ben moi j'pense que j'ai certaines capacités mais... J'les utilise pas quoi [...], parce que j'ai un peu la flemme [*sourire*]..... Ben de travailler chez moi et tout » (ED30).
- trois d'entre eux ont des façons bien personnelles d'évoquer leurs capacités scolaires ;
 - « y'a des fois j'vois que j'ai fait un exercice juste, et ça, là, c'est bon j'ai des capacités... Ça dépend des matières, des sujets » (ED27) ;
 - « ben des fois ouais, ça m'arrive de... D'être un peu juste quoi, ça m'arrive de pas comprendre [...]. Moi en fait moi j'suis quelqu'un que... Si... Si il comprend tout de suite c'est bon, si il comprend pas tout de suite et ben, il pose... Il pose à côté puis il reviendra après quoi » (ED28) ;
- enfin, une ED considère ne pas avoir de réelles difficultés scolaires, et n'éprouver aucune gêne en classe dans quelque matière que ce soit (ED29). Elle redoublera cependant son année scolaire...

Si le premier groupe d'ED de classe de 2^{nde} paraît raisonner comme l'ensemble des ER, l'analyse plus fine de leurs discours révèle cependant des particularités liées, semble-t-il, au niveau de résultats scolaires des élèves.

Ainsi, **si l'ER semble sûr de ses capacités scolaires qu'il n'utilise pas par choix** (les utiliser ne lui ferait, après tout, qu'obtenir de meilleures notes), **l'ED paraît, quant à lui, comprendre qu'il a forcément des capacités scolaires** (il se sait non idiot même s'il ne

réussit pas en classe) et **regretter, en même temps, de ne pas les utiliser** (les utiliser lui permettrait probablement de passer du statut inconfortable d'élève en difficulté scolaire à celui plus plaisant d'élève en réussite). **A la vue de ses "faibles" résultats scolaires, l'ED semble souffrir de son laisser-aller, contrairement à l'ER. Ce dernier est, en effet, gagnant sur bien des points en parvenant à cumuler, selon lui, temps libre, travail minimum et bonnes notes, ce qui n'est pas le cas de l'ED.**

D'une manière générale, **les ED de classes de CE2 et de 2nde éprouveraient plus de souffrance et d'émotions négatives, telles que l'anxiété et/ou la nervosité, liées à la « chose scolaire »** que les ER de ces classes. Pour eux, le rapport au savoir, en tant que « disposition à l'apprentissage », est davantage teinté d'affectivité.

II.4.4 A propos de ce que pense l'élève des contenus d'apprentissage proposés par l'institution scolaire...

	CE2		2 nd e	
	ER	ED	ER	ED
Les apprentissages scolaires : "ça sert à quoi ?"	Plus au présent	Plus prochainement	A un ou une : <ul style="list-style-type: none"> • enrichissement de sa culture générale • meilleure perspective de son avenir proche et lointain • questionnement sur l'utilité des enseignements dispensés 	A un ou une : <ul style="list-style-type: none"> • enrichissement de sa culture générale • meilleure perspective de son avenir proche et lointain • meilleure connaissance de soi
Sa préférence pour certaines matières	Oui : l'inclination personnelle détermine la préférence	Oui : les difficultés sont une raison de ne pas aimer	Oui, mais on peut ne pas aimer une matière et y réussir	Oui, mais on peut aimer une matière et y échouer
Ses capacités scolaires	Eprouvent des difficultés passagères, de courte durée	Eprouvent des difficultés durables et problématiques : plus de travail ne change rien → émotions de nervosité	Ont des capacités mais ne les exploitent pas	Ont des capacités... <ul style="list-style-type: none"> • mais ne les exploitent pas • selon les tâches proposées et les moments

Tableau 16 : Synthèse des résultats concernant ce que pense l'élève des contenus d'apprentissage proposés par l'institution scolaire (dans l'analyse du rapport au savoir)

Si les ER de classe de CE2 ancrent l'utilité des apprentissages scolaires dans leur présent, les ED de cette classe projettent leur utilité dans un avenir proche et lointain.

Alors que l'on peut aimer une matière et y réussir (ER de classes de CE2 et de 2nde), on peut également y échouer (ED de classe de 2nde), on peut encore ne pas aimer une matière à cause des difficultés que l'on y rencontre (ED de classe de CE2), mais y réussir (ER de classes de CE2 et de 2nde). Ainsi :

- chez les ED de classe de CE2, la non inclination pour une discipline est dépendante des notes d'échec obtenues à cette matière ;
- chez les élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) et les ER de classe de CE2, l'inclinaison ou la non inclination pour une matière est indépendante des notes obtenues : on peut aimer une matière au-delà des notes, bonnes ou mauvaises, que l'on obtient dans la matière.

Enfin, si les élèves de classe de CE2 (ER et ED) disent éprouver des difficultés, celles-ci sont passagères pour les ER et plus durables pour les ED. Les élèves de classe de 2^{nde}, quant à eux, prétendent majoritairement, avoir des capacités scolaires mais ne pas les utiliser : si les ED le déplorent, les ER ne font que le constater.

II.5 Le rapport au savoir : synthèse et conclusion

Le tableau ci-dessous permet de synthétiser l'ensemble des analyses précédentes relatives au rapport au savoir des élèves de notre échantillon de population. Ce tableau comporte trois colonnes :

- dans la première, sont regroupés des éléments du discours des élèves sur leur rapport au savoir communs à l'ensemble des élèves (ER et ED de classes de CE2 et de 2^{nde}) ;
- dans la deuxième, sont notés des éléments du discours des élèves sur leur rapport au savoir appartenant plus spécifiquement aux ER (de classes de CE2 et de 2^{nde}) ;
- dans la troisième, sont consignés des éléments du discours des élèves sur leur rapport au savoir appartenant plus spécifiquement aux ED (de classes de CE2 et de 2^{nde}).

Par référence à nos hypothèses de recherche, il semble effectivement opportun de retenir ici une dichotomie ER versus ED ; une dichotomie CE2 versus 2^{nde} n'étant alors qu'une sous division de moindre importance dans la première et principale.

Caractéristiques communes	Spécificités ER	Spécificités ED
Interventions orales des fois justes et des fois fausses	Facilité à dire du bien comme du mal sur certains points scolaires	Difficulté à dire du mal : ED ne disent que du bien
	Plutôt sereins lors de contrôles	Appréhension avant un contrôle
	Confiants car : <ul style="list-style-type: none"> • travail fourni au préalable • aisance face à un contrôle à venir (du fait des bonnes notes passées) • croyance en leurs chances de réussite 	Manque de confiance en soi Doute sur leurs chances de réussite

	<p>Satisfaits de leurs résultats scolaires mais :</p> <ul style="list-style-type: none"> • veulent "aller plus loin" (CE2) • peuvent "mieux faire" (2nde) <p>→ ER tournés vers l'avant, l'avenir</p> <p>Disent que leurs résultats scolaires sont "bons". Les expliquent par des facteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'apprentissage (CE2 et 2nde) • environnementaux (CE2 et 2nde) 	<p>Satisfaits de leurs résultats scolaires et s'en contentent (CE2) Insatisfaits : ils "auraient pu faire mieux" (2nde)</p> <p>→ ED tournés vers l'arrière, le passé</p> <p>Disent que leurs résultats scolaires sont faibles. Les expliquent par des facteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'apprentissage (CE2 et 2nde) • affectifs (CE2)
<p>Une préférence pour certaines matières</p>	<p>Réflexion en termes de réussite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'inclination personnelle détermine la préférence (CE2) • on peut ne pas aimer une matière et y réussir (2nde) 	<p>Réflexion en termes d'échec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les difficultés sont une raison de ne pas aimer (CE2) • on peut aimer une matière et y échouer (2nde)

Tableau 17 : Le rapport au savoir : synthèse

Quelques caractéristiques et spécificités semblent ici devoir être retenues :

1. la facilité des ER et la difficulté des ED à dire "du mal" de l'institution scolaire et de certaines composantes des façons d'apprendre (interpellations orales enseignantes), avec le souci chez les ED de paraître "bien disposés" à l'égard de certaines de ces composantes ;
2. le doute des ED quant à leurs chances de réussite lors d'un contrôle. En d'autres termes, leur manque de confiance en soi et de croyance en leur capacité à réussir ;
3. la réflexion des ED en termes d'échec, et celle des ER en termes de réussite, relatives à leur préférence pour certaines matières scolaires ;
4. un rapport au temps différent entre ER et ED : si les premiers sont bien ancrés dans un présent de réussite scolaire et sont tournés vers un avenir proche, les seconds oscillent entre un présent dans lequel leur statut d'ED est difficile, un passé qu'ils regrettent et un avenir lointain plus du domaine du rêve que de celui du réel et du palpable.

Il y a bien deux visions différentes du « soi » scolaire, dans son rapport aux apprentissages (réels ou possibles). Cela va bien dans le sens de notre troisième hypothèse générale de recherche. En revanche, la première hypothèse générale de recherche (importance de l'affectivité) ne paraît vérifiée ici que pour l'ED. Cependant, cette hypothèse s'avèrera-t-elle peut-être pertinente essentiellement pour le rapport maître-élève...

III Le rapport au maître, en tant que « disposition relationnelle » de l'élève

III.1 Définir ce rapport

III.1.1 L'envie de l'élève de retrouver l'enseignant(e) en classe

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 3 ER et 3 ED.

Sur ce point, les ER de classe de CE2 semblent divisés :

- quatre d'entre eux disent ressentir parfois l'envie de se rendre à l'école pour voir l'enseignant(e) dans un but d'apprentissage, ce but d'apprentissage étant cependant teinté d'un certain **attachement** au maître (à la maîtresse) ;
 - « j'ai envie de la voir pour... Pour euh... Apprendre à faire des choses » (ER3) ;
 - « parce qu'elle est gentille, elle nous fait travailler et tout alors elle nous rend contents » (ER4) ;
 - « parce que j'ai des choses à lui donner [...]. Des cadeaux » (ER5) ;
 - « oui. En CE1 ça m'est déjà arrivé pour voir ma maîtresse » (ER7) ;
- trois semblent privilégier leur venue à l'école dans un but d'apprentissage toujours, sans aucune manifestation cette fois d'un quelconque intérêt pour leur relation à l'enseignant(e) ;
 - « non [...]. Mais ça m'est déjà arrivé pour lui dire quelque chose [...]. C'est parce que... C'est la collecte des pièces jaunes » (ER1) ;
 - « non, c'est surtout pour apprendre » (ER2) ;
 - « non. Pas souvent hein [*sourire*] » (ER6) ;
- enfin, une ER se situe entre ces deux possibilités de réponses, son envie de voir l'enseignant(e) semblant dépendre de l'appréciation annuelle positive, ou négative, que l'élève fait de son enseignant(e) ;
 - « la maîtresse que j'avais avant, des fois ça m'arrivait [...]. J'l'aimais bien [...]. On travaillait [...]. Elle était moins sévère..... Elle donnait pas de punition... Elle criait peu... Et puis on... C'était plus facile à travailler... » (ER8).

Il semble ainsi que les ER soient très partagés sur leur envie, réelle ou pas, de retrouver l'enseignant(e) à l'école. Si, pour certains, l'enseignant(e) est placé(e) au centre de leur intérêt pour l'école et les apprentissages dispensés, pour d'autres, les apprentissages eux-mêmes sont essentiels, omettant, très probablement, le rôle de l'enseignant(e).

De la même manière, les ED de classe de CE2 semblent quelque peu partagés sur ce point :

- cinq d'entre eux disent, effectivement, avoir envie de retrouver l'enseignant(e) en classe dans un but d'apprentissage, celui-ci étant cependant teinté d'un attachement certain au maître (à la maîtresse) ;
 - « parce que j'aime bien... J'aime bien travailler avec ce maître-là ; Il est gentil [...]. Il nous apprend bien [...]. Il nous fait faire... Découvrir plein de choses qu'on savait pas » (ED20) ;
 - « pour le voir... De temps en temps » (ED22) ;
 - « pour faire des bonnes notes..... Pour aussi apprendre plusieurs choses [...]. [Quand je le vois] j'suis contente [...]. J'suis bien contente » (ED23) ;
 - « oui, ça arrive [...]. Ouais, ça m'arrive » (ED21) ;
- seuls deux d'entre eux disent tout à fait le contraire, privilégiant le travail scolaire et les camarades de classe à l'enseignant(e) ;
 - « des fois... Ou jamais [...]. C'est juste pour aller à l'école travailler » (ED17) ;
 - « non c'est plutôt pour retrouver les copains » (ED18) ;

- une ED ne semble pas véritablement répondre à la question posée (Aimes-tu retrouver le maître, la maîtresse, ç l'école ? Pourquoi ?) ;
« pendant les grandes vacances j'ai dit euh "maman j'ai envie d'aller à l'école" » (ED16).

Comme leurs camarades en réussite scolaire, les ED semblent partagés au sujet de leur envie, effective ou pas, de retrouver l'enseignant(e) à l'école. Ainsi, certains ED donneraient à l'enseignant(e) un rôle essentiel, alors que d'autres lui préféreraient les apprentissages scolaires ou les camarades de classe. De plus, il est probablement intéressant de remarquer que le vocabulaire d'inclination utilisé par les élèves de CE2 (ER et ED) à propos du maître, ou de la maîtresse, est de la même intensité. Aucune différence significative ne paraît donc, ici, pouvoir distinguer les ER des ED dans leur façon d'appréhender l'enseignant(e).

Pour ce qui concerne les élèves de classe de 2^{nde}, il semble avant tout évident que les constats que nous pouvons faire ne peuvent être véritablement significatifs dans la mesure où seuls trois élèves de classe de 2^{nde} de chaque groupe de niveau de résultats scolaires (ER et ED) s'expriment sur ce point. Nous choisissons toutefois d'analyser ce nombre limité de réponses.

Parmi les trois ER de classe de 2^{nde} s'exprimant sur ce point :

- deux d'entre eux avouent avoir déjà ressenti l'envie de retrouver certains de leurs enseignants en salle de classe dans un but essentiellement d'apprentissage, ce dernier semble cependant teinté d'une "**préoccupation intéressée**" à l'égard de certains de leurs enseignants ;
« ouais. En langues surtout [...]. Ces professeurs on sent qu'ils ont vraiment envie de nous apprendre et... En plus on fait que de progresser et j'aime bien donc euh... » (ER9) ;
« ça m'est déjà arrivé avant mais pas maintenant [...]. En 3^{eme} des fois [...]. [Ça venait] des deux [de la matière et de l'enseignant]. Mais... Mais le plus de l'enseignant, parce que... Un bon enseignant, il sait faire aimer sa matière. La matière qu'il enseigne » (ER15) ;
- un ER, par contre, dit n'avoir jamais ressenti une telle envie ;
« ben j'sais pas... Non » (ER10).

Ainsi, il semble plus opportun de parler de "préoccupation intéressée" de deux ER à l'égard de certains de leurs enseignants, plutôt que d'"attachement" car :

- d'une part, il ne semble pas s'agir ici d'un réel attachement (contrairement aux élèves de classe de CE2) de ces élèves à leurs enseignants qui serait, de fait, lié à la personne même de ces derniers ;
- d'autre part, cette préoccupation serait "intéressée" car liée à ce que l'enseignant propose, donne et offre à ses élèves en fonction de son comportement professionnel.

Parmi les trois ED de classe de 2^{nde} s'exprimant sur ce point :

- seule une ED dit avoir parfois envie de retrouver certains de ses enseignants en cours dans un but essentiellement d'apprentissage, l'enseignant pouvant lui donner envie d'apprendre et de faire ;
« ouais [...]. Parce que son cours j'aime bien. Ça me donne envie » (ED29) ;
- deux ED, par contre, semblent plus attirés par la matière dispensée que par l'enseignant qui la dispense. Ils seraient donc plus intéressés par le contenu que le contenant, le contenu leur plaisant d'autant plus qu'ils le comprennent ;
« non c'est pas par rapport à l'enseignant c'est par rapport à la matière. Par exemple, j'aime bien aller en espagnol, j'aime bien aller en français, j'aime bien aller en anglais [...]. Ça va les maths j'aime bien y aller mais c'est en physique j'aime pas parce que j'y comprends rien du tout » (ED25) ;

« non [...]. Non j'ai jamais... a part le prof d'E.P.S. certainement mais au sinon... Pour aller en EPS, mais au sinon non, ça m'est jamais arrivé » (ED28).

Là encore, il semble bien difficile de parler d'un véritable attachement de ces ED à certains de leurs enseignants. Il paraît encore une fois plus judicieux d'employer le terme de "préoccupation intéressée". Le terme d'attachement que nous avons cru pouvoir retenir après notre analyse bibliographique se révélerait donc, en fait, ici, excessif.

Chez les élèves de classe de CE2, aucune différence significative ne paraît, ici, et pour l'instant, pouvoir distinguer les ER des ED dans leur façon d'appréhender l'enseignant(e). Il en serait de même entre ER et ED chez les élèves de classe de 2^{nde}.

Tout en gardant à l'esprit que seuls six élèves de classe de 2^{nde} s'expriment sur ce point (trois ER et trois ED), il est intéressant de constater la différence qualitative de la relation pédagogique entre :

- élèves de CE2 (ER et ED) et leur maître, ou maîtresse ;
- élèves de 2^{nde} (ER et ED) et leurs enseignant(e)s.

Ainsi, si le terme "attachement" décrirait le rapport des élèves de CE2 (ER et ED) à leur maître, ou maîtresse, les termes de "préoccupation intéressée" seraient plus appropriés pour qualifier le rapport des élèves de 2^{nde} (ER et ED) à leurs professeurs. Comme si **un éloignement, un désengagement, progressif** se faisait jour lentement entre les élèves et leurs enseignants au cours de leur scolarité, de l'enfance vers l'adolescence. Ce désengagement est très probablement lié à un ensemble de facteurs. Ceux-ci peuvent être, par exemple, l'âge des élèves, le temps passé en compagnie de l'enseignant(e) en classe. Ce temps est, en effet, supérieur chez les élèves de classe de CE2, dans la mesure où un seul enseignant a généralement en charge une classe d'école primaire. Les élèves de classe de 2^{nde}, quant à eux, ont plusieurs enseignants par an.

III.1.2 Le rôle de l'enseignant(e) dans ses apprentissages scolaires

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2^{nde} s'exprimant : 7 ER et 7 ED.

Très majoritairement, les ER de classe de CE2 donnent à l'enseignant(e) une **place importante** dans leurs apprentissages scolaires (sept élèves sur huit), car, unanimement, c'est lui (ou elle) qui "leur apprend des choses" :

« elle nous explique des choses, elle nous donne des devoirs [...] . Quelquefois elle nous pose des questions [...]. Elle fait beaucoup de choses pour qu'on apprenne » (ER1) ;

« parce que c'est elle qui m'apprend des choses. Et... Elle nous aide » (ER2) ;

« elle nous apprend [...]. On lui donne beaucoup d'importance parce qu'elle est... Elle est importante à nous expliquer, elle est importante à nous dire ce qu'on va faire, ce qu'on... Ce qu'on apprend et, c'est important tout ça » (ER3) ;

« parce que c'est lui qui nous apprend les choses » (ER5) ;

« sans le maître, on pourrait pas apprendre » (ER6) ;

« oui... Très important [...]. Parce que c'est lui qui nous apprend les choses et... c'est lui qui nous... Apprend toutes les choses qu'on apprend pour euh... Après la vie de plus tard » (ER7).

Une ER cependant ne donne pas de véritable importance à l'enseignant, préférant se mettre, lui-même, au centre de ses apprentissages scolaires :

« non [...]. Ben, c'est que je travaille bien » (ER8).

Ainsi, en se positionnant au centre de ses apprentissages scolaires, cet élève s'accorde un rôle actif dans ses apprentissages, contrairement à ses camarades également en réussite.

Il semble, en effet, que ces derniers tendent à employer majoritairement des tournures grammaticales de phrases de forme passive. Cependant, ces formes grammaticales passives représentent-elles véritablement un indice de l'intensité de l'inscription de l'élève dans son travail scolaire ? Ces formes grammaticales ne sont-elles pas plutôt, et simplement, l'indice d'une méconnaissance des finesses de langage, ou l'indice d'un détail de langage écrit et non oral ? Nous choisissons ici de répondre positivement à cette dernière question et de ne pas tenir compte de cela (forme grammaticale passive / forme grammaticale active) dans la suite de notre analyse de ce point.

Comme les ER, les ED de classe de CE2 donnent, très majoritairement encore, une **place centrale** à l'enseignant(e) dans leurs apprentissages scolaires (sept élèves sur huit). Toutefois, à l'inverse des ER, les ED n'apportent **aucune explication** à cette affirmation extrêmement concise et laconique : « oui ». Seuls deux ED tentent de développer leurs réponses.

L'admiration que porte le premier élève aux maîtres et aux maîtresses, en général, viendrait cependant plutôt des conditions de travail enseignantes qu'il juge difficiles que du rôle central joué par les enseignants dans les apprentissages scolaires de cet élève :

« j'admire beaucoup les maîtresses parce que... Et même les maîtres parce que [...] par exemple on lit bien et après y'en a qui sont méchants et ben... C'est quand même assez dur de travailler » (ED18).

Seul le deuxième ED parviendrait à formuler l'importance que l'enseignante occupe dans ses apprentissages scolaires, par le biais des exercices qu'elle lui "fait apprendre" :

« oui parce qu'elle me fait apprendre des exercices, elle me... » (ED19).

Cet élève rejoindrait ainsi, dans ses propos, une majorité de ses camarades en réussite scolaire (importance de l'enseignant et impression de passivité de l'élève dans ses propres apprentissages).

Enfin, et de façon isolée, un ED affirme l'absence d'un rôle enseignant dans ses apprentissages scolaires, préférant se mettre, lui-même, au centre de ses apprentissages scolaires (comme l'ER8) :

« non [...]. Il est juste là pour m'expliq... Pour nous expliquer [...]. Non c'est nous [les élèves, qui sommes importants] » (ED22).

D'une manière générale, nous pouvons donc constater ici que le **rôle attribué par les élèves de classe de CE2 (ER et ED) à leur enseignant(e), dans leurs apprentissages scolaires, serait majoritairement le même**, c'est-à-dire central et essentiel. Cependant, **si les ER de classe de CE2 arrivent à expliquer (illustrer) cette position qu'ils attribuent à l'enseignant(e) dans leurs apprentissages, les ED ont bien du mal à développer une quelconque réponse et préfèrent se contenter d'un "oui" très laconique.**

L'ensemble des ER de classe de 2nde donne à l'enseignant(e) une **place importante** dans ses apprentissages scolaires. Cette place centrale leur semble attribuée en fonction de facteurs scolaires teintés, favorablement ou défavorablement, de la dimension relationnelle que revêt l'acte pédagogique, impliquant la personne même de l'enseignant dans son exercice professionnel :

« ouais. Parce que il... J'sais pas y'a des profs qui expliquent vachement bien et... Et tu comprends tout et y'en a d'autres euh... Pfff [*sourire*]... Enfin, comme ils expliquent c'est pas super super. Et j'comprends rien » (ER10) ;

« on s'intéresse à la matière mais y'a le professeur quoi aussi il joue un rôle important [...] parce que si... Si il est j'sais pas... Si il est comme on aime [*sourire*] on a plus... On a envie d'aller plus loin quoi » (ER9) ;

« une place importante quand même parce que... Enfin sans lui y'a pas d'apprentissage c'est pas possible [...]. Le lycée m'a donné une certaine autonomie j'arrive à travailler un peu plus toute seule je... J'ai moins besoin de l'aide de mes profs mais sans mes profs c'est pas possible. J'en ai besoin [rire] » (ER12) ;

« ouais... On a besoin d'une relation avec quelqu'un... Qui nous apprend » (ER14) ;

« ben c'est la base quand même [...]. Au début quand on se met bien à apprendre une matière, c'est vraiment le... Les... Le prof qui donne envie d'étudier la matière » (ER15).

Ainsi, ce serait **en fonction de la manière dont l'enseignant(e) se comporte en classe, rendant plus ou moins accessible et agréable la matière qu'il dispense, que l'élève "apprécierait" l'enseignant(e)**. La matière peut être aimée pour elle-même, mais l'enseignant la dispensant est aussi en mesure de faire quelque peu évoluer les goûts et affinités annuels des élèves (et par la même leur intérêt pour, et leur mobilisation sur) envers telle ou telle discipline.

Ce rôle attribué par les ER à leurs enseignants laisse cependant, et en même temps, ces premiers penser que les **professeurs sont certes importants, mais non totalement et définitivement déterminants quant à leur travail et à leur implication scolaires** :

« si en anglais j'avais une prof chiant [..] quand même [..] ça me ferait pas changer d'avis sur le fait que j'aime bien l'anglais et que la matière est intéressante, j'me dirais "ben tant pis c'est une année à passer avec un prof... Qui est pas intéressant et puis après l'année d'après je m'y remettrai quoi"... Mais ça me donnerait moins envie de travailler dans cette matière j'ferais moins de progrès c'est sûr » (ER9) ;

« c'est surtout important... C'est avec le livre. Lui [l'enseignant] il lit... Avec le livre on peut faire... Presque aussi mieux... Et si il y a quelque chose à demander, il peut nous aider » (ER11).

Il semble ici très intéressant de noter que **l'importance de l'enseignant(e) accordée par les ER dans leurs apprentissages scolaires serait donc essentiellement annuelle**. Chaque année scolaire débutée constitue aussi une rencontre pédagogique (un rapport maître-élève), susceptible d'influencer l'élève dans son rapport disciplinaire. Ce dernier semble donc, cependant, pouvoir être en mesure d'évoluer chaque nouvelle année scolaire en fonction de l'enseignant(e) "associé" à la discipline.

En fin de compte, seul un ER paraît, dans un premier temps, raisonner différemment. Il affirme, en effet, que l'enseignant ne tient, à ses yeux, aucune place dans ses apprentissages. Mais, dans un second temps, il est étonnant de voir à quel point cet élève rejette brutalement l'idée d'un apprentissage par ordinateur, ce dernier se substituant à l'enseignant :

« ... Après y'a pas... Y'a plus de contacts humains après [...]. avoir un ordinateur devant soi c'est pas la même chose que d'avoir un... Un prof [...]. Y'aura [pas] l'autorité du prof... Si après y'a plus d'autorité et ben..... Ben ça y est hein [...]. Moi si on me dit pas "arrête de..." "Fais pas ça fais pas ça", moi je continuerai tout le temps » (ER13).

Ainsi, si cet ER semble tout d'abord considérer nullement l'enseignant, la présence et l'autorité de ce dernier sont ensuite, et cependant, avouées essentielles. Cet ER chercherait-il à paraître ce qu'il n'est pas, fort, indépendant et solitaire, alors même qu'il souligne le caractère primordial de l'autorité enseignante dans ses apprentissages scolaires ?

L'ensemble des ED de classe de 2^{nde} donne à l'enseignant une **place tout aussi importante** dans leurs apprentissages scolaires que les ER de cette classe. Comme pour ces derniers, il semble que la place centrale accordée par les ED à leurs enseignant(e)s soit attribuée en fonction de facteurs scolaires teintés, favorablement ou défavorablement, de la dimension relationnelle que revêt l'acte pédagogique, impliquant la personne même de l'enseignant dans son exercice professionnel.

Aux yeux de ces ED, **l'enseignant semblerait détenir les clefs permettant, chez ses élèves, la compréhension de la discipline qu'il dispense**. Ce serait ainsi à l'enseignant de "leur faire apprendre" et de "leur faire comprendre" :

« ben oui c'est lui qui nous permet de comprendre » (ED24) ;

« ben oui. Normal c'est... En fait lui il me transmet tout ce qu'il sait donc euh...[...] C'est lui qui me donne tout en fait » (ED25) ;

« ouais [...] c'est sûr [...]. Si le prof est mauvais et qu'il fait mal passer la matière et ben, on a j'pense plus de difficultés, mais...Si le prof est, par contre, sympa et qu'il fait bien... Bien travailler [...]. J'pense que tout de suite les notes sont meilleures et le travail est... Fourni et plus approfondi » (ED26) ;

« ben, à mon avis, ouais [...]. En fait l'enseignant il t'apprend » (ED28).

Certains ED semblent même penser que l'enseignant devrait les accompagner très étroitement dans leurs apprentissages, en pointant du doigt ce qu'ils ont à apprendre et à comprendre :

« [ils occupent] la place la plus importante j'crois hein [...]. Le professeur il fait pas tout mais j'veux dire si... Si le professeur arrive vraiment à nous [...] faire voir ce qu'il faut comprendre et ce qu'il faut apprendre, là y'a pas de problème. Mais y'a certains professeurs ils nous font la leçon mais euh... On sait même pas quoi retenir de cette leçon [...]. Y'en a certains vraiment ils sont vraiment pas au niveau des élèves, avec eux il faut vraiment s'accrocher » (ED27) ;

« ouais [...]. S'il fait bien son boulot [*sourire*]... Enfin si il fait bien son cours, il donne... Il donne... J'sais pas... S'il vient il déballe son cours et puis il repart [...]. Y'a des profs ils ont quelque chose quoi. Ils veulent essayer de faire... [...] Y'a des profs ils voient qu'on peut pas comprendre alors ils décident de nous faire comprendre » (ED29).

Bien que reconnaissant l'importance du rôle de l'enseignant(e) dans ses apprentissages scolaires, un ED cependant affirme être lui-même, avant tout et véritablement, au centre de ses apprentissages (comme l'élève ER8 de classe de CE2) :

« oui il est très important quand même... Bon la première place j'pense que c'est moi qui l'occupe. C'est ma volonté. Puis après j'pense que c'est l'enseignant quand même » (ED30).

Dans les processus d'apprentissage, la place de l'enseignant(e) est ainsi, pour cet élève, reléguée au second plan, le premier rôle étant joué par l'élève lui-même. Cet ED semble ainsi très probablement le seul à se donner un rôle d'acteur au fil des apprentissages scolaires qu'il aura, ou pas, la volonté de faire. L'élève aurait ainsi le premier mot, autorisant ou pas l'enseignant à "lui apprendre".

D'une manière générale, il apparaît donc que **l'ensemble des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) accorde une place centrale à l'enseignant dans leurs apprentissages scolaires en fonction de facteurs scolaires dans lesquels la relation maître-élève de l'acte d'apprentissage tient un rôle humainement essentiel.**

Cependant, si nous avons pu constater **le caractère annuel de l'importance accordé par les ER** à leurs enseignant(e)s, nous n'avons pas pu également le noter chez les ED de classe de 2^{nde}.

De plus, l'étude plus approfondie des réponses des ED montre qu'**une grande majorité de ces élèves emploie bien souvent des tournures grammaticales de phrases de forme passive** (comme nous venons de le mentionner). Dans le cas des ER de classe de CE2, ce même constat nous interrogea sur la signification de telles tournures grammaticales : est-ce un signe de passivité scolaire de la part de ces élèves ? Un simple signe de méconnaissance des finesses de langage ? Il semble qu'il soit ici judicieux de tenir compte de ces détails de langage afin d'affiner notre étude du discours des élèves de classe de 2^{nde}. Nous pensons que le plus grand âge de ces élèves autorise, en effet, à accorder plus d'importance à ces tournures grammaticales.

Les ED de classe de 2^{nde} **laisseraient ainsi à l'enseignant le soin de "faire"**, contrairement à leurs camarades en réussite scolaire :

« c'est lui qui nous permet de comprendre » (ED24) ;

« en fait lui il me transmet tout ce qu'il sait donc euh...[...] C'est lui qui me donne tout en fait » (ED25) ;

« l'enseignant il t'apprend » (ED28).

Il semble donc juste ici d'écrire que les ER de classe de 2^{nde} sont véritablement plus inscrits et plus actifs dans leur acte d'apprendre que leurs camarades en difficulté scolaire. L'étude des

rapports à l'école (voir I.3 Sa réflexion sur l'institution scolaire) et au savoir (voir II.3 Ce que pense l'élève de ses résultats scolaires, et II.4 Ce que pense l'élève des contenus d'apprentissage scolaires proposés par l'institution scolaire) ont également permis un certain nombre de constatations liées à un **rapport au temps différent entre ER et ED** des classes de CE2 et de 2^{nde}. Si les ER apparaissent ancrés dans un présent de réussite scolaire, ils apparaissent également tournés vers l'avenir, voulant "aller plus loin", apprendre encore. De leur côté, les ED (CE2 et 2^{nde}) semblent non seulement mal positionnés dans leur présent scolaire, mais également peu tournés vers un avenir concret : leur vision du futur est plutôt celle de la réalisation de rêves que d'un déroulement de leur personne et de leurs actes d'un présent vers un avenir. Ainsi, si les ER (CE2 et 2^{nde}) construisent les bases d'un pont traversant le temps d'un "aujourd'hui" vers un "demain", les ED (CE2 et 2^{nde}) espèrent passer d' "aujourd'hui" à "demain" sans se soucier d'un chemin à construire étape par étape.

La particularité du « chemin scolaire » concrètement suivi entraînerait une « pensée » différente de ce chemin dans le cadre d'un rapport au temps également différent. Le temps est un espace de construction dans lequel se déploie l'activité du sujet dans un cas (ER). Il est le lieu de liaisons aléatoires et plutôt "fantasmés" dans l'autre (ED).

Il apparaît ici que **l'ensemble des élèves de classe de CE2 donne à l'enseignant(e) une place centrale et essentielle dans leurs apprentissages scolaires. Si les ER parviennent tout à fait à l'expliquer, ou l'illustrer, les ED restent souvent très laconiques dans leurs réponses, n'expliquant rien de leur disposition positive à l'égard de l'enseignant(e).** Ainsi, seule la comparaison entre la longueur des réponses des ER et celle des réponses des ED serait en mesure de véritablement différencier ces élèves en fonction de leur niveau de résultats scolaires.

De leur côté, si les **élèves de classe de 2^{nde} s'accordent sur l'attribution, aux enseignant(e)s, d'un rôle important dans leurs apprentissages scolaires**, l'analyse plus fine de leurs propos aide à la différenciation des ER et des ED. En effet, il semble **essentiel, pour les ER, de souligner la dimension annuelle de cette importance** accordée au rôle des enseignant(e)s dans leurs apprentissages scolaires. **Les ED, quant à eux, paraissent se positionner passivement dans leurs apprentissages, préférant visiblement laisser le premier rôle aux enseignant(e)s.**

Il apparaît ainsi que les ED de classe de 2^{nde} s'inscrivent passivement dans leurs apprentissages scolaires, se mettant en retrait et choisissant "d'être menés" par le, la ou les enseignant(e)s. S'il semble évident que cette caractéristique n'identifie en rien le comportement scolaire des ER de classe de 2^{nde}, qu'en est-il finalement, exactement, du positionnement des ED de classe de CE2 par rapport à l'enseignant(e) ? Nous espérons que la poursuite de nos analyses sera en mesure de nous éclairer sur ce point, afin que ER et ED de classe de CE2 puissent être confrontés entre eux, mais aussi à leurs homologues de classe de 2^{nde}... Enfin, rappelons que, pour l'instant, seuls les ER de classe de 2^{nde} soulignent l'importance exclusivement annuelle du rôle des enseignant(e)s dans leurs apprentissages scolaires.

III.1.3 Son appréciation de la qualité de sa relation à l'enseignant(e)

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 5 ER et 7 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 6 ER et 7 ED.

Le point fut abordé avec les élèves de classe de CE2 en termes d'une appréciation, par l'élève, du comportement mutuel de l'élève et du (de la) maître (maîtresse).

Parmi les cinq ER de classe de CE2, quatre pensent que leur comportement vis-à-vis du maître, ou de la maîtresse, est correct, même si deux d'entre eux (ER4, ER7) concèdent parfois "se comporter mal" en discutant avec ses voisin(e)s :

« je me comporte gentiment et elle aussi » (ER2) ;

« bien parce que... Parce que des fois je... Je bavarde pas trop mais je travaille bien » (ER4) ;

« bien [...]. Il dit ce que je dois faire... Pas méchamment !... Il me dit des choses qu'il faut faire et moi, je les fais bien » (ER5) ;

« oui, bien » (ER6) ;

« des fois bien des fois pas bien [...]. Des fois je me retourne et je parle avec quelqu'un d'autre des fois... Derrière... Et... Il me dit que... Tu vois il met un mot sur le cahier de texte, et après je dois le faire signer pas mes parents [...]. Oui [le maître est correct avec moi]. Oui [il se comporte bien] » (ER7).

Chez ces quatre élèves, **la notion d'échange entre le maître, ou la maîtresse, et l'élève semble réelle. Ainsi, le maître, ou la maîtresse, "se comporte bien" avec l'élève quand ce dernier "se comporte bien" avec le premier, ou la première.** Les choses semblent extrêmement simples et logiques.

Une analyse plus fine du discours des ER de classe de CE2, et plus particulièrement de celui de deux d'entre eux, permet une référence à la notion de « contrat pédagogique » : des termes du contrat "liant" l'élève et l'enseignant(e) demandent à ce dernier, ou à cette dernière, de dispenser un certain savoir, d'autres termes du même contrat stipulent que l'élève doit acquérir ce savoir et le restituer correctement à l'enseignant(e). L'élève qui « travaille bien » (ER4) ou « fai[t] bien » (ER5) ce que le maître, ou la maîtresse, réclame, remplirait de cette façon les termes du contrat pédagogique, en tant qu'engagement mutuel.

Les réponses des ED de classe de CE2 sont bien plus hétérogènes que celles de leurs camarades en réussite scolaire.

Si certains ED pensent se comporter exclusivement bien avec l'enseignant(e) :

« lui, il se comporte bien avec moi, je l'aime bien. Et moi, je me comporte bien avec lui [...]. Il m'encourage pour... Pour essayer de bien progresser [...]. Il m'apprend, il m'apprend. Il me...

Quand on a des petits... Des difficultés il nous dit. Après, comme ça, on sait mieux [...]. Je me comporte bien parce qu'il a presque jamais à me dire euh... Euh "t'as une punition !" ou quelque chose comme ça ou "c'est la dernière fois que... Que je te dis et t'as la punition !" » (ED20) ;

« ben, bien » (ED21).

D'autres pensent se comporter exclusivement mal :

« ben quelquefois je me comporte mal donc elle se comporte mal avec moi... Et puis... Quelquefois quand je me comporte bien et ben elle se comporte bien avec moi » (ED19) ;

« oui, des fois [je me comporte bien et d'autres fois...] parce que ça c'est mes... C'est mes copains, alors y'a... Ils arrêtent pas de discuter, après c'est moi qui se ramasse la punition [...]. Il m'engueule après [...]. Moi j'en veux à mes copains [quand le maître me gronde] » (ED22).

D'autres encore ignoreraient la façon dont il se comportent avec l'enseignant(e) :

« elle est très gentille avec moi quoi..... Voilà [...]. [Mais moi ?] J'peux pas répondre j'sais pas » (ED18) ;

« j'sais pas [...]. J'sais plus » (ED23).

Une autre enfin n'aurait pas de réelle relation avec sa maîtresse :

« ma mère des fois elle me dit "tu vas montrer ça à ta maîtresse [...]." Là je lui parle un peu » (ED16).

Si les propos des ED de classe de CE2 semblent couvrir un large registre des réponses envisageables à ce type de question, une analyse plus fine de leur discours révèle toutefois des points communs entre ces différents discours d'élèves.

Alors que nous avançons l'idée d'"échanges professionnels" réels entre les ER et le maître, ou la maîtresse, il nous semble plus adéquat ici de parler de **"réaction" du maître, ou de la maîtresse, par rapport au comportement, bon ou mauvais, de l'ED**. Selon une majorité d'ED, il est, de plus, intéressant de constater que **le maître, ou la maîtresse, se comporterait essentiellement de façon juste** : il, ou elle, "se comporte bien" en réaction à un bon comportement d'un ED ; il, ou elle, "se comporte mal" en réaction à un mauvais comportement scolaire d'un ED. Selon les ED, nous comprenons qu'il est donc juste que le maître, ou la maîtresse, gronde un élève qui "se comporte mal" en classe et aide, félicite, ou soutien, un élève au comportement scolaire positif. Ainsi, **alors que l'ER semble apprécier les interactions et échanges avec son maître, ou sa maîtresse, comme un moyen de progresser et d'évoluer, l'ED appréhenderait les réactions enseignantes à son comportement scolaire, bon ou mauvais, en termes de répression ou gratification**. Les logiques des ER et des ED de classe de CE2 se ressembleraient en première analyse, elles diffèreraient cependant grandement en seconde analyse. Il y aurait, en effet, une caractéristique de conditionnement et d'un certain attentisme des ED à l'égard du maître, ou de la maîtresse, qui n'existerait pas chez les ER. On pourrait parler d'une **"conception" interactive dans le premier cas, réactionnelle dans le second. Comme si les ER se situaient dans une logique cognitiviste et les ED, dans une logique behavioriste**.

Apparaît enfin, et particulièrement dans les propos d'un ED (ED20), la question d'une certaine passivité scolaire de certains élèves (ER de classe de CE2 et ED de classe de 2^{nde}), au profit d'une réelle activité du maître, ou de la maîtresse, en classe :

« Il m'encourage pour... Pour essayer de bien progresser [...]. Il m'apprend, il m'apprend. Il me...
Quand on a des petits... Des difficultés il nous dit. Après, comme ça, on sait mieux » (ED20).

Ainsi, cet ED commencerait à éclaircir la question laissée en suspens dans le point précédent : tendant à employer des tournures grammaticales de phrases de forme passive, il donnerait ainsi à l'enseignant le rôle actif dans ses apprentissages scolaires. Cet élève se positionnerait donc, dans ses apprentissages scolaires, de la même façon que ses camarades en difficulté : en retrait, donnant à l'enseignant(e) le premier rôle et ne prenant très probablement pas conscience de l'importance de sa propre activité dans l'acte d'apprendre.

A l'unanimité, les **ER de classe de 2^{nde} ont le sentiment de ne pas vivre véritablement une relation avec leurs enseignant(e)s**. Leurs rapports restent, en effet, **exclusivement professionnels**. L'enseignant entre en classe, fait son cours, alors que l'élève prend des notes et quittera la classe au bruit de la sonnerie de fin d'heure, sans chercher nécessairement à créer un lien avec l'enseignant(e) :

« ben j'dirais qu'il y en a pas en fait [*sourire*] [...]. Ils me donnent les cours et moi, j'leur rends les devoirs et puis c'est tout quoi » (ER9) ;

« ah j'prends juste mon cours et j'm'en vais [*sourire*] [...]. Ça me suffit [*sourire*] » (ER10) ;

« ben j'sais pas. Elève-prof, prof-élève quoi. Normale, sans plus [...]. J viens en cours j'écoute euh j'participe et puis j'm'en vais voilà [...]. J pense pas qui ait à chercher plus... J'sais pas » (ER12) ;

« non aucune... Sauf contact parents... Euh prof-élève, c'est tout » (ER13) ;

« Pfff... J crois qu'on a pas toujours le temps hein pour ça [*sourire*]... [...] Ça serait mieux si on se connaissait mieux. Si on... Si on se parlait [...]. Parce qu'on se sentirait mieux. Quelqu'un qui... Quelqu'un qui fait attention à nous, on sent qu'on est... Qu'on compte [...], on se sent mieux » (ER14) ;

« ben, euh ils m'aiment bien. C'est ce qu'ils ont dit à la réunion parents-profs [...]. Mais bon là, y'a pas de prof qui me passionne. Mais j'veux dire... J'ai connu pire » (ER15).

Aucun ER ne paraît se plaindre de cette situation. La distance établie entre les élèves et l'enseignant(e) semble leur convenir, voire leur plaire, trouvant cela quelque peu "normal", même si l'une d'eux met en cause le manque de temps qui leur permettrait, peut-être, de réduire cette distance (ER14). De plus, comme dans le cas des ER de classe de CE2, les propos de la plupart des ER de classe de 2nde (ER9, ER10, ER12, ER13) illustreraient, à leur tour, la notion de « contrat pédagogique », en termes d'engagement mutuel. **Chez les ER de classe de 2nde, la relation pédagogique semblerait donc être restreinte à un "échange professionnel" entre élèves et enseignant(e)s.**

Les réponses des ED de classe de 2nde apparaissent bien plus hétérogènes que celles ER. Ainsi, les ED semblent considérer leur relation aux enseignants de trois façons différentes :

- de façon quelque peu similaire aux ER (il est, cependant, difficile ici de déceler la notion de « contrat pédagogique » dans les propos des ED de classe de 2nde), trois ED pensent avoir une relation essentiellement scolaire, voire professionnelle, avec leurs enseignant(e)s ;
 - « normale... » (ED24) ;
 - « euh pfff... Ouais parce qu'en fait les profs eux ils font leur cours, t'as compris c'est bien [...]. Si on a pas compris euh... Tant pis quoi » (ED28) ;
 - « je me comporte comme une élève... C'est-à-dire comme une élève et eux, la même chose, comme des profs sans plus » (ED29).
- trois autres ED, ensuite, pensent que leur relation avec les enseignant(e)s est, en général, agréable et "plutôt bonne" ;
 - « j' pense plutôt bonne parce que... C'est... C'est des personnes avec qui on devrait bien s'entendre, y'a pas de raison qu'on s'entende mal avec elles [...]. J' pense que c'est important aussi d'avoir de bonnes relations parce que ça peut aider parfois au niveau du travail. C'est... Quand on a un prof sympa en face de soi, c'est plus... On s' dit que c'est mieux de travailler quoi » (ED26) ;
 - « une bonne relation. Mais ce qui y'a c'est... C'est toujours à cause des camarades [...]. Parce que si on s'entend bien avec un professeur on est tout de suite mal vu... Alors on essaye, un peu, de se tenir à l'écart » (ED27) ;
 - « ben plutôt bonne » (ED30) ;
- enfin, un ED semble apprécier différemment chacun de ses enseignant(e)s. Quelques paramètres comportementaux observés en classe chez ces derniers, et appréciés inégalement chez cet élève, paraissent, en effet, influencer son opinion, favorable ou défavorable, de (et sa relation à) tel ou tel autre enseignant(e) ;
 - « ça dépend des professeurs hein [...]. Y'a des profs avec qui j'arrive à m'adapter, j'arrive bien... A suivre leurs cours et tout et d'autres... C'est juste leur tête [rire] j'y arrive pas [...]. Leurs manières [...]. C'est pas par rapport à leur matière hein » (ED25).

Il semble difficile ici d'avancer quelque constat pouvant être susceptible de caractériser les propos des ED de classe de 2nde. En effet, chacun des extraits d'entretien de ces ED paraît seulement pouvoir se classer dans l'une des trois grandes catégories de réponses mentionnées ci-dessus. Nous ne décelons pas, cependant, une véritable identité propre aux ED de classe de 2nde. **Seule la non référence à un certain contrat pédagogique entre ED et enseignant(s) différencierait ER et ED dans leurs discours.**

Si les ER de classe de 2nde semblent, à l'unanimité, se satisfaire de la distance "normale" en place entre eux et leurs enseignant(e)s, il paraît en être de même chez seulement trois ED. Trois autres ED jugent, effectivement, agréable et "plutôt bonne" leur relation aux enseignant(e)s et un dernier ED semble vivre cette relation sur un mode pluriel, ayant, semble-t-il une opinion différente de chacun de ses enseignant(e)s. **Contrairement aux ER de classe de 2nde, les ED de cette classe n'envisageraient donc pas leur relation aux enseignant(e)s principalement en termes de distance, souvent pensée comme "normale", et seraient satisfaits d'une autre relation, plus réelle et humaine.**

L'analyse des propos de l'ensemble des élèves de classe de CE2 (ER et ED) permet d'avancer qu'il existe véritablement une relation entre ces élèves et leur maître, ou maîtresse. Si pour les ER, cette relation semblerait de l'ordre de l'échange, pour les ED, elle serait plutôt de l'ordre de la dépendance. En effet, il apparaît que les ED seraient très réceptifs aux remarques favorables (de gratification), ou défavorables (de répression), de l'enseignant(e) à leur égard.

L'analyse des propos de l'ensemble des élèves de classe de 2nde (ER et ED) permet, cette fois, de mettre à jour la relation distante entre les élèves et leurs enseignant(e)s. Les ER considèrent unanimement cette distance comme "normale" et illustrent, par leurs propos, la notion de « contrat pédagogique ». De leur côté, si seulement trois ED semblent attachés à cette distance, dite "normale", dans leur rapport à leurs enseignant(e)s, l'autre moitié des ED préfère souligner sa relation plus proche et "plutôt bonne" à leurs enseignant(e)s. Il semble ainsi que :

- les ER de classe de 2nde trouvent normale (se sentent bien dans) cette distante relation pédagogique ;
- une majorité d'ED a une bonne relation avec leurs enseignant(e)s et ne seraient ainsi pas contre un rapprochement entre les acteurs de la relation pédagogique.

Ainsi, à propos de la qualité de la relation maître-élève, nous obtenons par ordre croissant du besoin des élèves d'humaniser cette relation :

1. les ER de classe de 2nde ;
2. les ED de classe de 2nde ;
3. les ER de classe de CE2 ;
4. les ED de classe de CE2.

Il semblerait donc que l'âge, cumulé à l'aisance scolaire, éloignerait visiblement l'élève de son enseignant.

III.1.4 A propos d'une définition de ce rapport...

	CE2		2 nd e	
	ER	ED	ER	ED
L'envie de l'élève de retrouver l'enseignant(e) en classe	Oui : un "attachement"	Oui : un "attachement"	Pas réellement : une "préoccupation intéressée"	Pas réellement : une "préoccupation intéressée"
Le rôle de l'enseignant(e) dans ses apprentissages scolaires	Place centrale : il ou elle « m'apprend »	Place centrale (pas d'explication)	Place centrale annuelle	Place centrale : il ou elle « m'apprend »
Son appréciation de la qualité de sa relation à l'enseignant(e)	Echange et « contrat pédagogique »	Réaction de l'enseignant(e) face à un comportement (bien ou mal) de l'élève	Echange professionnel et « contrat pédagogique »	<ul style="list-style-type: none"> • Relation professionnelle • Agréable et « plutôt bonne »

Tableau 18 : Synthèse des résultats concernant une définition du rapport au maître (dans l'analyse du rapport au maître)

L'ensemble des élèves de classe de CE2 (ER et ED) aime le lien qui s'établit lentement avec leur maître, ou leur maîtresse, au cours de l'année scolaire.

De leur côté, l'ensemble des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) semble s'atteler à n'avoir avec leurs enseignant(e)s qu'un rapport purement scolaire, voire professionnel. Il apparaît cependant que ceci ne soit pas véritablement possible. Les élèves ne parviendraient pas, en effet, à cantonner l'enseignant dans un simple rôle de médiateur de savoir. Tout paraît se passer comme si, **à l'insu des acteurs de la relation pédagogique, un "autre" lien et une "autre" relation se créaient lors de l'année scolaire entre élèves et enseignants**. Nous espérons pouvoir en dire plus sur ce point dans la suite de l'analyse des entretiens, car il semble que nous soyons là au cœur de notre sujet et de notre préoccupation.

III.2 L'appréciation par l'élève de la personne de l'enseignant

III.2.1 Ce que pense l'élève de son (ses) enseignant(e)(s)

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2^{nde} s'exprimant : 7 ER et 6 ED.

De façon majoritaire, les **ER de classe de CE2** (sept élèves sur huit) et les **ED de classe de CE2** (sept élèves sur huit) **ont une opinion très favorable** de leur enseignant(e). Ces élèves soulignent ainsi, chez ce dernier ou cette dernière, des qualités d'ordre :

- professionnel ;
 - « elle explique bien [...]. J'discute pas beaucoup avec elle parce qu'on travaille..... Quelquefois j'lui pose des questions » (ER1) ;
 - « [ils] nous font bien travailler... [Ils] nous font bien comprendre... C'est bien enfin, tout » (ER3) ;
 - « il nous apprend bien [...]. Il re-explique plein de fois... Pour qu'on ait bien compris » (ER5) ;
 - « il veut nous apprendre beaucoup de choses [...]. Il nous apprend bien » (ER6) ;
 - « elle m'apprend beaucoup de choses [...]. Elle fait bien son métier » (ED16) ;
 - « il nous apprend beaucoup de choses [...]. Parce que si on avait pas de maître, on pourrait pas apprendre... Ou une maîtresse on pourrait pas apprendre [...], on pourrait pas aller en informatique, faire de la musique. On pourrait rien apprendre alors » (ED20) ;
 - « il fait des efforts pour nous acheter des livres » (ED21) ;
 - « il a envie que je progresse [...] comme ça au moins je peux passer » (ED23) ;
- extra professionnel, ou humain ;
 - « il est bien » (ER2, ER5) ;
 - « il [elle] est gentil[le] » (ER3, ER4, ER6, ER7) ;
 - « il est sympa [...]. Il aime bien ses élèves » (ER5).
 - « il [elle] est gentil[le] » (ED17, ED19, ED20, ED23) ;
 - « elle est très gentille... Très gentille euh... Elle... Elle nous avez dit aussi qu'elle nous aimait bien... Je sais pas les autres mais moi j'me sens... Bien avec la maîtresse [...]. Ben elle est assez gentille, moi j'l'aime bien. Personnellement... J'sais pas les autres mais moi... J'l'aime bien » (ED18) ;
 - « ben... J'l'aime bien le maître » (ED22) ;
 - « il est bien » (ED23).

Seule une ER ne semble pas s'attacher à des caractéristiques positives de son enseignant, et ne retenir que des négatives :

« il est sévère... Et... Et il donne beaucoup de punitions » (ER8).

Nous verrons également que cette élève est aussi la seule à ne pas être "ennuyée" face à l'éventualité d'un départ de son actuel maître avant la fin de cette présente année scolaire

(voir III.3.1 L'élève de classe de CE2 et l'éventualité d'un changement de maître, de maîtresse).

Il est difficile de constater ici des différences significatives entre le discours des ER et celui des ED de classe de CE2 à l'égard de leur enseignant(e). En effet, les élèves de classe de CE2, quel que soit leur niveau de résultats scolaires, apparaissent pareillement attachés à leur maître, ou maîtresse. Ils lui accordent des qualités professionnelles telles que l'écoute et la patience, ainsi que des qualités plus personnelles telles que la gentillesse, la sympathie ou l'affection pour ses élèves.

L'ensemble des ER de classe de 2^{nde} semble, en général, satisfait de leurs enseignant(e)s. De plus, leurs réponses restent souvent très superficielles et larges. Tout semble se passer sereinement et sans accroc, il n'y aurait alors pas véritablement quelque chose à dire :

- « j'ai jamais eu de problème, j'ai toujours eu des professeurs... Assez bien quand même. Puis vu que aussi j'ai toujours des assez bonnes notes, ils étaient pas après moi donc j'peux pas trop dire... mais euh... Ouais ça va » (ER9) ;
- « ben... Ça va [sourire]... » (ER10) ;
- « ouais la plupart ils ont... Ils sont bien. Enfin ils me plaisent quoi [...]. Parce que déjà ils sont agréables [...], ils sont gentils et tout ça et..... Ils nous respectent comme on les respecte et puis parce que... Enfin j'aime bien leurs méthodes de travail... Donc ça va » (ER12) ;
- « ça dépend hein. Y'en a qui sont gentils, y'en a qui sont bien [...]. Ils laissent un peu faire [...]. Pas pour la moindre chose il va te faire une remarque quoi... Comme les autres » (ER13) ;
- « non rien de spécial » (ER14) ;
- « ben c'est bien ce qu'ils font [...]. C'est bien d'enseigner, de transmettre tout ça, enfin parfois c'est très mal fait mais j'veux dire que j'ai pas trop à critiquer » (ER15).

De leur côté, et majoritairement, les **ED de classe de 2^{nde} considèrent avec nuance leurs enseignant(e)s**. Ces élèves semblent, en effet, avoir une opinion, favorable ou défavorable, de leurs professeurs, en fonction de la personne même de l'enseignant et de la discipline dispensée par celui-ci (ou celle-ci). De plus, il apparaît que ces ED "jugent" (jaugent) leurs enseignants avant tout sur des critères scolaires, tels que :

- l'aide enseignante, par différents moyens (clarté dans l'exposé oral du cours, par exemple), à la compréhension de la discipline dispensée ;
 - « certains que j'aime pas beaucoup mais bon [sourire]..... Ça dépend de la matière [...]. Parce que y'a certains qui m'expliquent pas bien. Qui passent d'une chose à l'autre [...]. Sans trop chercher à comprendre... Et d'autres qui m'aident, qui prennent leur temps sur certaines choses. Ça, ça me plaît » (ED24) ;
 - « oui j'pense qu'il y a des différences entre les enseignants... Y'en a qui nous demandent pas beaucoup de travailler [...]. Et y'en a d'autres non... Pour eux on est là pour travailler, on doit travailler, avoir des bonnes notes et, c'est comme ça, c'est pas autrement..... Enfin c'est pour notre bien aussi d'un côté alors... Mais c'est vrai que pour eux c'est ça on est là pour des bonnes notes. Si on a j'sais pas un 8, un 6 pour eux c'est même pas la peine, mais c'est... Anormal » (ED27) ;
- l'autorité déglagée par l'enseignant et la discipline régnant en classe ;
 - « c'est hétérogène. Y'en a de supers mais y'en a des moins bien. Y'a... Mais pour cette année j'trouve que j'ai vraiment des bons profs [...]. Ils sont à la fois agréables, ils savent euh... Etre stricts quand il faut [...]. J'ai l'impression qu'on travaille bien avec eux. C'est... Mais bon, c'est comme partout, faut s'en donner les moyens [sourire] » (ED26) ;
 - « ouais ils sont sympa ouais... Ouais ils sont cool hein... Ils ont le moral [sourire]..... [rire]... Parce que avoir moi, style un autre copain, donc H. là, S. [...]. Ça les démoraliserait quand même [...]. La prof elle doit péter un scandale des fois, elle doit [rire]... Elle doit perdre le moral » (ED28) ;
- le motivation professionnelle de l'enseignant :
 - « certains profs ils sont pas à l'écoute... Mais du tout de l'élève hein. C'est... Ils viennent, ils font leur cours et ils repartent [...]. On dirait [...] ils sont obligés de le faire. Mais y'en a ils le disent

aussi hein, "ah nous on est payé à la fin du mois", des fois ils nous le sortent comme ça hein [sourire]. [Mais en général] la plupart ouais... Ouais ils ont une bonne..... Ils savent bien faire leur cours quoi » (ED29).

Un ED, cependant, ne semble pas avoir d'opinion particulière sur ses enseignant(e)s :

« j'pense que c'est un être humain qu'il fait son travail... Et puis voilà quoi [sourire] » (ED30).

L'une des principales constatations qu'il paraît ici opportun de noter est **la qualité des réponses, différente, entre ER et ED à l'égard de leurs enseignant(e)s.**

Si les ER de classe de 2^{nde} semblent n'avoir rien à dire (ER10, ER14), se disent satisfaits (ER9, ER12, ER13), ou insatisfaits (ER13, ER15), de leurs enseignant(e)s dans le cadre de leur exercice professionnel, ils ne semblent cependant pas ressentir le besoin de s'exprimer sur ce point, comme si ce dernier leur apparaissait secondaire.

De leur côté, les ED de classe de 2^{nde} développent bien plus leurs réponses et semblent devenir bavards lorsque la question des enseignant(e)s est abordée. Ils soulignent ainsi la grande hétérogénéité existante entre leurs différent(e)s enseignant(e)s : s'ils sont contents de certain(e)s, ils le sont bien moins d'autres. Pour apprécier leurs enseignant(e)s, les ED de classe de 2^{nde} s'appuient principalement sur des critères à la fois scolaires et humains, tels que la disponibilité, la patience, l'écoute, l'aide ou le soutien des enseignant(e)s à leur égard. La question des enseignant(e)s semble donc habiter les ED de classe de 2^{nde}, déliant les langues. **Tout se passe comme si ces ED souhaitaient nous faire prendre conscience que leur situation d'élève en difficulté scolaire ne dépendait pas seulement de leur propre personne, mais aussi du comportement des enseignant(e)s, en salle de classe, à leur égard.** Ce qui, pour ces élèves là, irait bien dans le sens de nos deux premières hypothèses générales de recherche (importance de l'affectivité ; causalité en boucle chemin / rapport) et de notre seconde hypothèse spécifique de recherche (rapport au maître déterminant pour les ED). La poursuite de nos analyses des entretiens nous permettra, peut-être, d'étayer plus fortement cette impression.

S'il est difficile ici de constater des différences réelles entre le discours des ER et celui des ED de classe de CE2 dans leur appréciation du maître, ou de la maîtresse, les différences semblent, par contre, significatives entre ER et ED de classe de 2^{nde}. Les premiers sont, en effet, bien moins bavards sur ce point que les seconds.

Il est à noter également que l'ensemble des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} qualifient leur(s) enseignant(e)s par des termes touchant à leur rôle professionnel (« il fait bien son travail », etc.), mais aussi touchant à la personne même de l'enseignant dans l'exercice, cependant, de sa profession (« il est sympa », etc.). Il n'y aurait ainsi pas véritablement de différences entre élèves de CE2 (ER et ED) et élèves de 2^{nde} (ER et ED) quant à la façon de considérer son (ses) enseignant(e)s. Les élèves de notre échantillon ne peuvent donc pas être caractérisés en fonction, d'une part, de leur âge et, d'autre part, de la forme de leurs propos. Ils peuvent cependant l'être sur le fond de leurs discours :

Nous pouvons donc dire que :

- les élèves de classe de CE2 parlent de la même façon de leur maître, ou maîtresse, quel que soit leur niveau de résultats scolaires ;
- les ER de classe de 2^{nde} semblent considérer comme secondaire la question de l'enseignant ;
- les ED de classe de 2^{nde} paraissent, par contre, trouver là de quoi s'exprimer, tentant de démontrer à quel point l'enseignant(e) est important dans leur compréhension d'un cours, et donc dans leur réussite ou difficulté scolaires.

III.2.2 Son vécu émotionnel face à son (ses) enseignant(e)(s)

Nombre d'élèves de classe de CE2 s'exprimant : 8 ER et 8 ED.

Nombre d'élèves de classe de 2nde s'exprimant : 7 ER et 6 ED.

D'une façon générale, une majorité d'ER (sept sur huit) dit se sentir en paix, voire rassurée, en classe, lorsque l'enseignant(e) lui parle. Ce réconfort éprouvé parfois par ces élèves semble étroitement lié à :

- un réel accompagnement enseignant (encourageant) dans le travail scolaire ;
« oui, quand j'ai fini [de lire] un peu [...]. Elle me dit quelquefois que c'est très bien, que c'est bien..... » (ER1) ;
« oui des fois [...]. Ben des fois en maths euh... J'suis plutôt rassuré quand le maître il... Il me montre un exemple que... J'ai faux... [Comme ça] on apprend tous » (ER7) ;
« oui [...] parce que j'ai bien compris » (ER8).
- une réelle appréciation positive, par l'élève, de son enseignant(e) ;
« euh réconfortée oui [...]. Ben parce que [sourire]... J'aime bien [la maîtresse] » (ER2) ;
« ouais [...]. Ben parce qu'elle est gentille [...]. Et aussi parce qu'elle nous fait bien travailler » (ER4).

Enfin, seul un ER se dit parfois peu rassuré lorsqu'il est confronté, simultanément, à un exercice scolaire qui lui pose problème et à son enseignant :

« quand j'y arrive pas trop [...]. Ça m'embête un petit peu » (ER5).

Cependant, de façon majoritaire encore, cinq ER de classe de CE2 avouent ressentir parfois de la peur en salle de classe face à leur enseignant(e). L'étude plus approfondie des réponses de ces élèves révèle que cette peur passagère est très étroitement liée à la crainte :

- du regard des camarades de classe ;
« quelquefois ça me fait un peu... J'suis un peu intimidé [sourire] quand je lis... Quand je lis à voix haute dans la classe. Et alors, en fait, dans ma tête j'arrive bien à les lire, mais après quand je lis pour la classe et ben... » (ER1) ;
« d'avoir peur oui [...]. Parce que j'ai pas bien suivi [...]. J'ai peur de dire une réponse fausse et que tout le monde... Rit de moi » (ER8).
- de réprimandes enseignantes ;
« des fois je parle, ça m'est arrivé une fois euh... Comme j'avais peur de l'addition j'avais peur de faire faux, à un moment elle a dit des noms après elle m'a dit moi, alors ça m'a fait mal au ventre [...]. Et j'avais peur alors » (ER4) ;
« c'est quand parfois, des fois... J'oublie de faire mes devoirs à la maison parce que j'ai pas noté, puis après je les sais pas... Quand il nous interroge. Ça me fait peur [sourire] » (ER6).

Trois ER, cependant, disent ne pas ressentir de peur particulière à la vue de leur enseignant(e) :

« non, j'ai pas peur » (ER2) ;
« ben... Un peu de la joie quand même » (ER3) ;
« non [...]. Je suis tranquille » (ER5).

De la même façon que leurs camarades en réussite scolaire, les ED de classe de CE2 disent, majoritairement, se sentir plutôt tranquilles en salle de classe face à leur enseignant(e). Il est difficile ici d'étudier plus grandement les réponses de ces élèves : le laconisme caractérise chacune d'elle (ED17, ED18, ED19, ED20, ED21, ED22, ED23).

Seul une ED cependant semble véritablement ressentir parfois de la peur en salle de classe face à son enseignante :

« oui parfois [...]. Quand elle me gronde [...] » (ED16).

Cette peur semble ainsi en étroite relation avec la crainte de l'élève de réprimandes enseignantes.

Une majorité de ces élèves (sept sur huit) dit, de plus, se sentir en paix, voire rassuré(e), lorsque l'enseignant(e) lui parle. Ce réconfort éprouvé parfois par ces élèves semble étroitement lié, comme dans le cas de leurs camarades en réussite scolaire, à :

- un réel accompagnement enseignant (encourageant) dans le travail scolaire ;
« euh oui [...]. quand... J'ai des bonnes notes en dictée, ben des fois, il me met "assez bien", sur mon cahier. Et il me met... Il m'entoure 2 [...]. [Mais] ça m'arrive des fois [d'avoir peur] [...]. Parce que j'ai peur de répondre la mauvaise réponse [*sourire*] [...] » (ED21).
- une réelle appréciation positive, par l'élève, de son enseignant(e) ;
« parce que j'aime bien qu'elle m'interroge [...]. J'aime bien quand elle m'interroge, quand j'parle » (ED17) ;
« parce que y'a les camarades parce que... J'suis bien » (ED18) ;
« [le maître m'inspire] de la joie, parce que j'aime bien travailler avec lui. J'aime bien... J'aime bien faire des choses, dessiner, lire [...]. J'suis bien parce qu'on [...] apprend plus de choses [...]. Ben, on fait des choses qu'on a jamais faites auparavant et... C'est bien » (ED20).

Enfin, seul une ED se dit parfois peu rassurée lorsqu'elle craint des réprimandes enseignantes consécutives à un travail scolaire pas, ou mal, fait :

« je me sens un peu..... Des fois j'ai peur... Parce que... Des fois elle me dit "oh c'est faux, tu retournes à ta place et puis euh tu recopies euh... 5 fois l'exercice" alors... » (ED16).

En première analyse, il semble difficile de déceler ici des différences significatives d'appréhension de la relation à l'enseignant par les élèves de classe de CE2, en fonction de leurs niveaux de résultats scolaires (ER et ED). En effet, l'ensemble des élèves de classe de CE2 (ER et ED) apparaît, en général, plutôt serein dans sa relation à l'enseignant(e), celui-ci (celle-ci) faisant preuve, aux yeux de ces élèves, de beaucoup de disponibilité, de soutien et de patience à leur égard.

En seconde analyse cependant, est à noter, d'une part, la plus grande facilité visiblement éprouvée par les ER dans l'aveu d'une crainte ressentie parfois en classe. En effet, si les ED disent se sentir exclusivement sereins en salle de classe, et ce même face à une interpellation enseignante, les ER préfèrent également parler de leurs moments de crainte et d'anxiété, liés à l'appréhension du regard de leurs camarades de classe ou de celui de l'enseignant(e). Nous pourrions, bien sûr, accepter l'éventualité de l'absence d'émotions scolaires des ED de notre échantillon en classe. Mais cela paraît cependant assez irréaliste. Il semble, effectivement, très peu vraisemblable de ne ressentir aucune émotion négative alors même qu'un(e) enseignant(e) vous interroge sur un exercice, ou une tâche, que vous avez du mal à faire, et à comprendre, vu vos résultats scolaires. Nous aurions, en effet, plutôt tendance à interpréter cette négation d'émotions scolaires chez les ED de classe de CE2 comme une volonté, plus ou moins consciente, de ne pas donner une "mauvaise image scolaire" d'eux-mêmes. Celle-ci pourrait, en effet, justifier, ou expliquer, à nos yeux, leurs faibles résultats scolaires. Ces ED voudraient ainsi ne pas nous conforter dans l'idée qu'ils "méritent" leur statut d'élèves en difficulté scolaire (voir I Le rapport à l'école, en tant que « disposition scolaire » de l'élève, où cette même logique d'analyse apparaît). Ne pourrait-on pas parler ici de **refoulement** ou de **déni** ? Ne s'agit-il pas, en effet, d'un « phénomène de défense » mis en place inconsciemment par les ED de classe de CE2 dans un refus, d'une part, « d'extériorisation, de manifestation de leurs sentiments » scolaires (Le Petit Robert, 1996, p. 1903) ou, d'autre part, « de reconnaître une réalité dont la perception [leur] est traumatisante » (Le Petit Robert, 1996, p. 589) ? Le statut d'ED pourrait ainsi être parfois une réalité trop dure à accepter, à affronter.

Nous remarquons enfin que seule une ED dit avoir peur parfois en salle de classe et une seule ED encore avoue craindre les réprimandes enseignantes consécutives à son travail scolaire mal, ou non fait. Il est très probablement intéressant de constater qu'il s'agit, en fait, de la même élève (ED16). Il apparaît, en effet, tout au long de cette analyse des entretiens que cette

élève vivrait douloureusement sa vie scolaire. Nous choisissons cependant de revenir sur le cas de cette élève à la fin de notre analyse.

Est à noter, d'autre part, le laconisme des réponses données par les ED et la plus grande longueur de celles données par les ER. On remarque encore la facilité d'expression éprouvée par les ER dans leurs explications et le développement de celles-ci, et le succinct de certaines réponses produites par les ED de classe de CE2.

Les ER de classe de 2^{nde} sont assez partagés sur ce point. Si certains (quatre sur sept) disent ne pas connaître ce genre d'émotions, ou sensations, en classe :

- « non [...]. Ouais moi ça m'est jamais arrivé ça » (ER9) ;
- « ouais ni l'un ni l'autre j'suis normale, sereine, normale [rire]... C'est pas parce que c'est un prof que ça..... » (ER12) ;
- « non du tout [...]. C'est comme vous avez dit j'suis indif... Indifférent [...]. J'rentre, j'm'pose et voilà [sourire], sans plus » (ER13) ;
- « ah non pas du tout [...]. Y'a pas de problème j'me sens bien » (ER15).

D'autres (trois sur sept) avouent, parfois, ressentir de la peur ou de l'appréhension lorsqu'un(e) enseignant(e) leur parle :

- « oui [sourire] [...]. Assez souvent [...]. Ben déjà le fait de m'interroger et... Et aussi j'sais pas si j'ai pas fini l'exercice, si j'ai pas bien compris » (ER10) ;
- « des fois si... Je transpire [...]. J'aime pas être remarqué » (ER11) ;
- « ouais [...]. Ouais c'est peut-être lié [à la discipline et aussi] un petit peu [à leur personnalité] [...]. J'me sens bien... [...]. C'est toujours [dans] les mêmes matières que j'aime bien. Donc, dans les langues et les maths, j'suis confiante... Et euh... Par contre en français [...] en physique j'suis pas très... J'suis pas très réconfortée... Des fois la prof elle me regarde et j'suis là [sourire] j'fais "qu'est-ce que j'ai fait [rire] ? Pourquoi elle me regarde comme ça ?" » (ER14).

Ainsi, la peur ressentie face à une interpellation orale enseignante en cours par certains ER semble essentiellement liée :

- au désir de ces élèves de rester dans la masse des individus de la classe ;
- à la personnalité impressionnante, ou imposante, de l'enseignant ;
- à une mauvaise posture de l'élève face à un exercice, ou une tâche, scolaires mal faits ou non compris.

En faible majorité, les ED de classe de 2^{nde} disent ne ressentir aucune forme d'appréhension face à une interpellation enseignante, celle-ci faisant même plutôt plaisir à une ED notamment, dans la mesure où cette interpellation semble révélatrice d'un intérêt porté par l'enseignant(e) à l'élève interrogée :

- « non moi j'préfère qu'il m'interroge parce qu'au moins ça prouve [...] qu'il s'intéresse à moi, qu'il veut savoir si j'ai bien compris [...]. Même si je fais faux après il va me dire que j'ai faux tu vois. Pour pas après que je reste avec des fautes dans ma tête et après en contrôle j'ai faux. C'est mieux qu'il m'interroge, en tout cas je préfère » (ED25) ;
- « non [...]. Moi ça me pose absolument aucun problème [...]. C'est des personnes comme tout le monde » (ED26) ;
- « non [...]. Non normal » (ED27, ED29).

L'ED25 apparaît de bonne foi quant à son plaisir d'être interpellée en classe par l'enseignant(e). Il semble cependant plus délicat d'accepter, sans aucune forme de nuances, la négation d'émotions scolaires particulières des autres ED, lorsqu'ils sont "menacés", par exemple, par une interpellation enseignante. Les réponses des ED de classe de 2^{nde} et celles des ED de classe de CE2 paraissent devoir être interprétées de la même façon, et dans la même logique analytique. Ainsi, comme leurs camarades de CE2, les ED de classe de 2^{nde} voudraient ne pas nous conforter dans l'idée qu'ils "méritent" leur statut d'élèves en difficulté

scolaire, en essayant de donner une "bonne image scolaire" d'eux-mêmes par un refoulement ou un déni de leurs émotions et sentiments scolaires.

Deux ED cependant, après négation (on retrouverait encore ici, dans un premier temps seulement, l'intime fonctionnement des ED de classe de CE2 qui préfèrent nier leurs émotions scolaires négatives que de les reconnaître), avouent ressentir parfois quelque appréhension face à l'enseignant et aux intentions interrogatives de ce dernier :

« non mais des fois... Des fois j'stresse tout seul des fois [sourire] [...]. Des fois [la prof de maths] me regarde elle me dit... J'sais pas euh... Par exemple, elle fait "D. [lui]", j'sais tout de suite qu'elle va m'interroger [...]. Mais bon entre temps on s'est foutu de ta gueule, on se moque de toi, on t'insulte et tout donc euh... » (ED28) ;

« non. Bon ouais par moment, il m'arrive d'avoir quand même [sourire]... Des sueurs mais sinon non [sourire]... En fait ça dépend... Admettons si il m'interroge à propos d'un exercice que j'ai pas du tout compris ou que... Même que je n'ai pas fait. Ben c'est sûr j'me sens mal... Et puis j'panique un peu » (ED30).

Ainsi, les raisons essentielles de l'appréhension par ces ED d'une interpellation enseignante semblent être liées :

- au regard des camarades de classe, dits particulièrement moqueurs ;
- à la personnalité impressionnante, ou imposante, de l'enseignant ;
- à une mauvaise posture de l'élève face à un exercice, ou une tâche, scolaires mal faits ou non compris.

En résumé, parmi l'ensemble des élèves de classe de 2nde, trois ER et deux ED (seulement ?) avouent ressentir parfois de l'appréhension à l'idée d'une interpellation enseignante.

Pour ces élèves, cette appréhension serait liée à :

- une personnalité impressionnante, ou imposante, de l'enseignant ;
- une mauvaise posture de l'élève face à un exercice, ou une tâche, scolaires mal fait ou non compris.

Caractérisant ces trois ER, cette appréhension serait également liée à leur désir de rester dans la masse des individus de la classe.

Caractérisant ces deux ED, cette appréhension serait aussi liée à leur crainte du regard de leurs camarades de classe, dits particulièrement moqueurs.

De véritables conclusions ne peuvent cependant pas être tirées des constatations ci-dessus. En effet, les faibles effectifs des ED et des ER concernaient ici ne permettent pas de généraliser les propos de ces élèves à l'ensemble des ER et des ED de classe de 2nde.

Il paraît ici essentiel de noter que **les ED de classe de 2nde, comme leurs homologues de classe de CE2, semblent bien moins à même de reconnaître leurs craintes et faiblesses scolaires que les ER de ces classes. L'interprétation de cette constatation en termes de refoulement ou de déni paraît la plus judicieuse. Ce serait ainsi une façon, pour les ED, quel que soit leur âge, de ne pas donner l'opportunité à une tierce personne de penser qu'ils "méritent", ou "valent", leur situation d'élèves en difficulté scolaire.**

III.2.3 A propos de l'appréciation par l'élève de la personne de l'enseignant...

	CE2		2 nd e	
	ER	ED	ER	ED
Ce que pense l'élève de son (ses) enseignant(s)	Opinion très favorable	Opinion très favorable	Opinion favorable	Considèrent avec nuance leurs enseignants
Son vécu émotionnel face à son (ses) enseignant(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Plutôt sereins • Ressentent parfois de la peur (en cas d'interpellation) 	Plutôt sereins	<ul style="list-style-type: none"> • Sans émotion (4) • Ressentent parfois de la peur (en cas d'interpellation) (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plutôt sereins • Après réflexion, avouent une appréhension parfois (en cas d'interpellation) (2)

Tableau 19 : Synthèse des résultats concernant l'appréciation par l'élève de la personne de l'enseignant (dans l'analyse du rapport au maître)

Si les élèves de classe de CE2 (ER et ED) ont une opinion très positive de leur maître ou maîtresse, les élèves de classe de 2nde (ER et ED) apparaissent en général plus critiques, particulièrement les ED.

Alors que seuls les ED de classe de CE2 ne ressentent pas d'émotions en salle de classe face à une interpellation enseignante par exemple, seulement deux ED de classe de 2nde avouent difficilement des émotions après un temps de négation. Le refoulement ou le déni ont permis une interprétation de ce constat. La notion de métier d'élève et le souci, la volonté, des ED de montrer une vie scolaire sans heurt et difficulté auraient pu également permettre une interprétation.

Les ER de classes de CE2 et de 2nde semblent plus à l'aise avec leurs sentiments et émotions scolaires, acceptant sans encombre de les révéler.

III.3 Elèves de classe de CE2 et élèves de classe de 2^{nde} : deux façons spécifiques d'aborder la question de l'enseignant

III.3.1 L'élève de classe de CE2 et l'éventualité d'un changement de maître, de maîtresse

Nombre d'élèves s'exprimant : 7 ER et 6 ED.

Nous choisissons ici de traiter les réponses de l'ensemble des élèves de classe de CE2 (ER et ED) sous l'angle de l'attachement ressenti par les élèves à l'égard de leur enseignant(e). Nous posons, en effet, que ne pas être "ennuyé" ou "peiné" par l'éventualité du départ de son enseignant en cours d'année scolaire est un indice d'un faible degré d'attachement de l'élève à son enseignant(e).

De façon majoritaire, cinq ER de classe de CE2 (ER2, ER3, ER4, ER5, ER6) préféreraient ne pas changer de maître, ou de maîtresse, en cours d'année scolaire (un d'entre eux ne s'exprimant pas sur ce point) :

« comme le maître il est gentil [...]. Ça m'ennuierait un peu, parce que si après on a un maître ou une maîtresse méchante [*sourire*]... Je préfère lui » (ER6).

L'étude plus approfondie de l'ensemble des discours des ER de classe de CE2 permet de mettre à jour trois façons d'appréhender la relation au maître par les ER :

- cinq ER semblent ressentir un certain attachement à l'enseignant. Cet attachement paraît cependant avoir la caractéristique d'être annuel ;
 - « euh non [ça m'ennuie pas trop] parce que... Je les ai assez vus comme ça [*sourire*] » (ER2) ;
 - « ben ouais parce que en CE1 quand j'étais j'ai pleuré pour euh... Pour une maîtresse je voulais pas changer [...]. Au début je les connais pas les maîtresses alors je voulais rester avec ma maîtresse où j'étais et après... Et après ça passe et je veux rester avec Mme. A. [sa maîtresse actuelle de CE2] » (ER4) ;
 - « comme ça je découvre un maître nouveau ! [...] Ben oui, ça m'est égal, puis comme ça j'ai des maîtres nouveaux » (ER5) ;
 - « non, ça m'ennuie pas [de changer de maître en fin d'année] » (ER3, ER6) ;
- une ER (ER8) semble ressentir un attachement à l'enseignant dépendant de l'enseignant lui-même. L'attachement peut ainsi être inexistant sur une année scolaire, ou se poursuivre au-delà de l'année scolaire ;
 - « non [cette année ça m'ennuierait pas de changer de maître, mais l'année dernière ça m'aurait ennuyé] oui. Ça m'ennuierait [*sourire*] » (ER8) ;
- un ER enfin (ER1) ne semble ressentir aucun attachement véritable pour son enseignant ;
 - « ... Euh... Je sais pas..... A part si elle doit se faire remplacer... Parce que sinon on apprendrait pas d'autres choses et on serait perdu..... » (ER1).

Les ER de classe de CE2 paraissent donc vivre différemment leur relation à l'enseignant(e). **Une majorité d'entre eux cependant serait véritablement, mais de façon annuelle seulement, attachée à leur enseignant(e).** Cette constatation permet ainsi de rapprocher les ER de classe de CE2 de ceux de classe de 2^{nde} (voir III.1.2 Le rôle de l'enseignant(e) dans ses apprentissages scolaires). Cette caractéristique d'un attachement essentiellement annuel à l'enseignant serait-elle exclusivement l'appartenance des ER, quelque soit leur âge ?

A l'unanimité, les ED de classe de CE2 s'exprimant sur ce point (six sur huit) se disent "ennuyés" si leur enseignant(e) devait partir en cours d'année scolaire. Contrairement aux ER, il semble que les réponses de l'ensemble des ED soient assez homogènes.

« parce que si on change... Si y'a un remplaçant, on sait pas trop comment il est, on sait pas... Si il est sévère [...]. [La maîtresse je l'aime bien] parce qu'elle me fait apprendre des choses, c'est pour euh... Notre bien... c'est pour qu'on sache des choses quand on sera grand » (ED16) ;

« la dernière fois où il y avait un maître très gentil puis... Il a dû changer d'école et puis, ça m'avait ennuyé un peu [...]. Il était parti et puis..... Ça m'avait beaucoup contrarié » (ED19) ;

« parce que c'est lui qui nous apprend tout ce qu'on doit savoir » (ED20).

Il apparaît cependant que, comme chez les ER de classe de CE2, l'attachement ressenti par les ED à l'égard de leur enseignant est principalement annuel :

« en fait chaque année je m'attache à ma maîtresse quoi [...]. J'aimerais bien qu'on ait tout le temps la même maîtresse depuis le début mais bon... Si on doit changer on changera hein [...]. Parce que une maîtresse c'est important pour moi quoi. Elle peut nous apprendre [...]. [Elle] fait beaucoup de choses » (ED18) ;

« oui. Après je m'habitue » (ED20, ED21).

Il semble ainsi que **l'attachement, essentiellement annuel, des élèves à leur enseignant(e)** n'est ni le propre des ED, ni celui des ER. Cette caractéristique de la relation maître-élève, du point de vue de ce dernier, appartiendrait donc **à l'ensemble des élèves de classe de CE2 (ER et ED)**, mais aussi aux ER de classe de 2nde. Qu'en est-il cependant des ED de classe de 2nde sur cette question ? Nous espérons que la poursuite de nos analyses des entretiens nous le révélera.

Contrairement aux points précédemment abordés lors de cette analyse des entretiens (rapports à l'école et au savoir), les ED sont ici bien plus "bavards" que les ER de classe de CE2, essayant d'expliquer pourquoi le départ en cours d'année scolaire de leur enseignant(e) les peinerait. Ils appuient ainsi sur le rôle de l'enseignant dans leurs apprentissages scolaires, soulignant que sans lui ils n'apprendraient plus. Il semble ici que **l'ED, contrairement à l'ER de classe de CE2, confère à l'enseignant un rôle central et essentiel dans ses apprentissages à l'école : l'enseignant(e) de l'année paraît ainsi se confondre avec les apprentissages de l'année qui s'écoule. Tout paraît se passer comme si l'absence du maître, ou de la maîtresse, de CE2 compromettrait les apprentissages liés à la classe de CE2, le maître, ou la maîtresse, remplaçant(e) ne pouvant pas apporter autant, scolairement, que le maître, ou la maîtresse, titulaire.**

III.3.2 L'élève de classe de 2nde et l'éventualité d'une meilleure connaissance de ses enseignants

L'une des premières constatations que nous pouvons faire ici concernerait la longueur des réponses de l'ensemble des élèves de classe de 2nde (ER et ED). Il est, en effet, intéressant de noter que ces élèves semblent trouver là sujet à discussion et à réflexion, rendant leurs réponses souvent longues, et parfois hésitantes. Nous avons choisi de reproduire ici ces longueurs et hésitations, en citant largement ces élèves de notre échantillon de population.

Nombre d'élèves s'exprimant : 5 ER et 6 ED.

III.3.2.1 En général

Chez les ER de classe de 2nde, il semble qu'il y ait deux façons d'appréhender la question de la meilleure connaissance, en général, de ses enseignant(e)s. Nous obtenons ainsi deux catégories de réponses :

- Une première de l'ordre du "pourquoi pas"

« [ça m'apporterait] de moins les juger [...]. En fait à chaque fois les professeurs et les élèves j'sais pas on a... Enfin ça... Ça bloque quoi on se dit "ah c'est ça c'est le professeur il est là pour m'engueuler et tout", voilà puis en fait quand on voit qu'en dehors ils sont gentils et tout ben on se rend compte que s'ils sont sévères c'est pour nous [...]. Ben ouais parce que j'me bloquerais moins devant lui [...]. Enfin quand on croit que le professeur il nous aime pas on a pas envie de... De travailler. Tout à l'heure je disais que j'travaillais pas pour eux mais on a pas envie de... De lui montrer qu'on a des bonnes notes [...]. On le met en échec et on dit que c'est de sa faute quoi » (ER9).

Pour cette élève, la question de la relation à l'enseignant(e) semble plus compliquée qu'elle n'y paraît. La difficulté de compréhension mutuelle entre les acteurs de la relation pédagogique, ainsi que la volonté de l'élève de ne pas montrer un quelconque intérêt, même professionnel, pour ses enseignant(e)s, sont intéressantes. L'élève paraît vouloir, en fait, nous démontrer l'importance minime de ses enseignant(e) dans sa vie scolaire, or il semble que ce soit l'inverse qui se passe, que l'élève nous communique.

« ben si... Si... Si ce qu'on fait ça m'intéresse beaucoup quoi... Ouais... Bien sûr [...]. Des fois j'aimerais bien savoir leur avis » (ER11) ;

« ben si on s'entend bien avec lui. Si on connaît quelqu'un et qu'on s'entend pas bien... [...] Non ça me manque pas vraiment mais... J'peux m'en passer. J'vis très bien. Mais ça serait bien si... Si y'avait ça » (ER14).

De leur côté, ces deux élèves soulignent la condition préalable à l'éventualité de l'acceptation d'une meilleure connaissance de ses enseignant(e)s : qu'une connivence, une entente, existent déjà entre l'élève et l'enseignant(e) dans le cadre du cours dispensé. Cette connivence, ou entente, peut être liée à l'attitude de l'enseignant lorsqu'il enseigne (ER11), et/ou à la personne même de l'enseignant(e) (ER14).

- Une deuxième de l'ordre du "non merci "

« non, j pense que y'a des... Pas des limites mais presque quand même. Ça reste un enseignant quand même quoi [...]. Mais cette relation professionnelle elle est... Elle est... En fait elle est pas que professionnelle, enfin... [...] J'sais pas des fois on arrive à rigoler avec des profs tout et là, ça va au-delà du professionnalisme [*sourire*], c'est... C'est peut-être plus fort, enfin j'sais pas..... » (ER12) ;

« les profs que j'ai là, non... Aucun [...]. Les autres que j'ai eu, j'aurais bien aimé oui..... » (ER15).

Ces réponses négatives ne le sont cependant pas totalement. En effet, si la première élève (ER12) pense qu'il y a « des limites », elle avoue, en même temps, que la relation maître-élève est incapable de se borner exclusivement au cadre professionnel. Tout semble se passer comme si mis en présence, deux individus, quels que soient leurs fonctions ou rôles sociaux, ne pouvaient se contenter de n'avoir, ensemble, que de simples contacts "intéressés" – ce qui est le cas dans l'échange professionnel. Au cœur même de la relation maître-élève, transpireraient ainsi des dimensions plus personnelles constitutives aussi de tout individu, quels que soient sa fonction et son rôle sociaux, tissant en place un **"autre" lien, une "autre" relation** entre l'élève et l'enseignant.

Le second élève (ER15), dans la dernière partie de sa réponse seulement, semble nous dire la même chose que ses camarades ER11 et ER14 : l'absence de curiosité, ressentie par cet élève, à l'égard de ses enseignant(e)s cette année s'expliquerait par l'absence de connivence, ou d'entente, ressentie, cette année, à l'égard de ses enseignant(e)s dans le cadre du cours. Cela semble, cependant, exclusivement annuel : chaque année, cette connivence, ou entente, entre un élève et un, ou plusieurs, de ses enseignant(e)s semble pouvoir être ressentie, ou pas, et susciter, ou pas, une curiosité pour une meilleure connaissance de ses enseignant(e)s.

Comme dans le cas des ER, les ED de classe de 2nde semblent appréhender la question de la meilleure connaissance de leurs enseignant(e)s de deux façons principales, constituant deux catégories de réponses :

- Une première de l'ordre du "pourquoi pas"

« J'sais pas... Ben peut-être ouais. J'aime bien les profs [...]. T'sais elles sont bien jeunes, elles sont... Elles ont l'air de bien comprendre comment on est et tout [...]. [Mais] avec les profs tu peux pas être trop intime quand même » (ED25).

Comme dans le cas de certains de ses camarades en réussite, cette ED souligne l'importance d'une connivence, ou d'une entente, préalable à l'acceptation de l'éventualité d'une meilleure connaissance de ses enseignant(e)s (ED25). Parallèlement, cette élève remarque, cependant, qu'une certaine distance doit être conservée entre enseignant(e)s et élèves. Il semble ainsi que, comme pour l'ER9, **l'appréhension de la relation pédagogique se révèle être plus compliquée qu'il n'y paraît**. Ces élèves (ER9 et ED25), notamment, seraient enclines à une véritable rencontre avec la personne même de leurs enseignant(e)s d'un côté, et retenues par une sorte de force collective invisible et implicite d'un autre côté. C'est ainsi que leurs propos paraissent non seulement hésitants, mais aussi continuellement interrogatifs sur le "bien", ou le "mal", de l'éventualité d'une acceptation, de leur part, d'une meilleure connaissance de leurs enseignant(e)s.

« ouais c'est intéressant de savoir... De connaître les profs, [ça apporterait] la confiance j'pense [...]. Y'a un climat de confiance qui s'installe » (ED26) ;

« ouais ouais [...] ! Moi j'trouve c'est bien... Que d'avoir une discussion avec les profs [...]. Parce que, comme ça, en discutant avec eux, à mon avis, on sait ce que, eux, ils pensent de toi. Et [...] eux aussi, ils savent [...] quoi penser de toi [...]. Parce que en fait c'est un échange on va dire » (ED28).

Enfin, ces deux ED semblent, d'une part, regretter le manque de confiance entre les partenaires pédagogiques et, d'autre part, leur mauvaise connaissance réciproque. Ainsi, ces élèves, et particulièrement le second (ED28), serait attaché à une véritable rencontre entre sa personne et ses enseignant(e)s, afin que ceux-ci le découvrent humainement, au-delà de son statut d'ED. Ce dernier paraît ainsi solliciter l'attention de ses enseignant(e)s pour, semble-t-il, la mise de côté de son statut douloureux d'ED au profit d'une véritable rencontre entre l'adolescent et ses enseignant(e)s. L'adolescent pourrait alors être apprécié par ses enseignant(e)s pour ce qu'il est, au-delà encore de sa situation d'ED. Ses enseignant(e)s comprendraient ainsi que l'existence de cet élève se trouverait "ailleurs", hors l'école : échouer à l'école ne signifie pas échouer partout ailleurs, ne pas "exister" à l'école ne signifie pas ne pas "exister" partout ailleurs (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Perron, 1991).

- Une deuxième de l'ordre du "non merci "

« non non [rire] [...]. Non, personnellement non, j'pense pas [que ça pourrait m'aider dans mes apprentissages scolaires]. On les a que un an hein c'est tout, alors si on s'amuse à faire ça avec tous les profs euh... Toutes les années... Non ».

Cependant, un peu plus tard dans l'entretien, l'élève semble ne pas être aussi catégorique qu'en première impression :

« ouais [...]. Parce que son cours j'aime bien. Ça me donne envie [...]. Faut pas le dire hein alors ? Faut pas le répéter [rire] [...]. La prof d'espagnol [...] déjà parce que c'est une jeune, des fois, elle comprend mieux... En fait ça revient à... Ce que t'à l'heure vous m'avez posé comme question... De mieux les connaître. Parce que cette prof [...] on lui a parlé en fait en dehors de ses cours quoi. On a parlé d'autre chose, pas... Pas de cours. Ça fait on a mieux... » (ED29).

Cette réponse négative ne semble donc pas l'être totalement. **Pour cette ED, en effet, comme dans le cas de camarades en réussite scolaire (ER12, ER15), la relation pédagogique semble inévitablement teintée d'une dimension plus personnelle, interpersonnelle, en complément d'une autre plus professionnelle. Comme si un**

"autre" lien, une "autre" relation, s'installait, également et simultanément, entre enseignant et élève.

« j'aimerais pas plus qu'après on se voit, qu'à la fin du cours on se parle, enfin ça m'intéresse pas... [...]. En plus vis-à-vis des autres "ouais tu le vois toujours" machin euh... "T'es un lèche" [sourire]..... Puis... ben j'pense bon que je préférerais parler avec... Enfin parler avec les copains de ce qui ne va pas que... Travailler avec un professeur [...]. Puis j'pense qu'il y a des trucs que les professeurs n'ont pas besoin de savoir [...]. Oui j'pense oui [que chacun doit rester à sa place] » (ED30).

Pour cet ED enfin, la relation à l'enseignant(e) semble devoir s'arrêter lorsque finit le cours. Il est, cependant, probablement **intéressant de se demander si ce refus d'une dimension plus personnelle dans le rapport maître-élève est une réelle volonté de cet ED, ou un choix opéré sous la "pression", véritable ou imaginaire, des camarades de classe.**

III.3.2.2 Par le biais d'activités extra-scolaires

Cette question fut introduite par nos soins lors des entretiens menés auprès des élèves de classe de 2^{nde} face à notre constat d'une certaine "brutalité" de la première partie de notre question ("mieux connaître, en général, les enseignant(e)s") qui semblait véritablement gêner, et "bloquer", un grand nombre d'élèves. Ainsi, cette deuxième partie de la question nous a permis, avec certains d'entre eux, de véritablement aborder l'éventualité d'une meilleure connaissance des enseignant(e)s, ce que nous permettait pas la première partie de la question.

L'ensemble des réponses des ER de classe de 2^{nde} semble pouvoir se classer en trois grandes catégories :

- Une première de l'ordre du "pourquoi pas"

« si, en fait euh les voyages, ça j'aime bien les voyages avec les professeurs parce qu'on apprend à les connaître, en dehors du lycée donc ça va. Mais en fait faut que j'les aime euh... Avant quoi. Faut que j'ai apprécié euh... Leurs cours les trucs comme ça » (ER9) ;

« les autres [profs] que j'ai eu, j'aurais bien aimé oui..... [...] Ouais pas de problème. Ouais ça m'aurait pas dérangé [...]. Enfin justement c'était des profs super intéressants, j'aurais pu parler avec eux de n'importe quoi [...]. Y'a des profs ça m'aurait absolument pas dérangé de les rencontrer dans la rue, de parler avec eux, n'importe quoi, quoi [...]. Ça peut aider un petit peu... Mais l'enseignant quand même, normalement, théoriquement, c'est sensé se résumer au cours, bon peut-être parler un petit peu à la fin de l'heure, des petits trucs comme ça, ça d'accord mais... [...] Enfin y'a des gens super intéressants, c'est ça enfin, des personnes intéressantes on a toujours envie de les connaître... Et voilà » (ER15) ;

Nous retrouvons ici la **condition préalable à l'éventualité de l'acceptation d'une meilleure connaissance de ses enseignant(e)s : qu'une connivence, une entente, existent déjà entre l'élève et l'enseignant(e) dans le cadre du cours dispensé.** Cette connivence, ou entente, peut être liée à l'attitude de l'enseignant lorsqu'il enseigne, et/ou à la personne même de l'enseignant(e).

Il est, de plus, intéressant de noter, comme le souligne un élève, que :

« [les] personnes intéressantes on a toujours envie de les connaître... » (ER15).

On comprend ainsi que, logiquement, l'élève ne chercherait pas à connaître ses enseignant(e)s parce qu'il sont, justement, enseignants, mais par ce qu'ils sont ce qu'ils sont. La relation maître-élève ne serait plus ici de rigueur, il s'agirait alors d'une simple rencontre entre deux individus.

- Une deuxième de l'ordre du "oui mais..."

« ouais ça serait bien. Ça doit être de bonnes expériences mais tous ensemble quoi [...]. Non pas [un plus] pour mes apprentissages mais après enfin... [...] Par exemple on a passé un bon moment avec le prof et tout, à une sortie au ski et tout, et ben après, on voit peut-être la personne d'une

autre... D'une autre façon. On a peut-être plus de plaisir à venir dans son cours, parce que en fait c'est quelqu'un de sympa et voilà [...]. Les sorties ouais j'aimerais bien en faire mais pas spécialement [...]. C'est un plus de connaître l'enseignant..... [...] enfin un minimum mais la personne au bout de... Au bout d'un trimestre de travail avec déjà on la... On a une idée de la façon dont elle est la personne, même si on la voit qu'en cours » (ER12).

Il apparaît ainsi que l'élève a bien du mal à rencontrer ses enseignant(e)s, se heurtant, malheureusement, plus souvent à leur profession et à leur statut plutôt qu'à leur personne même. L'élève resterait alors, en quelque sorte, en marge d'une rencontre entre individus et n'accéderait qu'à une relation de fonctions.

- Une troisième de l'ordre du "non merci"

« non » (ER11).

Au cours de notre entretien, cet élève trouva bien peu de choses à nous dire. Il semblait pourtant beaucoup pensif.

L'ensemble des réponses des ED de classe de 2^{nde} semble pouvoir se classer en trois grandes catégories :

- Une première de l'ordre du "pourquoi pas"

« c'est pas que c'est stupide mais..... Sans... Sans même les connaître personnellement les profs, c'est important de... De savoir un peu... Certains points de vue » (ED26).

N'est-ce pas, en effet, déjà mieux connaître ses enseignant(e)s que de « savoir [...] certains [de leurs] points de vue »?

« ça dépend avec les profs aussi, ouais avec lesquels on y va quoi [...]. Ouais [ça pourrait aider dans mes apprentissages] [...]. Après on pourrait connaître ses... Ses façons de faire quoi, sa façon de faire cours » (ED28) ;

Pour ces deux élèves, il semble important, par le biais d'une meilleure connaissance de leurs enseignant(e)s, d'appréhender les "façons de faire" de ses derniers, c'est-à-dire leurs manières de travailler, d'enseigner ou de se situer intellectuellement. **Ces élèves paraissent ainsi penser que la compréhension des "façons de faire" de leurs enseignant(e)s pourraient très vraisemblablement leur permettre la réduction des difficultés scolaires éprouvées.**

Si certains élèves en difficulté scolaire tendent à réduire leur scolarité au simple exercice du métier d'élève (Perrenoud, 1994), ceux en réussite adoptent une logique et une activité d'apprentissage en s'appropriant véritablement les savoirs et la culture scolaires (Rochex, 1996) (voir Chapitre 1 IV Le métier d'élève). De la même façon, il semblerait que ces deux ED tendraient à espérer réduire leurs difficultés scolaires par une meilleure connaissance des "façons de faire" de leurs enseignant(e)s. Cette analyse nous paraît, en effet, intéressante car quelque peu "illustratrice" de la notion de métier d'élève.

- Une seconde de l'ordre du "oui mais..."

« j pense [...] qu'ils nous offrent vraiment une relation humaine mais c'est nous, on préfère se mettre à l'écart [...]. Parce qu'on a peur, parce qu'on est mal vu [...]. C'est pour pas avoir de problème rester tranquille. Me concentrer sur mes études » (ED27).

Rejoignant les propos d'un ED (ED30), cette élève semble dire que **ce sont les élèves, avant tout, qui refusent une relation plus humaine avec leurs enseignant(e)s**, ces derniers étant pourtant avenants et disponibles. **La raison première de ce refus serait la "pression", véritable ou imaginaire, des camarades de classe.**

- Une troisième de l'ordre du "non merci"

« non j pense pas parce qu'après [sourire]... Je le verrais trop et puis ça... Ça m'énervait au bout d'un moment quand même » (ED30).

Cet élève, enfin, ne semble véritablement pas penser qu'une meilleure connaissance de ses enseignant(e)s puisse lui être bénéfique scolairement. Au contraire, une telle attitude de rapprochement pourrait lui attirer les sarcasmes de ses camarades de classe (comme nous l'avons vu au point précédent, voir III.3.2.1 En général).

III.3.2.3 En résumé et conclusion

L'idée d'une éventuelle meilleure connaissance de ses enseignants est accueillie, par une large majorité d'élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED), plutôt froidement. En effet, la première réaction de ces élèves s'apparente souvent à une réelle réticence. Les catégories de réponses établies reflètent d'ailleurs cela : "pourquoi pas", "oui mais...", "non merci". Deux processus semblent toutefois rectifier cette direction négative chez les élèves :

1. le déroulement de leurs discours et la prise de conscience d'actes passés amenant à une déjà meilleure connaissance de leurs enseignant(e)s ;
2. l'introduction, par nos soins, d'une question moins directe, mais dont l'intention était cependant la même.

Il semble ainsi qu'en premier lieu la question d'une meilleure connaissance des enseignant(e)s semble irréaliste et non à propos. Toutefois, en second lieu, cette question n'apparaît pas si étrange. Le souvenir d'années scolaires passées, d'enseignant(e)s véritablement "rencontrés" au cours d'une discussion, paraît rendre sa raison d'être à une question, en fait, peut-être pas si saugrenue que cela.

Si nous ne pouvons pas véritablement établir ici une différenciation flagrante entre ER et ED sur la question d'une meilleure connaissance des enseignants, quelques points cependant méritent que l'on s'y attarde, car significatifs d'une attitude relationnelle et sociale différente des élèves de classe 2^{nde}, en fonction de leur niveau de résultats scolaires.

Ainsi, chez l'ensemble des ED de classe de 2^{nde}, se fait ressentir :

- **un besoin d'exister "ailleurs" révélant, d'une part, un certain mal-être ou malaise scolaires et, d'autre part, une éventuelle « blessure narcissique par retrait d'amour » entraînant une demande d'être considéré "ailleurs" et "malgré tout"** (Charlot, Gautier et Rochex, 1992 ; Compas, 1985, 1988) ;
- **une crainte du regard des camarades de classe, révélatrice d'une faible confiance en soi et de la lourdeur d'un statut d'ED pas véritablement évident à assumer** (Perron, 1991 ; Monteil, 1989) ;
- **un simple exercice du métier d'élève** (Perrenoud, 1994).

Ces points de souffrance n'apparaissent pas chez l'ensemble des ER de classe de 2^{nde}.

III.3.3 L'élève de classe de 2^{nde} et ses enseignants : ce qu'ils lui inspirent, ce qu'il voudrait qu'ils lui inspirent

III.3.3.1 Ce que lui inspirent ses enseignants

Nombre d'élèves s'exprimant : 6 ER et 6 ED.

Il semble que les enseignants inspirent de deux façons bien distinctes les ER de classe de 2^{nde}. En effet, les premiers suggéreraient aux seconds des impressions :

- plutôt favorables :

« de la joie [sourire] » (ER11) ;

« ça dépend [...]. Chaque enseignant c'est... C'est différent mais... Oh la plupart c'est... J'sais pas [...]. Quand je viens dans [leur] cours et ben j'ai plaisir » (ER12) ;

« ouais ça me sécurise... Non ils me font pas peur [...]. Ouais, c'est jamais négatif » (ER9) ;

- plutôt neutres :

« ça dépend lesquels [...]. Y'en a [...] ouais j'suis contente de les voir, enfin pas contente contente mais ça me fait rien de les voir... Y'en a d'autres euh... Pfff... J'me dis "oh la la la la" [rire] » (ER10) ;

« Non... Ça va » (ER14) ;

« ah rien du tout » (ER15).

Le manque d'enthousiasme général est étonnant dans l'ensemble des réponses des ER. En effet, seuls deux élèves (ER11, ER12) semblent quelque peu avenants à l'égard de leurs enseignant(e)s, les autres paraissent se désintéresser à la question et au propos.

Comme s'agissant de leurs camarades en réussite scolaire, les enseignant(e)s inspireraient de deux façons différentes les ED de classe de 2^{nde}. Ces dernières ne sont cependant pas les mêmes que dans le cas des ER. En effet, les enseignant(e)s suggéreraient aux ED des impressions :

- plutôt neutres :

« j'sais pas. J'ai jamais... J'me suis jamais posée la question en fait [sourire]... Normal j'sais pas moi » (ED24) ;

« ça dépend... Oui y'en a avec qui on se sent très bien et... Y'en a avec... On a carrément peur de... Enfin peur... Entre guillemets mais... On se demande ce qu'ils vont dire [...]. Mais sinon dans l'ensemble ça va » (ED27) ;

« normal quoi » (ED29) ;

« moi j'le considère comme un prof, une personne comme une autre. Et puis voilà [...]. Ben je les estime comme toute autre personne quoi » (ED30) ;

- plutôt défavorables :

« y'a des enseignants on peut faire confiance, puis [...] y'en a on peut pas faire confiance quoi. Puis bon... Y'en a ils font tellement vite que... Après t'es perdu [...]. Ils manquent un peu de compréhension parce que bon... Si on travaille... Si on travaille chez nous et tout, on se prend un carton et qu'ils disent "ouais t'as pas travaillé" [sourire]..... J'sais pas mais bon... [...] Ça fait mal quand même » (ED28).

Il apparaît ici que **les ED de classe de 2^{nde} ont une opinion plus négative de leurs enseignants que les ER** : si les ER sont plutôt inspirés favorablement par leurs enseignants, les ED le sont plus défavorablement. Ce constat fut également fait lors d'une analyse précédente, les élèves tentaient de dire ce qu'il pensaient de leurs enseignants (voir III.2 L'appréciation par l'élève de la personne de l'enseignant).

III.3.3.2 Ce qu'il voudrait que ses enseignants lui inspirent

Nombre d'élèves s'exprimant : 3 ER et 5 ED.

Il est difficile ici d'avancer quelque affirmation que ce soit concernant les propos des ER. En effet, d'une part, seuls trois d'entre eux (ER9, ER11, ER15) s'expriment sur ce point. D'autre part, ces propos semblent le propre de l'individu les disant et non celui de son groupe d'appartenance (ER) :

« une envie d'apprendre [...], de continuer à... A apprendre leur matière quoi » (ER9) ;

« de la joie [sourire]... [En ce moment, ce n'est pas le cas] parce que je me pose plein de questions. Si c'est... Utile » (ER11) ;

« passionnant [...]. C'est le mot. C'est vraiment ça [...]. Il doit plaire à ses élèves quand il parle [...]. Il doit donner le goût justement de la matière, même à des gens qui normalement ne devraient pas l'aimer... Ça c'est vraiment le top quoi » (ER15).

Nous constatons cependant que le point commun entre le discours de ces trois ER serait du domaine de la **"flamme"**, c'est-à-dire de l'envie et du plaisir de réfléchir, d'apprendre, de comprendre et de savoir. Cette envie serait transmise par le corps professoral, (idéalement) animé par une réelle motivation et un véritable goût professionnels.

En général, les ED seraient demandeurs de quelques changements, à deux niveaux essentiellement, chez leurs enseignants :

- un plus grand entrain professoral ;

« je sais pas trop [...]. Moi j' pense que le dynamisme dans une matière, c'est pour le prof ce qui a de plus important, parce que si le prof est dynamique, les élèves seront dynamiques eux aussi. Et... Ben savoir varier aussi les méthodes de travail pour pas que ce soit un travail monotone. Et... Et soutenir les élèves parce que ça c'est important [...]. C'est très important parce que si on se sait soutenu ça aide déjà ça travailler » (ED26).

Cette élève rejoint ici trois de ces camarades en réussite scolaire sur l'idée d'une certaine **"flamme" professionnelle** qui devrait (idéalement) flamber chez les enseignant(e)s, ainsi que motiver et encourager les élèves. Contrairement aux ER, cette élève souligne également l'importance pour l'élève du soutien enseignant, rejoignant alors, sur ce point, ses camarades en difficulté scolaire.

- une plus grande attention des enseignants à leur égard ;

« plus de confiance j' pense. De me donner plus l'envie de... De travailler » (ED27) ;

« ça serait pas mal que les enseignants... Ils sont sympa mais [sourire]... Faudrait qu'ils expliquent quoi... C'est pareil... Si on a un carton, faudrait qu'ils fassent un truc de rattrapage... Et ça serait bien » (ED28) ;

« qu'il fasse bien son travail, qu'il nous fasse bien apprendre... Qu'il essaye de nous expliquer quand on en a besoin et puis voilà » (ED30).

Se savoir aidé et soutenu en cas de difficultés et de mauvais résultats scolaires semble très important pour les ED de classe de 2nde. Cette requête s'apparente, en quelque sorte, à une demande d'attention et de reconnaissance malgré les mauvais résultats obtenus (voir Chapitre 3 IV.2 L'image de soi et le rapport au maître).

Seul un ED semble se contenter de ce que sont ses enseignants :

« ça me va comme ça » (ED24).

Il apparaît que **les ED de classe de 2nde, en général, ont une opinion plutôt défavorable de l'attitude professionnelle de leurs enseignant(e)s. C'est très probablement la raison pour laquelle ces élèves semblent aussi souhaiter une évolution de cette attitude vers plus d'attention et de soutien à leur égard.**

III.3.3.3 En résumé et conclusion

Concernant le premier point, il semble que les ER de classe de 2nde jugent plus favorablement leurs enseignants que les ED de cette même classe d'âge.

Concernant le second point, et dans la mesure où seulement seuls deux ER se sont exprimés, il est difficile d'établir véritablement une différenciation entre ER et ED dans leurs discours. Cependant, **le discours des ER n'appartient pas au même ordre d'idée que celui des ED : alors que les premiers voudraient de l'excellence (quelque peu abstraite voire irréalisable et idéaliste), les seconds demanderaient un peu plus de temps et d'attention à leurs enseignants.**

III.3.4 A propos de deux façons spécifiques d'aborder la question de l'enseignant...

	ER	ED
L'élève de classe de CE2 et l'éventualité d'un changement de maître, de maîtresse	<ul style="list-style-type: none"> • Préfèreraient majoritairement ne pas changer • Attachement annuel 	<ul style="list-style-type: none"> • Seraient unanimement "ennuyés" par cette éventualité • Attachement annuel • Enseignant "titulaire" joue un rôle central et essentiel dans les apprentissages
L'élève de classe de 2 ^{nde} et l'éventualité d'une meilleure connaissance de ses enseignants	Condition préalable : connivence, entente doit déjà exister entre l'élève et l'enseignant dans le cadre du cours	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure connaissance pour la compréhension des "façons de faire" de l'enseignant, donc pour une réduction des difficultés scolaires éprouvées • Mais, éventuelle meilleure connaissance freinée par le regard des camarades de classe
L'élève de classe de 2 ^{nde} et ses enseignants : ce qu'ils lui inspirent, ce qu'il voudrait qu'ils lui inspirent	<ul style="list-style-type: none"> • Opinion plus positive que les ED de leurs enseignants • En demande d'excellence enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> • Opinion plus négative que les ER de leurs enseignants • En demande d'une évolution de l'attitude enseignante : attention et soutien à leur égard

Tableau 20 : Synthèse des résultats concernant deux façons spécifiques d'aborder la question de l'enseignant (dans l'analyse du rapport au maître)

L'ensemble des élèves de classe de CE2 (à la majorité pour les ER et à l'unanimité pour les ED) reçoit mal l'idée de changer de maître ou de maîtresse en cours d'année scolaire. Particulièrement chez les ED, tout se passe comme si le départ de l'enseignant "titulaire" compromettrait le bon déroulement et la bonne acquisition des apprentissages liés à la classe en cours ; le "remplaçant" n'étant pas en mesure d'apporter autant, scolairement, que le "titulaire". L'idée d'un tel changement en fin d'année scolaire est cependant mieux acceptée : l'attachement éprouvé par l'élève de classe de CE2 à l'égard de son enseignant(e) serait donc annuel.

Pour l'ensemble des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED), l'appréhension de la relation pédagogique serait moins simple qu'il n'y paraît. Alors que les ER posent principalement une condition préalable à l'acceptation d'une meilleure connaissance de leurs enseignants, les ED voient là peut-être l'occasion d'une évolution positive de leurs résultats scolaires. Le regard des camarades de classe semblent cependant freiner les ED dans leur élan afin de ne pas, par exemple, être taxés de "fayots".

L'étude des entretiens des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) a permis un constat : **l'installation lente, souterraine et officieuse de "quelque chose" entre enseignant et élèves** en salle de classe au cours du temps scolaire. Ce "quelque chose" décrit, en fait, **un "autre" lien, une "autre" relation**, s'installant entre enseignant et élèves au cours du temps scolaire. **Comme si, tout simplement, la mise en présence professionnelle de deux êtres humains ne pouvait interdire longtemps l'émanation de courants non professionnels.** Ces courants :

- touchent au domaine de l'affectivité ;
- favorisent ou parasitent la relation elle-même, mais également le but de cette relation.

Dans le cas de notre recherche, ce but est l'apprentissage de l'élève.

Nous pensons, de plus, que **l'attachement des élèves de classe de CE2 à l'égard de l'enseignant**, mis à jour par l'étude de leurs discours, **relève de cette même analyse**.

III.4 Le rapport au maître : synthèse et conclusion

Le tableau ci-dessous permet de synthétiser l'ensemble des analyses précédentes relatives au rapport au maître des élèves de notre échantillon de population. Ce tableau comporte trois colonnes :

- dans la première, sont regroupés des éléments du discours des élèves sur leur rapport au maître communs à l'ensemble des élèves (ER et ED de classes de CE2 et de 2^{nde}) ;
- dans la deuxième, sont notés des éléments du discours des élèves sur leur rapport au maître appartenant plus spécifiquement aux ER (de classes de CE2 et de 2^{nde}) ;
- dans la troisième, sont consignés des éléments du discours des élèves sur leur rapport au maître appartenant plus spécifiquement aux ED (de classes de CE2 et de 2^{nde}).

Pour ce qui concerne la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses de recherche, il semble effectivement opportun de retenir ici une dichotomie ER versus ED ; une dichotomie CE2 versus 2^{nde} n'étant alors qu'une sous division de moindre importance dans la première et principale.

Caractéristiques communes	Spécificités ER	Spécificités ED
Enseignant tient une place centrale dans les apprentissages des élèves	Place centrale annuelle (2 ^{nde}) Relation maître-élève telle : <ul style="list-style-type: none"> • Un échange professionnel • Un « contrat pédagogique » 	Relation professionnelle (2 ^{nde}) teintée toutefois d'humanité, dite agréable et « plutôt bonne » Réaction (bonne ou mauvaise) du maître à un comportement (bon ou mauvais) de l'élève (CE2)
	Facilité à parler de leurs émotions scolaires négatives	Difficulté à parler de (ou même à reconnaître) leurs émotions scolaires négatives
Attachement annuel (CE2)	Les ER de classe de 2 ^{nde} : <ul style="list-style-type: none"> • acceptation d'une meilleure connaissance de leurs enseignants dans un but social : rencontrer quelqu'un • opinion plutôt positive de leurs enseignants • en demande d'excellence 	Les ED de classe de CE2 : rôle essentiel attribué à l'enseignant, ce dernier se confond aux apprentissages faits et à faire Les ED de classe de 2 ^{nde} : <ul style="list-style-type: none"> • acceptation d'une meilleure connaissance de leurs enseignants dans un but scolaire : réduction des difficultés • action freinée cependant par le regard des autres • opinion plutôt négative de leurs enseignants • en demande d'attention et de soutien

Tableau 21 : Le rapport au maître : synthèse

Quelques caractéristiques et spécificités semblent ici devoir être retenues :

1. les ER parlent d'une relation pédagogique professionnelle définie par un « contrat pédagogique » ;
2. si les ED tendent vers une description d'une relation professionnelle, ils ne peuvent s'empêcher de teinter cette relation d'une dimension humaine, comme si un "autre" lien, une "autre" relation, naissait entre enseignant et élèves à l'insu de ces derniers ;
3. la facilité des ER et la difficulté des ED à révéler leurs émotions scolaires, relationnelles, négatives ;

Dans le cas de la question de l'enseignant abordée de deux façons spécifiques, retenons :

4. le rôle essentiel conféré à l'enseignant par les ED de classe de CE2 dans les apprentissages : amalgame chez ces élèves entre le maître ou la maîtresse et les contenus d'apprentissage qu'il ou elle dispense ;
5. le but scolaire donné par les ED de classe de 2^{nde} à l'éventualité d'une action de meilleure connaissance de leurs enseignants ;
6. l'inquiétude des ED à propos d'une telle action : le regard des autres freine les ED de classe de 2^{nde} dans leur élan vers le corps enseignant ;
7. le but social donné par les ER de classe de 2^{nde} à cette même éventualité d'action.

Ces caractéristiques et spécificités nous permettent d'avancer que :

- d'une part, les ED confèrent au rapport au maître un rôle essentiel : si les ED de classe de CE2 tendent à "confondre" le maître ou la maîtresse avec les contenus

d'apprentissage qu'il ou elle dispense, les ED de classe de 2nde semblent penser que l'enseignant détient les clefs de leur réussite scolaire ;

- d'autre part, les ED donnent une dimension humaine ou, en d'autres termes, une dimension affective, à leur relation à l'enseignant, faisant état de l'installation progressive d'un "autre" lien, d'une "autre" relation entre enseignant et élèves au fil du temps scolaire.

Ce double constat va dans le sens de deux de nos hypothèses de recherche. La première de ces hypothèses est spécifique : dans le rapport à l'objet scolaire, le rapport au maître est déterminant, pour les ED notamment, qui développent une « pensée » spécifique que notre recherche souhaite caractériser. La seconde de ces hypothèses est générale : l'affectivité joue un rôle non négligeable dans la relation maître-élève.

IV Synthèse de l'analyse des entretiens

L'analyse des entretiens des élèves de notre échantillon de population a fait apparaître, dans leurs discours :

- des caractéristiques communes aux ER et aux ED ;
- des spécificités propres aux ER ;
- des spécificités propres aux ED.

Ces caractéristiques communes et ces spécificités propres aux ER ou aux ED ont été détectées par une analyse des entretiens de trois points de vue :

- le rapport à l'école ;
- le rapport au savoir ;
- le rapport au maître.

Ce trois rapports sont trois niveaux constitutifs d'un rapport général à la chose scolaire.

Retenons ici, exclusivement, les résultats d'analyse concernant les différences de discours entre ER et ED de classes de CE2 et de 2nde, c'est-à-dire les spécificités propres aux ER et celles propres aux ED.

	Spécificités ER	Spécificités ED
Rapport à l'école	<p>Facilité à dire une action "anti-scolaire"</p> <p>Facilité à communiquer, à révéler, leurs émotions scolaires négatives</p> <p>Rôle scolaire, mais aussi éducatif et social, accordé à l'institution</p>	<p>Souci de paraître "bien disposés" à l'égard de l'institution :</p> <ul style="list-style-type: none"> envie d'aller et de travailler à l'école, au lycée difficulté à dire une action "anti-scolaire" refoulement ou déni des émotions scolaires négatives à l'égard de l'institution <p>Rôle exclusivement scolaire donné à l'institution</p>
Rapport au savoir	<p>Confiance en soi : croyance en leurs chances de réussite et en leur capacité à réussir</p> <p>Réflexion en termes de réussite (préférence pour certaines matières)</p> <p>Bien ancrés dans un présent de réussite, tournés vers un avenir proche, réel et palpable (prochaine orientation, études supérieures envisagées)</p>	<p>Souci de paraître "bien disposés" à l'égard des activités scolaires</p> <p>Faible confiance en soi : doute sur leur capacité à réussir, sur leurs chances de réussite</p> <p>Réflexion en termes d'échec (préférence pour certaines matières)</p> <p>Mal ancrés dans un présent d'échec difficile, tournés à la fois vers un passé qu'ils regrettent (n'ayant pas travaillé) et vers un avenir lointain (leurs rêves quand ils seront adultes)</p>
Rapport au maître	<p>Echange professionnel et « contrat pédagogique »</p> <p>Facilité à parler de leurs émotions négatives suscitées par la présence de l'enseignant (peur, appréhension)</p> <p>Place importante, mais simplement annuelle, dans leurs apprentissages scolaires</p> <p>Les ER de classe de 2^{nde} :</p> <ul style="list-style-type: none"> une meilleure connaissance des enseignants dans un but social (gratuit) : rencontrer quelqu'un opinion positive de leurs enseignants en demande d'excellence 	<p>Relation professionnelle et humaine (2^{nde}) Réaction enseignante humaine (CE2)</p> <p>Difficulté à parler de leurs émotions négatives liées à la présence de l'enseignant (peur, appréhension)</p> <p>Rôle essentiel attribué à l'enseignant dans leurs apprentissages : le maître de l'année se confond avec les apprentissages de m'année (CE2) Place centrale (2^{nde})</p> <p>Les ED de classe de 2^{nde} :</p> <ul style="list-style-type: none"> une meilleure connaissance des enseignants dans un but scolaire : surmonter ses difficultés action d'une meilleure connaissance freinée par le regard des autres opinion négative de leurs enseignants en demande d'attention et de soutien

Tableau 22 : Synthèse des résultats concernant l'analyse des entretiens des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} (ER et ED)

En premier lieu, il apparaît que les **ER** et les **ED** de classes de CE2 et de 2^{nde}, outre certaines caractéristiques communes, **ont une façon différente d'appréhender l'école, le savoir qui y est dispensé et l'enseignant qui dispense ce savoir**. Les positionnements scolaires,

d'apprentissage et relationnels à l'égard de l'enseignant des ER et des ED diffèrent donc. ER et ED de classes de CE2 et de 2nde ont ainsi un rapport différent à l'objet scolaire.

De plus, si l'on admet que...

- d'une part, l'appropriation du savoir a eu lieu lorsque l'élève est ER ;
- d'autre part, l'appropriation du savoir n'a pas eu lieu, partiellement ou totalement, lorsque l'élève est ED ;

... on peut effectivement penser que l'appropriation du savoir est fonction, pour partie, d'un certain rapport à l'objet scolaire impliquant trois modes de rapport : à l'école, au savoir, au maître (confirmation de la première hypothèse spécifique de recherche).

En second lieu, attardons-nous plus particulièrement sur la façon d'appréhender le rapport au maître des ER et des ED de notre échantillon de population. Il apparaît que si ER et ED s'accordent pour attribuer à l'enseignant une place importante ou centrale dans leurs apprentissages scolaires, ER et ED sont également en désaccord sur certains points définissant leur rapport au maître.

En effet, d'une part, alors que les ER parlent d'une relation maître-élève en termes d'échange professionnel et de « contrat pédagogique », les ED donnent aussi une dimension humaine à cette relation.

D'autre part, si les ER et les ED allouent à leur enseignant un rôle central dans leurs apprentissages scolaires, les ED le font à tel point que :

- le maître ou la maîtresse de l'année semble se confondre et être étroitement lié(e) aux apprentissages faits ou à faire au cours de l'année chez les ED de classe de CE2 ;
- l'enseignant détiendrait les clefs de leur réussite scolaire chez les ED de classe de 2nde.

Il apparaît ainsi que **l'élève donnerait à l'enseignant un rôle d'autant plus déterminant dans son appropriation ou non des contenus d'apprentissage scolaires, et par là même dans sa situation d'échec ou de réussite, qu'il est un ED.**

Il apparaît également que l'élève donnerait à sa relation au maître une consonance d'autant plus humaine, et par là même **affective**, (et la souhaiterait ainsi) qu'il est un ED (ce qui va dans le sens de la seconde hypothèse spécifique de recherche).

Ces résultats semblent donc aller dans le sens de :

- nos hypothèses spécifiques de recherche :
 1. l'appropriation du savoir est fonction, pour partie, d'un certain rapport à l'objet scolaire impliquant trois modes de rapport : à l'école, au savoir, au maître ;
 2. dans cet ensemble, le rapport au maître est déterminant, pour les ED notamment (qui développent une « pensée » spécifique que notre recherche souhaite caractériser) ;
- notre première hypothèse générale : l'affectivité joue un rôle non négligeable dans la relation maître-élève et, partant, dans le rapport à la chose scolaire de l'élève.

Cependant, si ces résultats vont, en partie, dans le sens de nos deuxième et troisième hypothèses générales, ils ne confirment pas, dans leur totalité, ces deux hypothèses.

Rappelons-les :

- la vision d'une causalité en boucle entre la particularité d'un chemin et la spécificité d'un rapport à l'objet scolaire ;
- l'expérience se traduit et s'incarne dans une « pensée de l'élève », c'est-à-dire une certaine façon d'être et de se situer par rapport à l'objet scolaire, connaissant deux grandes modalités : l'une propre à l'ER et l'autre propre à l'ED.

En effet, si les résultats issus de l'analyse des entretiens nous permettent d'apercevoir leur orientation vers une confirmation de ces deux hypothèses générales, nous ne pouvons pas cependant en dire plus ici.

Les résultats de l'analyse des productions des élèves issues de l'épreuve de type projectif, ainsi que la mise en commun de l'ensemble des résultats d'analyse (observations, entretiens et épreuve de type projectif) devrait nous permettre de véritablement confirmer ou infirmer ces deux hypothèses générales.

Chapitre 8

Chapitre 8 L'analyse qualitative de l'épreuve de type projectif

Le but des planches de ce test projectif était d'appréhender la vision que les élèves de notre échantillon de population avaient de l'enseignant(e) des scènes figuratives de notre test de type projectif en fonction de deux paramètres :

1. la configuration de la classe (agitée, présence ou absence des camarades de classe) ;
2. la position corporelle de l'enseignante (en face ou aux côtés de l'élève interpellé).

Ce chapitre se développera en deux temps.

Il s'agira, dans un premier temps, d'une description des contenus manifeste et latent de chacune des cinq planches de l'épreuve de type projectif proposée aux élèves (CE2 et 2nde) de notre échantillon de population.

Il s'agira, dans un second temps, de l'analyse proprement dite des productions des élèves de notre échantillon de population consécutives à la passation de cette épreuve.

I Les contenus manifeste et latent des planches constitutives de l'épreuve de type projectif

I.1 La planche 1



Figure 6 : Planche 1 du test projectif

I.1.1 Son contenu manifeste

Une salle de classe. Des bureaux d'écoliers occupés par des écoliers. Aucun d'entre eux ne regarde l'enseignante, plus préoccupés par leurs voisins et voisines. L'enseignante, debout devant son bureau, se gratte la tête, pensive.

Cette planche propose aux élèves de notre échantillon d'imaginer les pensées de l'enseignante.

I.1.2 Son contenu latent

Cette planche veut explorer la manière, positive ou négative, avec laquelle l'élève (participant à l'épreuve) se projette dans les pensées d'une enseignante.

I.2 La planche 2

PLANCHE 2

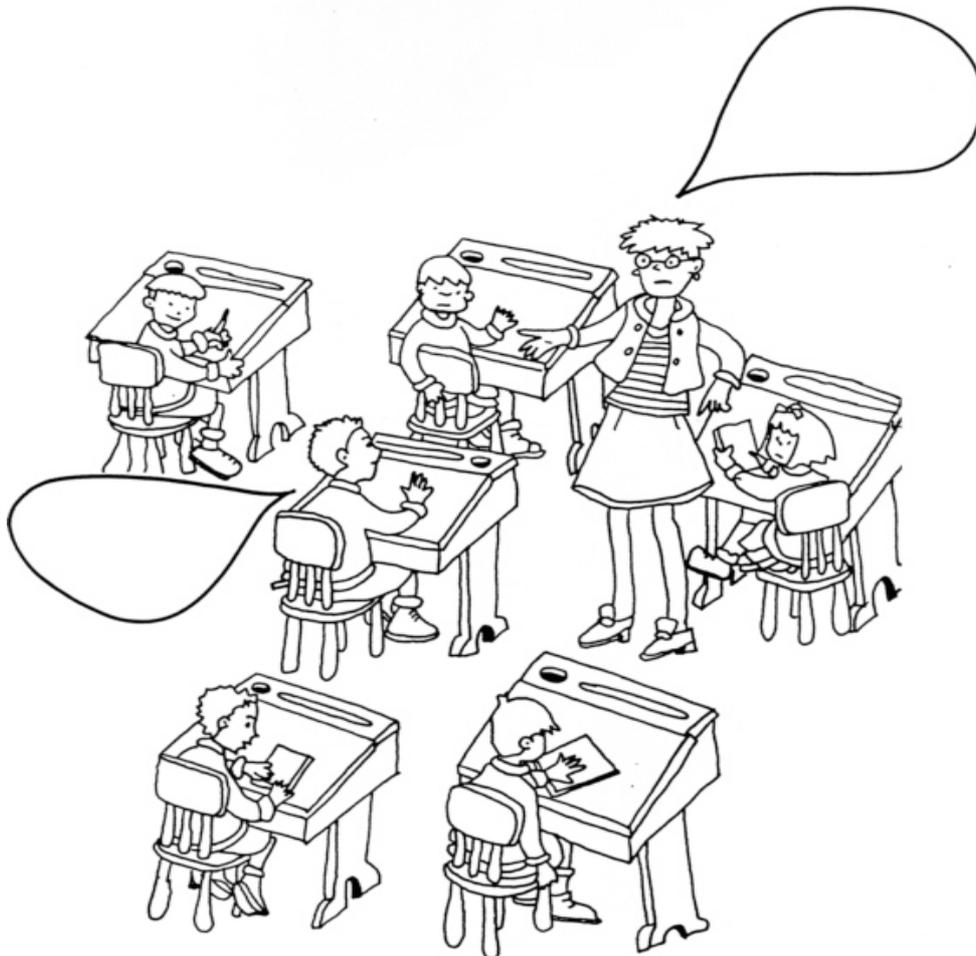


Figure 7 : Planche 2 du test projectif

I.2.1 Son contenu manifeste

Une salle de classe. L'enseignante est face à un écolier assis à son pupitre. Elle le pointe du doigt. Les autres écoliers regardent l'enseignante et leur camarade.

Cette planche propose aux élèves de notre échantillon d'imaginer l'échange verbal entre l'enseignante et l'élève.

I.2.2 Son contenu latent

Cette planche veut explorer la façon dont l'élève appréhende le face à face maître-élève, en présence de l'ensemble des élèves de la classe.

I.3 La planche 3

PLANCHE 3

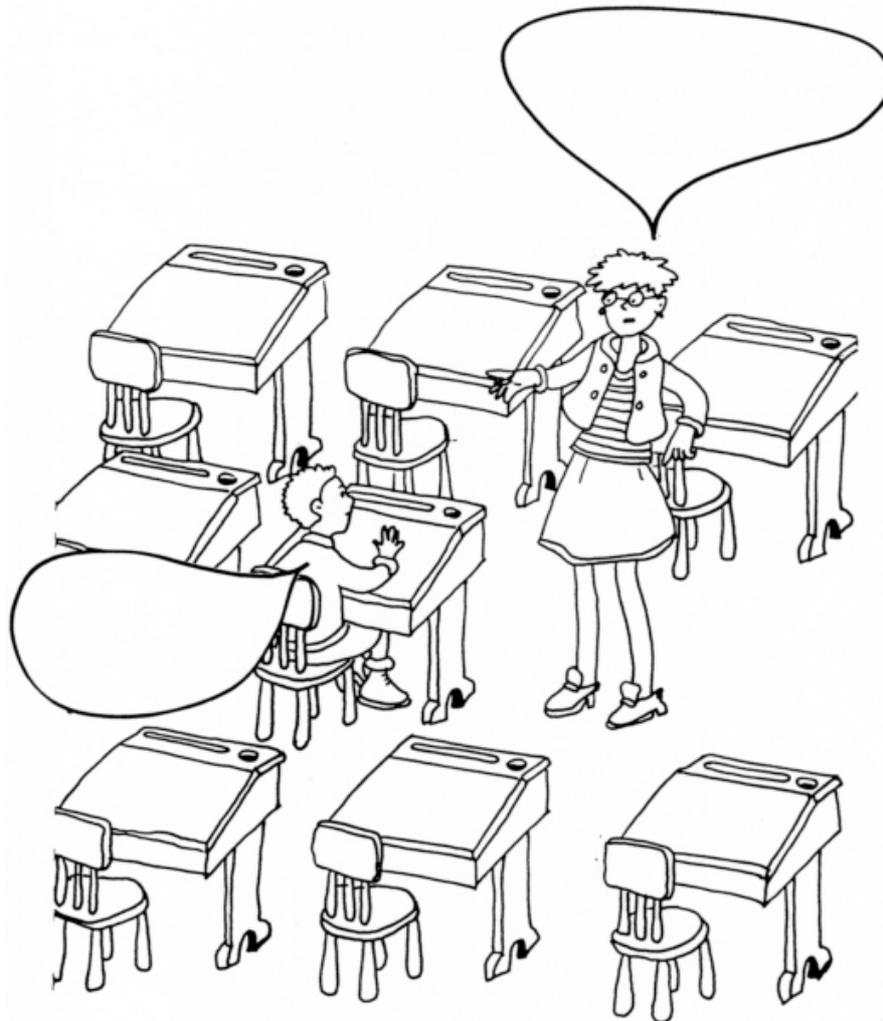


Figure 8 : Planche 3 du test projectif

I.3.1 Son contenu manifeste

Une salle de classe. L'enseignante est face à un écolier assis à son pupitre. Elle le pointe du doigt. Les autres pupitres sont vides de tout écolier.

Cette planche propose aux élèves de notre échantillon d'imaginer l'échange verbal entre l'enseignante et l'élève.

I.3.2 Son contenu latent

Cette planche veut explorer la façon dont l'élève appréhende le face à face maître-élève, en l'absence de l'ensemble des élèves de la classe.

I.4 La planche 4

PLANCHE 4

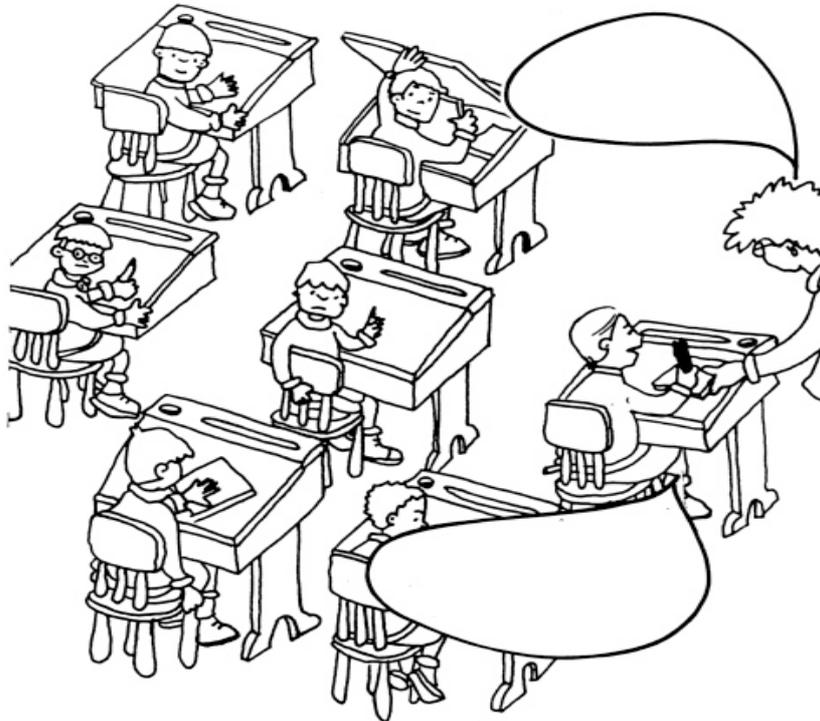


Figure 9 : Planche 4 du test projectif

I.4.1 Son contenu manifeste

Une salle de classe. Un écolier assis à son pupitre parle avec l'enseignante. Elle est à ses côtés, penchée sur son travail. Les autres écoliers regardent l'enseignante et leur camarade. Cette planche propose aux élèves de notre échantillon d'imaginer l'échange verbal entre l'enseignante et l'élève.

I.4.2 Son contenu latent

Cette planche veut explorer la façon dont l'élève appréhende la relation maître-élève, en présence de l'ensemble des élèves de la classe, lorsque l'enseignante n'est pas en position (corporelle) de face à face.

I.5 La planche 5

PLANCHE 5

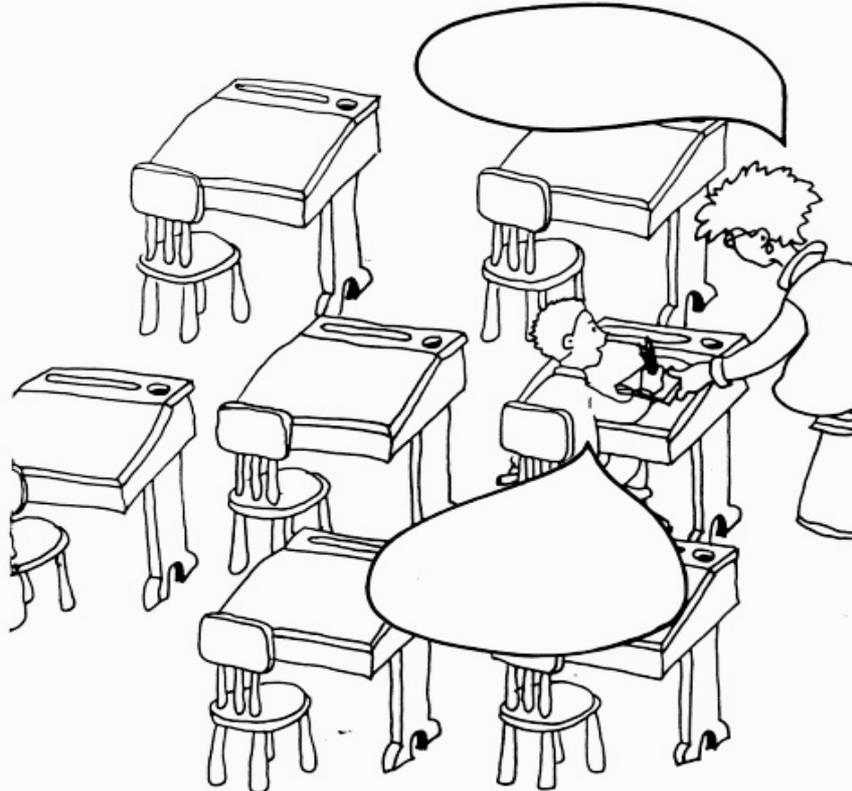


Figure 10 : Planche 5 du test projectif

I.5.1 Son contenu manifeste

Une salle de classe. Un écolier assis à son pupitre parle avec l'enseignante. Elle est à ses côtés, penchée sur son travail. Les autres pupitres sont vides de tout écolier.

Cette planche propose aux élèves de notre échantillon d'imaginer l'échange verbal entre l'enseignante et l'élève.

I.5.2 Son contenu latent

Cette planche veut explorer la façon dont l'élève appréhende la relation maître-élève, en l'absence de l'ensemble des élèves de la classe, lorsque l'enseignante n'est pas en position (corporelle) de face à face.

I.6 Les objectifs de recherche

L'intention de cette épreuve de type projectif était, par le biais de la constitution de cinq planches voisines, mais indépendantes, de comprendre quelques éléments susceptibles d'influencer, favorablement ou défavorablement, la relation maître-élève. La présence, ou l'absence, des camarades de classe, ainsi que la position de l'enseignante dans la classe (face à l'élève, ou à ses côtés), pouvaient, en effet, être de ces éléments influents. La construction des cinq planches de l'épreuve projective tente donc d'aller dans le sens de cette intention de départ.

Les cinq planches sont indépendantes : il ne s'agissait pas, pour l'élève, d'imaginer une histoire qui se raconterait au fil des planches 1 à 5, mais de créer, pour chaque planche, une situation scolaire, par le biais de l'élaboration d'une réflexion de l'enseignante (planche 1), ou d'un dialogue entre l'élève et l'enseignante (planches 2 à 5).

Les cinq planches sont voisines : il s'agissait, enfin, pour nous, et par le biais de l'analyse des élaborations de réflexions ou de dialogues par les élèves de notre échantillon, de comprendre leur appréhension de la relation maître-élève, en fonction de leur âge et de leur niveau de résultats scolaires. Nous choisissons ici, en effet, de ne pas nous intéresser véritablement au sexe des élèves : nos populations féminines et masculines n'étant pas de nombre, d'une part, égal et, d'autre part, assez important, une telle étude ne nous semble pas pertinente. La proximité des quatre dernières planches devrait permettre, lors de l'analyse, de saisir le rôle des camarades de classe et de la position de l'enseignante en salle de classe dans l'appréhension du rapport au maître des élèves de notre échantillon, en fonction de leur âge et de leur niveau de résultats scolaires.

II L'analyse des données

Notre analyse des productions des élèves consécutives à la passation d'une épreuve de type projectif composée de cinq planches est, rappelons-le, une analyse de contenu thématique, teintée d'interprétations de tendance psychologique, voire psychanalytique.

II.1 La planche 1



D'une manière générale, la lecture de l'ensemble des "récits" élaborés par les élèves (CE2 et 2nde) de notre échantillon fait apparaître plusieurs logiques interprétatives de la situation scolaire présentée par la planche.

II.1.1 La "logique de la cause"

Sur cette planche, l'agitation des élèves en classe semble évidente pour vingt élèves (CE2 et 2nde) sur trente de notre échantillon de population.

La proposition figurative d'une classe dissipée et d'une enseignante pensive au milieu de cette agitation soulève chez les élèves de notre échantillon une "logique de la faute", dans le sens où si les élèves sont turbulents en classe, c'est forcément "la faute de". Par le biais de l'élaboration des pensées de l'enseignante de la planche par les élèves de notre population, la "faute" est donc rejetée soit sur l'enseignante (cours inintéressant, professeur manquant d'autorité, etc.), soit sur les élèves (manque d'envie de travailler, de concentration, etc.).

Quatre ER sur huit et quatre ED sur huit de classe de CE2 adoptent cette logique, comme l'ensemble des ER et cinq ED sur sept de classe de 2^{nde}. Il apparaît donc que, majoritairement, les élèves de notre échantillon cherchent une cause (la faute des élèves, ou de l'enseignante) au constat d'une situation jugée inhabituelle (une grande agitation des élèves en salle de classe).

Seuls les élèves de classe de 2^{nde} (trois ER sur sept et deux ED sur les cinq adoptant cette logique) posent l'éventualité d'une faute ou d'une difficulté enseignante :

- « qu'est-ce que je pourrais faire pour qu'ils se calment ou pour les intéresser ? Est-ce que cela vient de moi ? » (ER9) ;
- « mon court ne doit pas être intéressant » (ER11) ;
- « quelle classe agité. Mais pourquoi sont-ils aussi excités. Il faudrait que je réagisse » (ER13) ;
- « qu'esque je pourrais faire pour les calmer ? » (ED27) ;
- « Mais pourquoi aucuns de mes élèves ne m'écoutent. Peut-être ne sont-ils pas intéressés par mon programme ? » (ED30).

Par le biais de cette "mise en cause" enseignante dans l'agitation constatée sur la planche, ces cinq élèves de classe de 2^{nde} semblent, indirectement, être demandeurs d'une remise en cause de leurs propres enseignants.

Principalement, cependant, la recherche de la cause se fait du côté des élèves. Cette cause pourrait se résumer en une "folie" de ces derniers qui étonne, voire agace parfois (ED29), l'enseignante. Ce type de "récits" appartient autant :

- aux élèves de classe de CE2 (ER et ED) :
 - « C'est quoi cette classe ils arrête pas de parler faire n'importe quoi » (ER4) ;
 - « Mais qu'esqu'ils font ? » (ER5) ;
 - « mais quesqu'ils font » (ER8) ;
 - « cers qui fers lui » [qu'est-ce qu'il fait lui ?] (ED17) ;
 - « il me rande fou » (ED18) ;
 - « mais q'se que ils font » (ED21) ;
 - « que ce qui se passe » (ED23) ;
- qu'à ceux de classe de 2^{nde} (ER et ED) ;
 - « Ils sont bien sots aujourd'hui » (ER10) ;
 - « mais qu'est-ce que je vais bien pouvoir faire d'une classe pareille ! ? » (ER14) ;
 - « qu'est-ce que je veux faire d'eux ? » (ER15) ;
 - « cette classe est insupportable. Comment vais je arriver à les faire taire ? » (ED26) ;
 - « qu'est-ce qu'ils ont aujourd'hui ? » (ED28) ;
 - « qu'est-ce qu'ils m'énervent ! ! » (ED29).

L'enseignante se trouverait ainsi face à des élèves agités, énervés, pour une raison quelconque qui, en tout cas ne lui incomberait pas.

Dans cette "logique de la cause", l'enseignante ne semble pas encore en classe, désorientée par l'agitation visiblement inhabituelle de ses élèves en salle de classe.

II.1.2 La "logique de l'action"

Si, pour vingt élèves de notre échantillon (CE2 et 2^{nde}), l'agitation en classe des élèves de la planche semble quelque peu anormale, pour huit autres d'entre eux, elle paraît banale. En effet, par le biais de l'élaboration des pensées de l'enseignante de la planche face à ses élèves agités, on constate que ces huit élèves de notre échantillon ne s'étonnent pas de cette agitation. Pour ces élèves cependant, cela n'est pas pour la même raison.

En effet, pour trois d'entre eux, l'agitation semble simplement celle d'une entrée en classe pendant laquelle il y a un certain bruit, pendant laquelle aussi chaque élève retrouve sa place et s'y installe. En ce début de cours, il y a donc un flottement entre le brouhaha des élèves encore excités par la pause qui vient de se terminer et l'enseignante qui attend, seule à son bureau, que le calme vienne. Ainsi, pour deux ER de classe de CE2 et une ED de classe de 2nde, l'enseignante pensive cherche une tâche scolaire à donner à ses élèves, espérant, en les occupant, les calmer et les faire taire :

- « qu'est ce qu'on va faire » (ER2) ;
- « qu'est-ce que je vais bien pouvoir leur faire faire » (ER3) ;
- « que je pourrai faire comme cours » (ED24).

Pour un ER de classe de CE2, l'agitation est celle d'une fin de journée, l'enseignante réfléchissant aux devoirs à donner à ses élèves, alors que ces derniers sont impatients de quitter l'école :

- « que ce que je vais leur donner comme devoir » (ER1).

Pour un ER et deux ED de classe de CE2, ainsi que pour une ED de classe de 2nde, l'agitation semble correspondre à un temps mort en classe correspondant à un temps de réflexion de l'enseignante :

- « qui va faire faux aujourd'hui » (ER7) ;
- « qui je vais interrogé » (ED16) ;
- « j'interroge quelle élèves » (ED19) ;
- « où est passé François ? » (ED25).

Pour ces huit élèves (ER1, ER2, ER3, ER7, ED16 et ED19 de classe de CE2, et ED24 et ED25 de classe de 2nde), l'agitation des élèves et l'enseignante pensive en face d'eux illustrant cette première planche ne semblent donc pas les surprendre. Ces élèves de notre échantillon ont-ils peut-être retrouvé dans leur vécu scolaire passé une explication à cette planche. La scène figurative proposée ne semblerait ne rien avoir d'étonnant parce qu'elle constituerait une parenthèse, un temps mort, avant l'action : un instantané bruyant avant la "lancée" des élèves par l'enseignante dans l'action que constituerait une tâche scolaire, par exemple. Cette "logique de l'action" va donc au-delà du bruit et lutterait contre ce dernier par l'installation d'un climat de travail en classe. Cette scène figurative montrerait ainsi un mauvais moment, pour l'enseignante très probablement, à passer. Ce moment s'installerait cependant bien souvent entre deux activités proposées en classe. C'est peut-être la raison pour laquelle ce sont les élèves de classe de CE2 (ER et ED) les moins surpris par la situation scolaire présentée par cette planche. Six d'entre eux adoptent, en effet, cette "logique de l'action", alors que les élèves de classe de 2nde s'inscrivent plus facilement dans une "logique interprétative de la cause".

II.1.3 La digression

Deux ED de classe de CE2 (ED20, ED22) choisissent de faire parler l'enseignante, alors que la planche proposait de la faire penser :

- « prenai votre cahier jaune faite les nouvel auperation » (ED20) ;
- [une idée pour qu'ils se retournent : "asseyez-vous correctement"] (ED22).

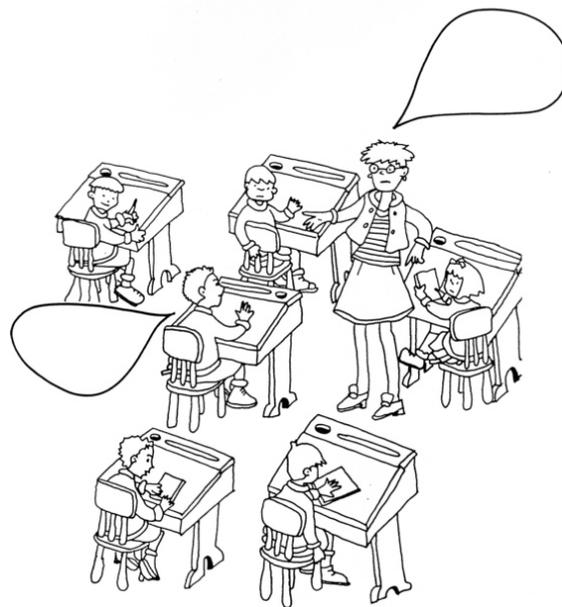
Notons que ce dernier élève refusera d'écrire sur les planches même de l'épreuve projective, préférant me dicter ses idées interprétatives.

Ainsi, il peut nous venir à l'idée que :

- soit ces élèves se sont autorisés une certaine liberté, en donnant à l'enseignante l'opportunité d'interpeller ses élèves ;
- soit ils n'ont pas véritablement regardé le dessin, "transformant" à leur convenance la consigne implicite d'élaboration d'une réflexion de l'enseignante et non d'une intervention orale de celle-ci.

II.2 La planche 2

PLANCHE 2



Contrairement à la première planche de notre épreuve projective, il s'agit à présent pour les élèves de notre échantillon de population d'imaginer, en classe, un dialogue entre un élève et l'enseignante.

En toute première analyse, il semble que les planches 2 à 5 de notre épreuve projective puissent être étudiées, notamment, selon deux approches différentes, mais susceptibles, l'une et l'autre, d'intéresser notre recherche. En effet, il serait possible d'analyser les planches 2 à 5, par le biais de l'examen des élaborations d'un dialogue entre un élève et l'enseignante de la scène figurative que représente chacune de ces quatre planches, en privilégiant :

- soit l'étude de la projection des élèves de notre échantillon de population dans le personnage de l'élève ;
- soit l'étude de la perception du corps enseignant par les élèves de notre échantillon, au travers des paroles du personnage de l'enseignante.

Deux axes d'analyse se présenteraient donc : un premier par l'élève (l'axe scolaire), un second par l'enseignante (l'axe enseignant).

Pour cette seconde planche de notre épreuve projective, nous nous proposons de mener doublement notre analyse. Cela devrait nous permettre, pour la suite de nos analyses (planches 3, 4 et 5), un choix entre ces deux axes. Nous pensons, en effet, que l'un des deux axes d'analyse devrait nous donner de meilleures possibilités d'exploitation de notre matériel projectif, en fonction des questions que nous nous posons et du sujet de notre travail de recherche.

II.2.1 L'axe scolaire

La lecture de l'ensemble des "récits" élaborés par les élèves de notre échantillon (CE2 et 2^{nde}) fait apparaître :

- que l'instauration d'un dialogue entre un élève et l'enseignante se fait, selon une grande majorité des élèves de notre échantillon, à l'initiative de la dernière. En effet, seuls deux élèves (en réussite scolaire et de classe de CE2 : ER1 et ER3) font, en premier lieu, parler l'élève de la scène figurative ;
- plusieurs logiques interprétatives de la situation scolaire présentée par la planche, c'est-à-dire, en d'autres termes, plusieurs façons d'appréhender la relation maître-élève. Cependant, il est d'ores et déjà étonnant de constater que si les élèves de classe de CE2 (ER et ED) vivraient de manières bien différentes leur rapport à l'enseignant, les élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) sembleraient, tous, appréhender pareillement cette relation.

Ainsi, les élèves de notre échantillon (CE2 et 2^{nde}) attribueraient, à l'élève de la scène figurative, diverses attitudes relationnelles face à l'enseignante. On peut, en effet, distinguer plusieurs schémas (ou modélisations) de l'attitude de l'élève dans son rapport au maître.

II.2.1.1 L'élève insolent, ou moqueur

Il est, pour nous, surprenant de constater que cette modélisation de l'élève, moqueur voire insolent, est la plus répandue parmi les élèves de notre échantillon, et ce aussi bien chez les élèves de classe de CE2 que chez ceux de classe de 2^{nde}. Cependant, si cette modélisation touche la totalité des élèves de classe de 2^{nde}, quel que soit leur niveau de résultats scolaires, elle "ne" concerne "que" la moitié des élèves de classe de CE2 (quatre ER sur huit et quatre ED sur huit). Cette modélisation décrit un élève répondant à une remarque (même bienveillante) de l'enseignante, ou n'acceptant pas une attention de sa part. Il est véritablement difficile de comprendre si cette forme d'expression des trois quarts des élèves de notre échantillon est une forme d'humour que nous ne comprenons pas, ou une réelle agressivité et insolence ressentie à l'égard du corps professoral.

Huit élèves de classe de CE2 ont ainsi imaginé des dialogues entre l'élève et l'enseignante quelque peu troublants, car étonnamment insolents pour des enfants de cet âge (entre 9 et 10 ans). Ainsi, si pour sept d'entre eux (trois ER et quatre ED), l'élève répond à toute remarque ou attention enseignante...

« Occupe toi au lieu de t'ennuyer fais un dessin occupe toi », « mais jalais faire un dessin » (ER4) ;

« Mais pourquoi tu n'écrit pas tes devoirs ? », « par ce que je n'est pas finis mon exercice » (ER5) ;

« mais quesque tu fais ? », « je me balansse sur ma chaise » (ER8) ;

« tu et punie », « pourquoi » (ED17) ;

« done moi ton cahié », « je nais pas fini » (ED20) ;

[« toi, tu t'assie[d]s correctement », « j'ai rien fait »] (ED22) ;

« que fais-tu », « je mange un bonbon » (ED23).

... pour deux d'entre eux, c'est l'enseignante qui répond "sèchement" :

- à une plaisanterie, certes peut-être moqueuse, de l'élève :
« HI HI comme je l'ai dessiné la maîtresse », « repete se que tu à dit » (ER1) ;
- à une volonté de l'élève de participer activement à la vie de la classe :
« Moi Maîtresse », « Non ! Tu as trop répondu laisse la parole aux autres » (ER3).

Cette élaboration fait écho aux propos de cet élève, notamment, lors de l'entretien mené précédemment, au cours duquel il se plaignait de ne pas être assez souvent interrogé en classe. La trentaine d'élèves par classe réduisait, en effet, la quantité des interventions

scolaires pour chaque élève et la maîtresse préférerait, selon les ER, solliciter les ED lors de son enseignement.

De la même manière, la totalité des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) imaginent des échanges à caractère conflictuel entre l'enseignante et l'élève, chacun des protagonistes semblant sur la défensive. Une attitude menaçante est attribuée à l'enseignante par une majorité d'élèves de classe de 2^{nde}. Sous ses assauts enseignants, l'élève choisit de se défendre, se plaçant parfois en victime :

- « Réponds à ma question ou je te mets un zéro ! », « Mais je ne sais pas, je n'ai pas compris. » (ER9) ;
- « Recite moi ta leçon », « je ne l'ai pas apprise » (ER10) ;
- « Arrête de te retourner et travaille », « Je ne peux pas ; J'ai oublié mes affaires. » (ER11) ;
- « encore ! ? Donne moi ton carnet de correspondance, Avertissement ! », « Madame, je n'ai pas amené mon cahier » (ER14) ;
- « recite moi le cours pour aujourd'hui », « je ne le connais pas madame » (ED24) ;
- « pourquoi tu discute tout le temps ? », « je ne discute pas » (ED25) ;
- « Est-ce tu peux te taire et travailler. », « Mais je n'ai rien dit ! » (ED26) ;
- « Tu peut te calmer ! », « Mais je n'ai rien fait Madame, vous êtes folle ! » (ED27) ;
- « Tu vas me faire le plaisir de sortir tes affaires et de te mettre au travail. », « Mais madame, c'est que je n'ai pas mes affaires ! mon lapin a mangé tous mes livres ! » (ED30).
- « Donne moi ton carnet de correspondance », « mais j'ai rien fait. » (ED28) ;
- « Sors ton cahier Benjamin. », « Je l'ai oublié Madame. » (ED29).

Trois élèves cependant choisissent, quant à eux, d'imaginer un réel échange, teinté parfois d'ironie (ER12, ER15), entre l'élève et l'enseignante :

- « Combien font 2x2 ? », « euh... 5 ? » (ER12) ;
- « A quelle époque vécurent les merovingiens. », « Moi ! Après-l'époque..... » (ER13) ;
- « A quoi servent les maths ? », « Pas grand chose » (ER15).

On retrouve cependant, dans ces élaborations de dialogue, une certaine insolence commune à l'ensemble des élèves de classe de 2^{nde}. Ainsi, si, ici, l'enseignante n'apparaît pas particulièrement agressive, l'élève transforme l'échange maître-élève par ses réponses ironiques, voire moqueuses parfois, lui donnant un double sens.

La lecture de ces dialogues imaginés surprend par la qualité des échanges entre l'élève et l'enseignante. Il ne s'agit, en effet, pas de questions/réponses purement relatives à l'enseignement dispensé, mais :

- d'une part, d'un échange de reproches ;
- d'autre part, d'un échange agressif entre deux protagonistes de la relation éducative susceptible de traduire une forte volonté des élèves de s'affirmer (affirmant par la même leur identité), passant par la marque de leur indépendance vis-à-vis du maître. Dans le cas des élèves de classe de CE2, aucun d'entre eux ne semble, effectivement, accepter une quelconque attention particulière de la part de l'enseignante à son égard, répondant sèchement à toute tentative "maternelle" de celle-ci (ER4, ER5). Dans le cas des élèves de classe 2^{nde}, l'agressivité de l'enseignante est majoritairement flagrante dans son intervention verbale auprès de l'élève de la scène figurative. L'enseignante est ainsi avant tout décrite comme un personnage belliqueux à l'origine, bien souvent, des conflits maître-élève.

Il est vrai cependant que, comme les interventions des élèves de la scène figurative, celles de l'enseignante peuvent être interprétées de deux façons opposées : favorable ou défavorable, c'est-à-dire comme des manifestations de chaleur ou de brutalité. En effet, les phrases « occupe toi au lieu de tennuyer fais un dessin occupe toi » (ER4) et « mais pourquoi tu n'écrit pas tes devoirs ? » (ER5) élaborées par deux ER de classe de CE2, peuvent traduire soit une attention de l'enseignante à l'égard de l'élève, soit un reproche enseignant à l'égard de l'élève. Tout semble dépendre de l'état d'esprit dans lequel nous analysons cette épreuve

projective. Il nous est, en effet, très difficile d'estimer le degré d'attention ou d'agressivité compris dans ces dialogues à double interprétation.

On pourrait voir dans la perception d'échanges agressifs entre l'élève et l'enseignante par ces huit élèves de classe de CE2, ainsi que par l'ensemble des élèves de classe de 2nde, une traduction de leur propre attitude agressive en classe à l'égard de leur maître, de leur maîtresse, ou de leurs professeurs. Mais cela ne semble toutefois pas être cohérent avec le résultats de nos analyses des observations du comportement en classe de ces élèves et des entretiens menés avec ces mêmes élèves.

Cette agressivité pourrait alors s'expliquer par une forte volonté de ces élèves d'affirmer leur indépendance vis-à-vis du maître, de la maîtresse, ou des professeurs. Mais une telle affirmation de soi (agressive) ne nous paraît cependant pas recevable. En effet, développer quelque animosité à l'égard d'un individu nous semble plutôt traduire une affection, ou un attachement, que l'on tente de déguiser, ou de cacher, à tort ou à raison.

Il semble donc évident, en tout cas, que la relation maître-élève n'est pas vécue aussi sereinement qu'il y paraît.

Si l'ensemble des élèves de classe de 2nde se retrouve dans ce profil d'élève insolent ou moqueur, parmi les élèves de classe de CE2, d'autres profils d'élèves se dessinent au cours de l'analyse de la planche 2 de notre épreuve projective.

II.2.1.2 L'élève respectueux

Alors que quatre élèves de classe de CE2 (deux ER et deux ED) ont élaboré un dialogue "professionnel" entre l'élève et l'enseignante de la scène figurative...

« toi dicte-moi être au futur », « oui Maîtresse je serai, tu seras, il sera etc » (ER2) ;

« conjugue-moi le verbe faire à l'imperatif », « je fais nous faisons vous faites » (ER7) ;

« combien font 8×9 », « 54 » (ED16) ;

« quantin tu a fini t'est exersise » [*« Quentin, tu as fini tes exercices ? »*], « oui me chabaut » [*« oui Mme. Chabaut »*] (ED21).

... seul un élève parle "d'autre chose" que d'une "simple relation pédagogique professionnelle" :

« je vai le felissiter », « je vai l'adorer » (ED18).

Il apparaît ici que ces élaborations sont empreintes d'un réel respect du « contrat pédagogique » : l'enseignante dit de faire, l'élève fait de son mieux, les interactions verbales se font poliment (ER2, ER7, ED16, ED21). Ces élaborations sont également empreintes d'un attachement certain à la personne de l'enseignante (ED18). On constate ainsi que ces cinq élèves de classe de CE2 ont imaginé des échanges maître-élève bien moins agressifs et conflictuels que leurs camarades de classes de CE2 et de 2nde. Par le biais de l'imagination de ces dialogues, on comprend le souci de ces cinq élèves de vouloir, d'une part, bien faire et, d'autre part, bien se faire voir de leur maître, ou de leur maîtresse. Contrairement à leurs camarades de classes de CE2 et de 2nde, la préoccupation de ces cinq élèves serait :

- soit une demande, un souhait ou un besoin d'entente sereine avec le maître, ou la maîtresse ;
- soit, justement, la traduction de cette bonne entente actuelle avec leur maître, ou maîtresse.

Pour l'ED16, par exemple, l'analyse de son entretien nous indique que cette élève s'inscrit dans la première hypothèse d'analyse des réponses à cette planche.

Ces cinq élèves semblent donc respectueux de leur rôle d'élève, de la relation pédagogique, ainsi que de la personne même de leur maître, ou maîtresse. Par là même, ces élèves sont

respectueux, d'une part, d'un certain « contrat pédagogique » et/ou, d'autre part, d'un certain exercice du métier d'élève dans un souci de "bonne disposition" à l'égard du maître ou de la maîtresse. Cette "bonne disposition" serait ainsi une demande indirecte de ces élèves, auprès de l'expérimentateur par exemple, d'une non inscription définitive de leur personne dans un statut d'ED.

II.2.1.3 La digression, ou l'absence de dialogue

Les deux élèves de classe de CE2 dont les élaborations entrent dans ce profil d'élèves semblent ne pas avoir complètement joué le jeu proposé par cette planche de notre test projectif. En effet, alors qu'il s'agissait ici d'imaginer un dialogue entre l'enseignante et un élève en salle de classe, ces deux élèves ont choisi de ne faire parler que l'enseignante. C'est ainsi qu'une élève laisse l'enseignante s'exprimer pour réprimander :

« aretez de faire si beaucoup de bruit les enfants », « [...] » (ER6),

alors qu'un second élève semble manquer d'imagination face, ou refuser implicitement de participer, à cette épreuve projective :

« l'élève qui est là », « [...] » (ED19).

Le plus surprenant reste cependant, pour nous, l'insolence avec laquelle la plupart des élèves de notre échantillon de population fait communiquer l'élève de la scène figurative avec le corps enseignant représentée par l'enseignante.

II.2.2 L'axe enseignant

II.2.2.1 L'enseignante "pressante"

La moitié des ER (quatre sur huit), ainsi que cinq ED (sur huit), de classe de CE2 décrivent une enseignante

- "pressante" (deux ED) :
 - « done moi ton cahié », « je nais pas fini » (ED20) ;
 - « quantin tu as fini t'est exsercices » [*« Quentin, tu as fini tes exercices ? »*], « oui me chabaut » [*« Oui Mme. Chabaut »*] (ED21) ;
- menaçante et/ou répressive (trois ER et trois ED) :
 - « HI HI comme je lai dessiné la maitresse », « repete se que tu à dit » (ER1) ;
 - « Aretez de faire si beaucoup de bruit les enfants », « ... » (ER6) ;
 - « mais quesque tu fais ? », « je me balansse sur ma chaise » (ER8) ;
 - « tu et punie », « pourquoi » (ED17) ;
 - [*« Toi, tu t'assies correctement », « J'ai rien fait »*] (ED22) ;
 - « que fait-tu », « je mange un bonbon » (ED23) ;
- et, en même temps, parfois injuste (un ER et un ED) :
 - « Moi Maitresse », « Non ! Tu as trop répondu laisse la parole aux autre » (ER3) ;
 - [*« Toi, tu t'assies correctement », « J'ai rien fait »*] (ED22).

De la même façon, bien qu'en nombre plus majoritaire que leurs camarades de classe de CE2 (ER et ED), les élèves de classe de 2^{nde} (quatre ER et l'ensemble des ED) attribuent à l'enseignante de la scène figurative de la planche projective une attitude plutôt froide et autoritaire à leur égard. Ainsi, comme les élèves de classe de CE2 (ER et ED), ils imaginent souvent une enseignante

- "pressante", autoritaire menaçante et/ou répressive :
 - « recite moi le cours pour aujourd'hui », « je ne le connais pas madame » (ED24) ;

- « pourquoi tu discutes tout le temps ? », « je ne discutez pas » (ED25) ;
- « Est-ce que tu peux te taire et travailler. », « Mais je n'ai rien dit ! » (ED26) ;
- « sors ton cahier Benjamin. », « Je l'ai oublié Madame. » (ED29) ;
- « Tu vas ma faire le plaisir de sortir tes affaires et de te mettre au travail. », « Mais madame, c'est que je n'ai pas mes affaires ! mon lapin a mangé tous mes livres ! » (ED30) ;
- « Réponds à ma question où je te mets un zéro », « Mais je ne sais pas, je n'ai pas compris » (ER9) ;
- « Recite moi ta leçon », « je ne l'ai pas apprise » (ER10) ;
- « Arrête de te retourner et travaille », « Je ne peux pas ; J'ai oublié mes affaires. » (ER11) ;
- « encore ? ! Donne moi ton carnet de correspondance, Avertissement ! », « Madame, je n'ai pas emmené mon cahier » (ER14) ;
- « Tu peut te calmer ! », « Mais je n'ai rien fait Madame, vous êtes folle ! » (ED27) ;
- « Donne moi ton carnet de correspondance », « mais j'ai rien fait. » (ED28) ;
- en même temps, parfois injuste :
 - « pourquoi tu discutes tout le temps ? », « je ne discutez pas » (ED25) ;
 - « Est-ce que tu peux te taire et travailler. », « Mais je n'ai rien dit ! » (ED26) ;
 - « Tu peut te calmer ! », « Mais je n'ai rien fait Madame, vous êtes folle ! » (ED27) ;
 - « Donne moi ton carnet de correspondance », « mais j'ai rien fait. » (ED28).

Ainsi, des intentions peu aimables et peu louables sont données à l'enseignante par les deux tiers des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} (ER et ED) : par 56 % des élèves de classe de CE2 et par 78,5 % de ceux de classe de 2^{nde}.

Deux points nous semblent ici devoir être soulignés.

Si, majoritairement, les élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} (ER et ED) décrivent une enseignante agressive et répressive :

- les élèves de classe de 2^{nde} le font en nombre important : 78,5 % ;
- les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} le font en nombre tout aussi écrasant : 80 %, soit 62 % des élèves de classe de CE2 et 100 % de ceux de classe de 2^{nde}.

Il semble donc que les élèves de classe de 2^{nde}, et plus particulièrement ceux en difficulté scolaire, aient une appréhension bien conflictuelle de l'enseignante. Les élèves de classe de CE2 (ER et ED) paraissent plus partagés sur ce point.

Les descriptions d'une enseignante belliqueuse par les élèves de classe de 2^{nde} de notre échantillon de population pourraient être le reflet de leur actuel vécu relationnel à l'égard de l'enseignante. Il pourrait, en effet, apparaître que cette majorité d'élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) vit son rapport au maître de façon délicate. "Délicate", dans quel sens ?

Concernant les ER de cette classe d'âge, il semble que ceux-ci considèrent avant tout l'enseignante comme "pressante". C'est-à-dire demandeuse d'une certaine quantité de travail et d'une certaine rigueur scolaire, auxquelles ces élèves ne paraissent pas vouloir se soumettre sans mot dire. L'ER semble recevoir une consigne enseignante, rechigner à la suivre, mais la suivre quand même, et de son mieux. On peut penser que cette attitude scolaire de l'ER à l'égard de l'enseignante est une façon, pour lui, de ne pas "passer du côté de l'enseignante", mais de rester "du côté de ses camarades de classe", quel que soit son niveau de résultats scolaires. Répondre mal à l'enseignant(e) peut être un moyen, pour certains ER de classe de 2^{nde}, de montrer que, malgré les bonnes notes obtenues et leur statut d'ER, aucun zèle n'est manifesté. L'élève serait ainsi d'autant plus respecté dans sa classe qu'il est ER sans "fayoter".

Concernant les ED de classe de 2^{nde}, l'axe psychanalytique serait privilégié dans notre interprétation d'une certaine forme de rejet de l'enseignant. Ce rejet nous semble avant tout réactif : décrire une enseignante "pressante", menaçante et répressive, mais surtout injuste,

peut être une réponse de l'élève à un amour qu'il demande et qu'il a l'impression de ne pas recevoir (voir Chapitre 2 II.3 Au sein la relation maître-élève...).

Ainsi, si les ER et les ED de classe de 2^{nde} produisent des tests projectifs sensiblement de même tonalité, nous ne pensons pas que ce soit pour les mêmes raisons et selon les mêmes motivations implicites.

II.2.2.2 L'enseignante "professionnelle"

Ce sont principalement des élèves en réussite scolaire (deux ER de classe de CE2 (ER2 et ER7) et trois ER de classe de 2^{nde} (ER12, ER13 et ER15)) qui décrivent un échange purement "professionnel" entre l'enseignante et l'élève de la planche 2. Si, chez les élèves de classe de CE2, cette demande d'attention strictement scolaire semble s'inscrire dans le souci d'un réel respect du contrat pédagogique...

« toi dicte-moi être au futur », « oui Maîtresse je serai, tu seras, il sera etc » (ER2) ;
« conjugue-moi le verbe faire à l'imperatif », « je fais nous faisons vous faites » (ER7) ;
« combien font 8x9 », « 54 » (ED16) ;

... ceci ne paraît pas vrai chez les élèves de classe de 2^{nde} :

« Combien font 2x2 ? », « euh... 5 ? » (ER12) ;
« A quelle époque vécurent les mérovingiens. », « Moi ! Après l'époque..... » (ER13) ;
« A quoi servent les maths ? », « Pas grand chose » (ER15).

On retrouve, en effet, le ton moqueur, voire insolent.

Plus "naturels" que leurs camarades de classe de 2^{nde}, les élèves de classe de CE2 semblent assumer plus aisément la tonalité sur laquelle ils souhaitent vivre leur relation au maître. Cela est très certainement à rapprocher des passages de l'analyse du comportement des élèves en salle de classe et de celle des entretiens où il apparaît que les élèves de classe de CE2 osent dire leur affection pour le maître ou la maîtresse.

II.2.2.3 L'enseignante bienveillante

Seuls trois élèves de classe de CE2 (deux ER et un ED) font le portrait d'une enseignante attentionnée, ...

« occupe toi au lieu de t'ennuyer fais un dessin occupe toi », « Mais j'allais faire un dessin » (ER4) ;
« Mais pourquoi tu n'écris pas tes devoirs ? », « Par ce que je n'ai pas fini mon exercice » (ER5) ;
« je vais le féliciter », « je vais l'adorer » (ED18).

... assumant, encore une fois, la tonalité de la relation maître-élève qu'ils vivent ou envisagent.

En fonction de ces premières analyses, il semble intéressant, pour la suite de notre recherche :

1. de privilégier, principalement, un axe d'analyse nous permettant de comprendre la vision que les élèves de notre échantillon de population ont du corps enseignant (axe enseignant) ;
2. d'étayer, accessoirement, cette analyse par l'étude de la projection des élèves de notre échantillon sur le personnage de l'élève des scènes figuratives du test projectif (axe scolaire).

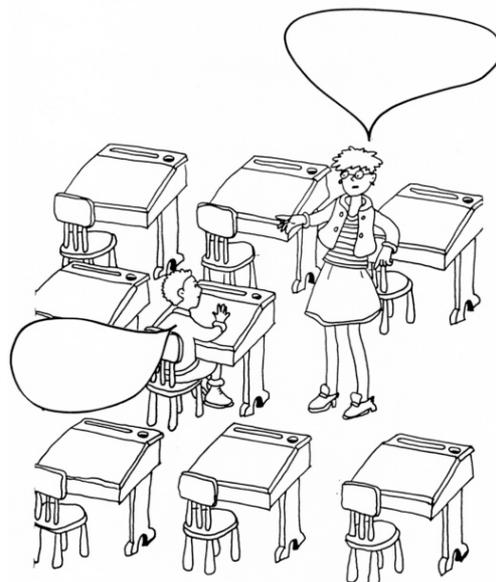
Nous faisons donc le choix, à présent, d'étudier les planches 3, 4 et 5 du test projectif selon un axe "enseignant". La relation maître-élève étant au centre de nos préoccupations, analyser les planches restantes de la sorte nous apparaît comme le plus pertinent.

La lecture de l'ensemble des "récits" élaborés (planches 3, 4 et 5) par les élèves de notre échantillon (CE2 et 2nde) fait apparaître :

1. que l'instauration d'un dialogue entre un élève et l'enseignante semble se faire à l'initiative de la dernière pour l'ensemble des élèves de notre échantillon (CE2 et 2nde) ;
2. plusieurs logiques interprétatives de la situation scolaire présentée par chacune des planches, c'est-à-dire, en d'autres termes, plusieurs façons d'appréhender la relation maître-élève. L'enseignante de la scène figurative donnerait la tonalité de cette relation pédagogique. Ainsi, les élèves de notre échantillon (CE2 et 2nde) attribueraient, à l'élève de la scène figurative, en fonction de l'attitude de l'enseignante, diverses attitudes relationnelles face à cette dernière. Nous choisissons donc, à partir de maintenant, de distinguer, comme lors du second axe d'analyse de la planche 2, plusieurs schémas (ou modélisations) de l'attitude de l'enseignante dans la relation pédagogique.

II.3 La planche 3

PLANCHE 3



II.3.1 L'enseignante "pressante"

Plus des deux tiers des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} (ER et ED) de notre échantillon de population décrivent une enseignante

- "pressante", autoritaire, menaçante et/ou répressive :
 - « caupie ton travail au lieu de parler tout seul », « OLALA je suis toujours le dernier » (ER1) ;
 - « tu vas copier le dictionnerre avant aller cher toi ! », « mais quel dictionnerre » (ER8) ;
 - « il et encore le dérniger » [*« il est encore le dernier »*], « elle ne va pas me felissiter » (ED18) ;
 - « fini ton controle », « oui » (ED20) ;
 - « tu rete y ci », « docor me chabaut » [*« d'accord Mme. Chabaut »*] (ED21) ;
 - « tu a dix fois », [...] (ED23) ;
 - « Tu va me copier 100 fois "je ne bavarder pas avec mes camarades" », « comment on écrit bavarder ? » (ED25) ;
 - « Tu es collé ! Tu vas rester une heure après la classe comme ça la prochaine fois tu n'oublieras pas tes affaires. », « Oh ! Non ! Je m'excuse Madame ! » (ED29) ;
- en même temps, parfois injuste :
 - « réste a ta place tu a une punition », « pourquoi ques que jai fait » (ED19) ;
 - [*« Toi, tu restes là pendant la récré »*], [*« Pourquoi ? J'ai rien fait de mal »*] (ED22) ;
 - « Ça t'apprendras à faire n'importe quoi en classe », « Ce n'est pas une raison pour me coller » (ER11) ;
 - « Tu seras collé de 16h à 18h. », « C 'est injuste mais tant pis, j'avais rien à faire » (ER15) ;
 - « Tu vas rester 1 heure de plus pour ne pas avoir appris ta leçon », « Mais madame... » (ED24) ;
- mais aussi, à la fois répressive et compréhensive, ayant l'intention de régler une querelle entre élèves ou un malentendu :
 - « pour-quoi tu as fait un croche pate a ton camarade », « Ehhhhh. Je ne sais pas » (ER2) ;
 - « pourquoi tu a fais male a un élève », « pare ce que il ma frapé » (ED16) ;
 - Pourquoi as tu fait ça à ton camarade ? », « il m'avait embêté » (ER10) ;
 - « je t'ai gardé à la fin du cours pour te dire qu'il faut arrêter de bavarder ! », « c'est compris ! » (ER12) ;

« Pourquoi à tu un comportement decevant. Ce n'est pas la 1^{ère} fois que je te dis de rester à la fin de l'heure », « Oui. Mais aujourd'hui ce n'était pas moi c'était lui » (ER13) ;
« Est-ce que tu me promets de ne plus recommencer ? », « oui Madame Est-ce que je peux sortir ? » (ER14) ;
« Si tu continues à être disciper tu ne seras plus coller mais renvoyé. », « C'est injuste, d'autres élèves parlaient. » (ED26) ;
« Pourquoi tu fais ça en classe ? », « Mais c'est vous Madame vous êtes toujours après moi. » (ED27) ;
« je voulais te voir à la fin du cours pour savoir ce que tu faisais alors dis-le-moi ! », « je faisais mes devoirs d'anglais pour un copain. » (ED28).

Il apparaît tout d'abord que, concernant le modèle d'une enseignante "pressante", ce sont les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} qui privilégient ce modèle. En effet, cinq d'entre eux y conforment le personnage de l'enseignante de la scène figurative (trois de classe de CE2 et deux de classe de 2^{nde}), alors que seuls deux ER (de classe de CE2) en font de même.

Cependant, concernant le modèle d'une enseignante injuste, l'ensemble des élèves de notre échantillon de population semble adopter l'un ou l'autre de ces deux modèles ("pressante" et à la fois injuste) de façon relativement équitable, et indifférente en fonction de leur classe d'âge (CE2 versus 2^{nde}) ou de leur niveau de résultats scolaires (ER versus ED).

Enfin, concernant le modèle d'une enseignante répressive mais compréhensive, si le même nombre d'ER et d'ED de classes de CE2 et de 2^{nde} l'adoptent, les élèves de classe de 2^{nde} le choisissent bien plus en nombre (42,8 % de ces élèves (six sur quatorze, soit trois ER et trois ED)) que ceux de classe de CE2.

Il semble donc que :

1. les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} privilégient le modèle de l'enseignante "pressante" ;
2. les ER et les ED de classe de 2^{nde} préfèrent le modèle de l'enseignante répressive mais compréhensive ;
3. l'ensemble des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} privilégient en outre le modèle de l'enseignante injuste.

Aucun groupe d'élèves n'est cependant ici majoritaire. Il nous paraît donc difficile de véritablement cerner des tendances psychologiques d'appréhension de la relation maître-élève par les élèves de notre échantillon en fonction de leur groupe d'appartenance (CE2 vs 2^{nde} ; ER vs ED).

Il apparaît ensuite que :

1. pour une majorité d'élèves de notre échantillon (CE2 et 2^{nde}), et contrairement à l'analyse de la planche précédente (planche 2), la tonalité des échanges maître-élève est moins négative. L'enseignante cherche ainsi, bien souvent, à comprendre, voire régler :
 - soit une mauvaise conduite de l'élève en classe à l'égard d'un camarade ;
 - soit une attitude scolaire, de l'élève, jugée répréhensible par l'enseignante.
2. pour une majorité d'élèves de notre échantillon encore (CE2 et 2^{nde}), la scène figurative d'un élève seul dans une salle de classe face à une enseignante est évocatrice d'un moment de réprimande ou de punition.

Ainsi, contrairement à l'analyse de la planche précédente, une dimension humaine, moins négative (réprimer mais comprendre), est accordée à l'enseignante répressive. Nous pensons que la configuration de la classe est y est pour beaucoup. Nous posons, en effet, l'hypothèse qu'une conversation en salle de classe entre l'enseignante et un élève, sous le regard des autres camarades de classe, peut ne pas susciter la même interprétation et avoir la même signification pour l'ensemble des élèves de notre échantillon de population qu'une conversation en salle de classe entre l'enseignante et un élève, alors que les camarades de

classe sont sortis. Les analyses consécutives des planches 2 (configuration d'une salle de classe pleine) et 3 (configuration d'une salle de classe vide) permettent une certaine confirmation de cette hypothèse. La dimension humaine conférée par certains élèves de notre échantillon de population au personnage de l'enseignante de la scène figurative serait due, selon nous, à l'absence d'élèves en salle de classe au moment de l'échange entre l'enseignante et l'élève. L'isolement des deux protagonistes de la planche projective permettrait l'introduction d'une dimension plus affective du rapport maître-élève : une conversation personnelle, pouvant concerner l'attitude scolaire de l'élève, mais aussi sa vie personnelle hors l'école. Cette introduction d'une dimension affective se traduirait par l'entrée du modèle enseignante "répressive mais compréhensive" dans le plan d'analyse des planches projectives de ce test. Cela montrerait également, a contrario, la forte pression à la conformité quand le groupe-classe est présent (Monteil, 1989), qui serait l'un des enseignements dominant de notre épreuve de type projectif.

II.3.2 L'enseignante bienveillante

Il apparaît que cinq élèves de classe de CE2 (quatre ER et une ED) décrivent une enseignante attentionnée et bienveillante face à un élève :

- perdu ou désœuvré ;
 - « Que fait tu en classe ? On n'ai un samedi vaqué aujourd'hui », « A bon ? j'ai cru qu'on était samedi de classe. » (ER4) ;
 - « Pourquoi es tu restez tous seul ? Tout le monde est rentré chez soi », « Parce que vous aviez fermé la porte à cle maîtresse » (ER5) ;
- soucieux de s'isoler du groupe que constitue sa classe (à cause de la forte pression à la conformité émanant de la présence du groupe) ;
 - « Aller, nous allons voir une vidéocassette. », « je peut rester la ? » (ER6) ;
 - « reste avec moi nous alons conjuguer des verbes », « d'accord M. Durand [*sa maîtresse l'année dernière en CE1*] » (ER7) ;
 - « pour coi tu es pas sortie » , « pasce je réce ici » [*parce que je reste ici*] » (ED17).

Du côté des élèves de classe de 2^{nde} , seuls deux élèves (une ER et un ED) décrivent une enseignante attentionnée, soucieuse de mettre en confiance un élève interrogé (ER9) ou intriguée par un comportement "anormal" d'un élève (ED30) :

- « Quelle est la racine carré de 4 ? Allez répons, je sais que tu le peux, même si c'est faux, ce n'est pas grave. », « Euh, c'est 2. » (ER9) ;
- « Bon, explique moi ce qui ne va pas ! Je vois que tu n'écoute pas ce que je dis en cours et en plus tu perturbe tes camarades. », « Oui, je sais madame, mais c'est que chez moi, mes parents n'arrêtes pas de se crier après. » (ED30).

Il semble ici intéressant de noter le souhait, très probablement commun à l'ensemble de ces sept élèves, quels que soit leur âge et leur niveau de résultats scolaires, d'une relation privilégiée avec l'enseignant(e) : une forme de rapport maître-élève qu'ils vivent ou voudraient vivre. L'isolement des deux protagonistes de la scène projective dans une salle de classe vide semble effacer les rôles professionnels des acteurs de la relation pédagogique au profit d'un rôle de type maternel attribué à l'enseignante et d'un rôle effacé et quémendeur alloué à l'élève-enfant.

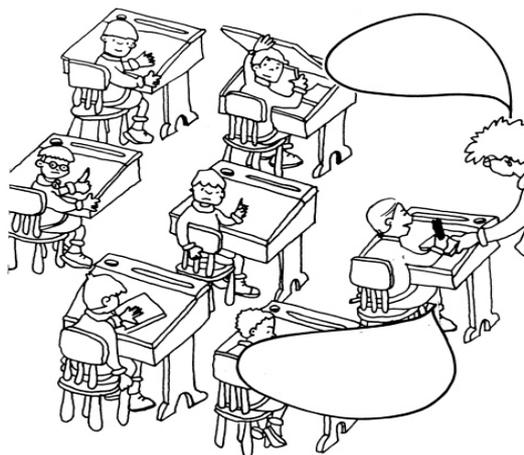
Par le biais de l'élaboration par ces sept élèves de telles situations scolaires, nous lisons une demande de prévenance, de vigilance, voire d'affection, formulée par eux à l'attention de leur maître, de leur maîtresse ou de leurs professeurs.

Il est étonnant ici cependant de constater qu'une telle requête affective soit le fait d'un plus grand nombre d'ER de classe de CE2 (quatre) que d'ED de cette même classe (une). Elle est

aussi le fait de seulement une ER de classe de 2^{nde} et deux ED de cette même classe. Elle est, toutefois encore, le fait d'une majorité d'élèves de classe de CE2 (cinq élèves) et d'une minorité d'élèves de classe de 2^{nde} (deux élèves). Les élèves de classe de CE2, quel que soit leur niveau de résultats scolaires, fonctionneraient-ils donc plus sur le mode relationnel affectif avec leur maître, ou maîtresse, que leurs camarades de classe de 2^{nde}? D'après l'analyse des observations du comportement des élèves en salle de classe, nous savons que le maître, ou la maîtresse, de classe de CE2 tend à "s'occuper" (en leur donnant la parole en salle de classe, en les interpellant, etc.) plus des ED que des ER en salle de classe. Ceci pourrait être un élément explicatif de cela.

II.4 La planche 4

PLANCHE 4



II.4.1 L'enseignante "pressante"

Comme lors de l'analyse de la planche 2 de ce test projectif, près des deux tiers des élèves de classes de CE2 et de 2nde (ER et ED) de notre échantillon de population décrivent une enseignante :

- "pressante", autoritaire, menaçante et/ou répressive
 - « montre moi ton travail », « OHOH je sens que je vais avoir des ennuis » (ER1) ;
 - « recommence c'est faux », « oui Maîtresse » (ER2) ;
 - « C'est fini, passe ce moi ton cahier » [*C'est fini, passe moi ton cahier*], « Mais... j'ai pas fini » (ER3) ;
 - « Qu'esse que tu fais avec se crayon », « Je dessine, maitresse » (ER4) ;
 - « Tu peut écrire mieux s'il-te-plait ! », « Oui, je vais essayer. » (ER6) ;
 - « ont fait pas des déssin en classe », « mais je corrige mon francais » (ER8) ;
 - [*« Finis ton exercice au lieu d'aller en récréation », [« Je vous ai menti parce que je ne comprenais pas mais c'était pour vous attendre et jouer en récréation »]* (ED20) ;
 - [*« Tu n'écris pas sur ton cahier », « Mais j'écris pas sur mon cahier »]* (ED22) ;
 - « depeche toi à ranger tes crayons », « deux minutes je n'ai pas terminé le travail » (ER10) ;
 - « Alors comme ça, tu fais tes devoirs en classe. », « Non je rattrape la leçon d'hier » (ER11) ;
 - « Qu'est-ce que tu fais au lieu de prendre mon cours ? », « euh... » (ER14) ;
 - « Tu pourrais t'appliquer ! », « J'aime pas dessiner ! » (ER15) ;
 - « Je pourrai voir ce que t'a fait ? », « Oh la ! » (ED27) ;
 - « c'est quoi ça ? », « c'est le dessin que vous m'avez demandé de faire. » (ED28) ;
- en même temps, parfois injuste
 - « gregoire arête de te retourner vers matieu », « mais il fait que de m'appeler » (ER7) ;
 - « Tu ne fais jamais tes devoirs, comment veux-tu progresser ? Je vais convoquer tes parents ! », « Mais madame, je n'avais pas compris la leçon ! » (ER9) ;
 - « Mais qu'est ce que c'est que ça. Allez donne moi ça », « Mais c'est juste mon bout de bois de cède » (ER13) ;
 - « Tu n'as pas a faire tes devoirs en classe. », « Mais, c'est parce que je n'avais pas le temps. » (ED29) ;

« Montre moi ce que tu caches de beau sous ton bras. », « Non madame, je vous en prie, c'est très personnel et je ne pense pas que cela vous regarde. » (ED30).

Parmi l'ensemble de ces élaborations de dialogue entre un élève et une enseignante, l'élève de la scène figurative se montre, de plus, et de façon surprenante, bien souvent insolent (ER8, ED22, ER10, ER11, ER15, ED29 et ED30).

Ainsi, des intentions peu aimables et peu louables sont données à l'enseignante par les deux tiers des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} (ER et ED) : par plus de la moitié des élèves de classe de CE2 (56,25 %) et par un peu moins des trois quarts de ceux de classe de 2^{nde} (71,4 %).

Deux points nous semblent ici devoir être soulignés.

Si, majoritairement, les élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} (ER et ED) décrivent une enseignante agressive et répressive :

- les élèves de classe de 2^{nde} le font en nombre important : 71,4 % ;
- les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} (contrairement aux résultats de l'analyse de la planche 2 où ce sont les ED de classes de CE2 et de 2^{nde} qui, en très grand nombre, décrivent une telle enseignante) le font en nombre écrasant : 86,6 %, soit 87,5 % des élèves de classe de CE2 et 85,7 % de ceux de classe de 2^{nde}.

Il semble donc que les ER de classe de CE2 (87,5 %), ainsi que l'ensemble des élèves de classe de 2^{nde} (85,7 % des ER et 57,1 % des ED) aient une appréhension bien négative et conflictuelle de l'enseignante. Les descriptions d'une enseignante belliqueuse par les ER de classes de CE2 et de 2^{nde}, comme par les ED de classe de 2^{nde}, pourraient être le reflet de leur actuel vécu relationnel à l'enseignante. Il pourrait, en effet, apparaître que cette majorité d'élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} (ER de classes de CE2 et de 2^{nde}, et ED de classe de 2^{nde}) vit son rapport au maître de façon difficile. Mais, une nouvelle fois, dans quel sens ?

Ainsi, comme dans le cas de l'analyse de la planche 2, nous pensons que la description par les ER de classe de 2^{nde} d'une enseignante répressive serait une façon, pour eux, de ne pas "passer du côté de l'enseignante", mais de rester "du côté de leurs camarades de classe", quel que soit leur niveau de résultats scolaires. En effet, mal répondre à l'enseignante permettrait à certains ER de classe de 2^{nde} d'asseoir leur statut d'ER sans toutefois être suspectés de "fayotage" à cause d'un excès de zèle de leur part (bien répondre) à l'égard du corps enseignant.

Comme dans le cas encore de l'analyse de planche 2 de notre test projectif, nous pensons qu'un axe psychanalytique devrait être privilégié dans l'analyse des productions des ED de classe de 2^{nde}, afin d'interpréter ce que nous pensons être une forme de rejet de l'enseignant. Ce rejet semble avant tout réactif : décrire une enseignante "pressante", menaçante et répressive, mais surtout injuste, peut être une réponse de l'élève à sa demande d'amour, auprès du corps enseignant, non entendue et/ou non satisfaite (Compas, 1985, 1988).

Ainsi, si les ER et les ED de classe de 2^{nde} produisent des réponses sensiblement de même tonalité, nous ne pensons pas que ce soit pour les mêmes raisons et selon les mêmes motivations implicites.

Concernant les ER de classe de CE2, en toute première analyse, nous favorisons une autre interprétation de leurs productions projectives. Nous pensons, effectivement, que ces élèves ne projettent pas véritablement leur propre rapport à l'enseignant(e) dans cette planche, mais décrivent ce qu'ils observent au quotidien dans la classe entre le maître, ou la maîtresse, et les

"autres" élèves que peuvent être les ED par exemple. En effet, en réponse à une intervention enseignante "pressante", l'élève de la planche projective fait preuve d'une certaine distance et politesse (ER2, ER4 et ER6), voire d'humour (ER1) dans ses propos. Il nous semble, en effet, qu'une telle distance par rapport aux événements ne peut être le fait d'aussi jeunes élèves si ces événements les concernent personnellement. C'est la raison pour laquelle nous faisons l'hypothèse d'une projection de la situation de "l'autre" (et non de la sienne) de ces ER de classe de CE2 sur la planche 4 de ce test projectif. La projection de "l'autre" pourrait, par exemple, trouver une explication dans la position corporelle de l'enseignante sur la planche projective (aux côtés de l'élève et penchée vers lui), donnant à l'enseignante une intention d'aide et de soutien que les ER ne réclament pas généralement. Les ER pourraient ainsi :

1. soit souhaiter, comme les ED, être parfois au centre des attentions enseignantes. Il s'agirait alors, de la part des ER de classe de CE2, une demande affective détournée, ou maquillée, auprès de l'enseignante ;
2. soit ne pas comprendre cette demande d'aide et de soutien de la part des ED et ainsi ne pas pouvoir se projeter dans une telle relation à l'enseignante.

Cette seconde interprétation possible nous paraît toutefois la moins probable.

Faisant preuve d'insolence par l'intermédiaire de l'élève de la planche projective, seuls deux ER de classe de CE2 (ER3 et ER8) semblent s'inscrire dans la même attitude scolaire et relationnelle à l'enseignant(e) que leurs camarades en réussite scolaire de classe de 2^{nde} (cf. ci-dessus).

Ainsi, si les ER de classes de CE2 et de 2^{nde} produisent des réponses sensiblement de même tonalité, nous ne pensons pas, encore une fois, que ce soit pour les mêmes raisons et selon les mêmes motivations implicites.

II.4.2 L'enseignante "professionnelle"

Contrairement à l'analyse de la planche 2 de ce test de type projectif, ce sont, ici, principalement des élèves en difficulté scolaire (deux ED de classe de CE2 (ED21 et ED23), trois ED de classe de 2^{nde} (ED24, ED25 et ED26) et une ER de classe de 2^{nde} (ER12)) qui décrivent un échange professionnel entre l'enseignante et l'élève de la planche 4. L'ensemble de ces ED (CE2 et 2^{nde}) imaginent une relation pédagogique dans laquelle l'élève est en réelle demande d'aide et de soutien auprès de l'enseignante, deux d'entre eux vont même jusqu'à interpellier l'enseignante (ED25 et ED26) :

« qu'est que tu ve », « je ne qu'on pans pas l'exsrssisse » [*« je ne comprends pas l'exercice »*] (ED21) ;

« qoit » [*« quoi »*], « je n'ai pas fini ma lecture » (ED23) ;

« Tu as fais une faute là », « Je sais c'est parce que je n'ai pas compris » (ED24) ;

« je n'ai pas compris », « je t'expliquerai ça en fin d'heure ! » (ED25) ;

« Pourriez-vous m'aider s'il vous plaît ? », « Qu'est-ce que tu n'as pas compris ? » (ED26).

Seul l'ER de classe de 2^{nde} décrit une relation maître-élève bien différente : l'enseignant exerce sa profession, l'élève est moqueur, voire insolent : « "dictée" ça s'écrit "ée". », « ah, je me disais bien qu'il manquait quelque chose. » (ER12). On retrouve ici ce ton majoritairement employé par les ER de classe de 2^{nde} lors de leur élaboration d'un dialogue entre l'élève et l'enseignante de la planche 2 (voir analyse de la planche 2).

Nous pensons toujours que les élèves de classe de CE2 assument plus aisément la tonalité sur laquelle ils souhaitent vivre leur relation au maître ("professionnelle", ou plus affective, par exemple), parce que plus jeunes, et donc plus "naturels" ou affectifs, que leurs camarades de

classe de 2nde. Nous pensons, de plus, que la position corporelle de l'enseignante de cette scène figurative incite ces élèves de classe de CE2 à décrire une relation maître-élève sur un mode d'aide et de soutien. L'enseignante se tenant, en effet, aux côtés de l'élève et courbant son buste vers lui semble pousser ces élèves vers une vision plus humaine de l'enseignante dans l'exercice de son rôle professionnel.

II.4.3 L'enseignante bienveillante

Comme lors de l'analyse de la planche 2, seuls des élèves de classe de CE2 (un ER et quatre ED) font le portrait d'une enseignante attentionnée...

- « Tiens, voilà ton ardoise. », « Merci maîtresse » (ER5) ;
- « regarde tu a oublié un crayon », « le quelle » (ED16) ;
- « tu a tou jute » [*« tu as tout jsute »*], « comonta fer ca » [*« comment tu as fait ça ? »*] (ED17) ;
- « trer biin » [*« très bien »*], « je l'aime biin » (ED18) ;
- « sest bien tu a tous juste », « je suis content » (ED19) ;

... assumant la tonalité affective de la relation maître-élève qu'ils vivent actuellement ou qu'ils souhaitent vivre.

II.4.4 Remarque générale

Il est surprenant, encore une fois, de constater le ton moqueur, voire insolent, avec lequel la majorité des élèves de notre échantillon de population (CE2 et 2nde) fait dialoguer l'élève de cette planche avec l'enseignante. La moitié des élèves de classe de CE2 (trois ER et un ED), ainsi que la moitié de ceux de classe de 2nde (six ER et une ED), font employer ce ton au personnage de l'élève de la scène figurative. Notons enfin que, majoritairement, ceci semble le fait des ER de classe de CE2 et de 2nde. Nous avons précédemment, dans l'analyse de cette planche 4, mais aussi des planches 2 et 3, tenté d'expliquer cette insolence (ne pas "passer du côté de" l'enseignante, mais "rester du côté" des élèves). On peut se demander si ce fort désir du "chacun chez soi" ne correspond pas à une sorte de "xénophobie" (au sens étymologique) à l'égard des enseignants, à laquelle se croiraient tenus les élèves d'aujourd'hui, et notamment ceux de notre échantillon.

II.5 La planche 5



II.5.1 L'enseignante "pressante"

Un peu plus de la moitié (56,6 %) des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} (ER et ED) de notre échantillon décrit une enseignante :

- "pressante", autoritaire, menaçante et/ou répressive, même dans le cas où l'élève interpelle gentiment l'enseignante (ED21 et ED23) :
 - « bon c'est bon arete ta punition tu peux aller en recreation », « Merci Maîtresse » (ER2) ;
 - « Cette foi tu as bien comprise, tu reviseras ta leçon », « oui maîtresse » (ER3) ;
 - « tu va te dépêche de sortire », « oui madame mer il faut que coipi me devore » [« oui madame, mais il faut que je copie mes devoirs »] (ED17) ;
 - « il à mi lontan », « je vaa me faire angeller » (ED18) ;
 - « ou est le travaille », « je ne sais pas » (ED19) ;
 - « je pé aller au toiléte », « non fini t'an exsersise » (ED21) ;
 - « je suis qua la », « tu la [feras] bandan la recret » (ED23).
 - « Depeche-toi de finir de colorier tu es toujours le dernier allez », [pas de réponse de l'élève] (ER13) ;
 - « Puisque tu n'aimes pas dessiner, tu seras collé. », « Bon, je vais essayer mais je garantis rien. » (ER15) ;
- en même temps, parfois injuste :
 - « Va dans la cour », « Mais madame il fait froid et je fait mes devoirs » (ER4) ;
 - [« Tu resteras là pendant la récréation », « Mais je n'ai rien fait maîtresse »] (ED22) ;
 - « Au lieu de bavarder tu aurais pu terminer plus vite ton travail », « je ne parlais pas et ce n'est pas de ma faute si je suis lent » (ER10) ;
 - « Et ce sera comme ça à chaque fois que tu ne fera pas tes devoirs », « Mais c'est pas de ma faute, j'ai été voir ma mère à l'hospital » (ER11) ;
 - « Donne moi ce dessin, je te le note », « pourquoi moi ? et pas un autre ? » (ED28) ;
 - « Bon, comme tu n'avais pas le temps, maintenant tu l'as alors tu me fais une rédaction sur ce sujet. », « Mais madame Vous avez pas le droit, c'est pas gentil. » (ED29) ;

- mais aussi, à la fois répressive et compréhensive, cherchant à régler une querelle entre élèves ou un malentendu :

« pour quoi tu n'a pas fait ton travail », « parce que je devais aller chez le docteur », « mon eil » (ER1) ;

« Bon, tu ne veux toujours pas me montrer ce que tu caches ? », « Non madame, c'est trop personnel et j'ai peur que vous le répéteriez à mes parents. » (ED30).

Tout d'abord, il apparaît que, concernant le modèle d'une enseignante "pressante", l'ensemble des élèves de classe de CE2, et plus particulièrement les ED (cinq ED et deux ER), privilégieraient ce portrait enseignant. Seuls deux ER de classe de 2^{nde} adoptent également ce modèle enseignant.

Cependant, élèves de classe de CE2 (ER et ED) et élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) semblent se comporter relativement de la même manière face au modèle d'une enseignante injuste : deux élèves de classe de CE2 (une ER et un ED) et quatre élèves de classe de 2^{nde} (deux ER et deux ED) dessinent un tel portrait de l'enseignante.

Enfin, et contrairement à l'analyse de la planche 3 de ce test projectif, le modèle d'une enseignante répressive mais compréhensive ne concerne qu'un ER de classe de CE2 et qu'un ED de classe de 2^{nde}. Lors de l'analyse de la planche 3, nous constatons, en effet, que majoritairement l'ensemble des élèves de notre échantillon de population (CE2 et 2^{nde}) privilégiait ce modèle.

Il semble donc que :

1. les ED de classe de CE2 privilégient le modèle de l'enseignante "pressante" ;
2. les élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) préfèrent le modèle de l'enseignante injuste.

Comme dans le cas de l'analyse de la planche 3 de notre test projectif, aucun groupe d'élèves n'est cependant ici majoritaire. Il nous paraît difficile de véritablement cerner des tendances psychologiques d'appréhension de la relation maître-élève du groupe d'appartenance des élèves (CE2 vs 2^{nde} ; ER vs ED).

Il apparaît enfin que :

1. contrairement à l'analyse de la planche 2 et dans la lignée de celle de la planche 3, la tonalité des échanges maître-élève est moins négative : l'élève de la scène figurative est bien moins souvent insolent (seuls deux élèves de classe de 2^{nde} (une ER et un ED) utilisent toujours ce ton) chez une majorité d'élèves de notre échantillon (CE2 et 2^{nde}) ;
2. contrairement à l'analyse de la planche 3, l'enseignante ne cherche pas particulièrement à régler une mauvaise conduite ou une attitude scolaire de l'élève jugée répréhensible par elle ;
3. si pour les élèves de classe de CE2 de notre échantillon (CE2 et 2^{nde}), la scène figurative d'un élève seul dans une salle de classe face à une enseignante est évocatrice d'un moment de réprimande ou de punition, ceci ne semble pas véritablement le cas pour les élèves de classe de 2^{nde}.

II.5.2 L'enseignante bienveillante

Un peu moins de la moitié (43,3 %) des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} (ER et ED) de notre échantillon décrit une enseignante

- attentionnée et bienveillante à l'égard d'un élève quelque peu perdu :

« Tiens, je reprends ton ardoise. », « Merci, mais..... pourquoi tout le monde est parti. » (ER5) ;

« matieu nous allons mettre un mot pour ta maman. », « mais j'ai perdu mon cahier de texte » (ER7) ;

- « tu est encore issi. File chez toi », « est ma poési ? » (ER8) ;
- professionnellement bienveillante :
 - « la, tu as fait une faute. Corige-la », « oui, je vais la corige. » (ER6) ;
 - « ici regarde tu a fais une faute », « je vais éface la faute » (ED16) ;
 - [« Est-ce que tu comprends cet exercice ? », « Non, je ne le comprends pas »] (ED20) ;
 - « Fais-moi voir ton cahier, je vais t'expliquer ce qui ne vas pas. Qu'est-ce que tu n'as pas compris ? », « Tout depuis le début ! je n'ai rien suivi. » (ER9) ;
 - « Bon dans cette interrogation, ça s'est bien passé ? », « oui, je pense que oui. »* (ER12) ;
 - « est-ce que tu arrives à faire cet exercice ? », « oui mais pas le b) » (ER14) ;
 - « on va rester toi et moi quelque minute de plus pour que je t'explique », « Merci Madame » (ED24) ;
 - « Qu'est-ce que tu n'as pas compris ? », « La dernière leçon ? » (ED25) ;
 - « Alors ce devoir, tu l'as fini ? », « C'était difficile mais je crois que j'ai réussi. » (ED26) ;
 - « Mais t'a rien fais ! », « Je n'est rien compris Madame. » (ED27).

Comme lors de l'analyse de la planche 3 de ce test projectif, il semble avant tout intéressant de noter le souhait, très probablement commun à l'ensemble de ces treize élèves, quels que soit leur âge et leur niveau de résultats scolaires, d'une relation privilégiée avec l'enseignant(e) : une forme "humaine", voire affective, de rapport maître-élève. Cette forme de relation à l'enseignant serait soit actuellement vécue, soit plutôt souhaitée.

De plus, lors de l'analyse de la planche 3, nous avons été étonnée de constater qu'une telle requête affective était le fait :

1. d'un plus grand nombre d'élèves de classe de CE2 (cinq) que d'élèves de classe de 2^{nde} (deux) ;
2. d'un plus grand nombre d'ER (quatre) de classe de CE2 que d'ER de classe de 2^{nde} (un) ;
3. d'autant d'ED de classe de CE2 que d'ED de classe de 2^{nde} (au nombre de un).

Dans le cas d'analyse présent, la demande d'attention bienveillante de l'enseignante à l'égard de l'élève de la scène figurative provient de trois ER de classe de CE2. La demande d'une enseignante professionnellement bienveillante est le fruit de plusieurs groupes d'élèves. Il apparaît ainsi que cette demande de bienveillance professionnelle, teintée d'affectivité, est le fait :

1. d'un plus grand nombre d'élèves de classe de 2^{nde} (sept) que d'élèves de classe de CE2 (trois) ;
2. d'un plus grand nombre d'ED de classe de 2^{nde} (quatre) que d'ED de classe de CE2 (deux) ;
3. d'un plus grand nombre d'ER de classe de 2^{nde} (trois) que d'ED de classe de CE2 (au nombre de un).

Il nous est difficile de comprendre la raison pour laquelle la moitié des élèves de classe de 2^{nde} n'emploie plus ici un ton moqueur ou insolent, donne à l'enseignante forme "humaine". Cependant, la mise en relation de ce dernier constat concernant les élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) avec un constat précédent concernant ces mêmes élèves et leur façon de ne pas inscrire l'enseignante de la scène figurative de la planche 3 dans un modèle professoral répressif mais compréhensif peut nous aider à comprendre cette population d'élèves.

En effet, lors de la passation de la planche 3 de ce test projectif, la moitié de ces élèves (quatre ER et trois ED) décrit une enseignante répressive mais compréhensive. Par contre, lors de la passation de la planche 5, seul un élève (ED) continue de décrire une telle enseignante. Ainsi, pour la moitié de ces élèves, professionnellement, l'enseignante apparaît dure mais humaine lors de la planche 3, et devient simplement bienveillante lors de la planche 5. Tout se passe comme si la majorité des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) s'était "déplacée", allant d'une

appréhension dure de l'enseignante vers une appréhension bien plus humaine. Etant donné la configuration identique de la salle de classe (l'absence des camarades de classe) des planches 3 et 5, nous pensons que la position corporelle de l'enseignante n'est pas étrangère à la vision et à l'appréhension d'un comportement plus humain de l'enseignante par la majorité des élèves de classe de 2^{nde} (ER et ED) en planche 5 (enseignante aux côtés de l'élève et penchée vers lui) plutôt qu'en planche 3 (enseignante debout et face à l'élève).

III Synthèse de l'analyse des données de l'épreuve de type projectif

En première analyse, d'une façon très générale, on constate que l'ensemble des élèves de notre échantillon de population (CE2 et 2^{nde}) se divise en deux tiers versus un tiers. En effet, lors de l'étude des productions de ces élèves consécutives à notre proposition d'un test projectif :

- devant l'agitation d'élèves en salle de classe, deux tiers des élèves de notre échantillon adoptent la "logique de la cause" (planche 1) ;
- devant différentes situations scolaires, deux tiers décrivent une enseignante "pressante", autoritaire, menaçante, voire répressive (planches 2, 3 et 4).

Seule l'analyse des productions des élèves concernant la planche 5 ne permet pas de suivre ce classement puisque ce ne sont plus que 56,6 % des élèves qui font le portrait d'une enseignante "pressante", autoritaire, menaçante, voire répressive (perception qui reste cependant majoritaire).

Une analyse plus fine permet de distinguer, au travers de leurs productions projectives, les élèves de classe de CE2 de ceux de classe de 2^{nde}.

Concernant les premiers, on constate :

- leur constance, en nombre, sur les planches 2 à 5, pour décrire une enseignante "pressante" (entre neuf et dix élèves, les ER et les ED étant en nombre relativement égal) ;
- leur plus grande tendance (en comparaison avec les élèves de classe de 2^{nde}) à trouver, dans le même temps, l'enseignante bienveillante :
 - * les ED trouveraient l'enseignante d'autant plus bienveillante qu'elle est, en salle de classe, positionnée aux côtés de l'élève (planches 4 et 5) et en présence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 2 et 4)
 - * les ER trouveraient l'enseignante d'autant plus bienveillante qu'elle est, en salle de classe, positionnée face à l'élève (planches 2 et 3) et en l'absence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 3 et 5)

Il apparaît que les ER seraient en demande d'une relation privilégiée (individualisée ?) avec l'enseignante (absence des camarades en salle de classe). On peut penser ici que ce constat de requête chez les ER soit la conséquence d'un comportement de l'enseignant en salle de classe. En effet, nous avons pu observer précédemment (voir le chapitre consacré à l'analyse des observations instrumentées du comportement des élèves en situation de classe entière (CE2 et 2^{nde})) que l'enseignant, en cours, avait tendance à solliciter bien plus souvent les ED de sa classe que ceux en réussite. La présente constatation ne serait-elle pas une réaction des ER à ce comportement en classe perçu comme dominant ?

Concernant les seconds (les élèves de classe de 2^{nde}), on constate :

- leur constance, en nombre, sur les planches 2 à 4, pour décrire une enseignante "pressante" :
 - * les ED trouveraient l'enseignante d'autant plus "pressante" qu'elle est, en salle de classe, positionnée face à l'élève (planches 2 et 3) et en présence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 2 et 4)
 - * les ER trouveraient l'enseignante d'autant plus bienveillante qu'elle est, en salle de classe, positionnée aux côtés de l'élève (planches 4 et 5) et en l'absence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 3 et 5)

Deux constats peuvent ici être faits. D'une part, il apparaît qu'un élève seul dans une salle de classe avec une enseignante est indicatif, voire synonyme, d'un élève sanctionné et puni, et ce d'autant plus si l'élève producteur du test projectif est en réussite scolaire. D'autre part, il semble que les ED se sentent d'autant plus "pressés", voire agressés, par l'enseignante que les camarades sont présents en salle de classe. Les travaux de Monteil (1989) sur la visibilité sociale nous permettent de comprendre, ou d'éclairer tout au moins, ce constat.

- leur plus grande tendance (en comparaison avec les élèves de classe de CE2) à trouver effectivement l'enseignante "pressante" ;
- une évolution, cependant, des productions projectives des élèves de classe de 2^{nde} vers :
 - * moins d'insolence chez le personnage de l'élève de la scène figurative ;
 - * plus de bienveillance chez le personnage de l'enseignante de la même scène.

Cette évolution semble s'enclencher au cours de la planche 3 lorsque les élèves de classe de 2^{nde} donnent à l'enseignante une dimension humaine à son comportement répressif : une dimension de compréhension. Au cours de la planche 5, cette évolution se révèle réelle dans la façon dont ses élèves semblent trouver l'enseignante "directement" bienveillante et non plus, comme dans la planche 3, répressive mais compréhensive.

	CLASSE "PLEINE" (présence des camarades de classe)		CLASSE "VIDE" (absence des camarades de classe)	
	Enseignante face à l'élève	Enseignante aux côtés de l'élève	Enseignante face à l'élève	Enseignante aux côtés de l'élève
PROFESSEUR "PRESSANTE"	2 ^{nde} ED			2 ^{nde} ER
PROFESSEUR BIENVEILLANTE		CE2 ED	CE2 ER	

Tableau 23 : Synthèse des résultats concernant les productions des élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} (ER et ED) suite à la passation d'une épreuve de type projectif

Enfin, concernant l'ensemble des élèves de classe de CE2 et de 2^{nde}, quel que soit leur niveau de résultats scolaires, on constate que leur insolence surprenante (et surtout présente chez les élèves de classe de 2^{nde}) s'adoucit et s'essouffle au fil des planches du test projectif proposé. Ce "mouvement" (positif, exprimant un autre "point de vue") serait-il une conséquence d'une évolution (positive) constatée précédemment : l'appréhension plus humaine de l'enseignante par les élèves de classe de 2^{nde} ? Si tel est le cas, l'insolence de l'élève serait donc

conditionnée par son appréhension de l'enseignante ("pressante", répressive mais compréhensive, ou bienveillante).

Il semble donc que l'on puisse dire ici que...

- l'âge des élèves (CE2 vs 2^{nde})
- leur vécu scolaire (ER vs ED)

... jouent un rôle dans la façon dont les élèves appréhendent l'enseignante des scènes figuratives du test projectif ("pressante", répressive mais compréhensive, ou bienveillante, par exemple).

Mais qu'en est-il d'une distinction, d'une opposition, de deux tendances « relationnelles » à l'enseignant entre ER et ED de l'ensemble des élèves de notre échantillon de population ?

Seule une interprétation fine et approfondie des productions de ces élèves permet l'établissement d'une dichotomie entre ER et ED de classes de CE2 et de 2^{nde}. En effet, relevées au cours de l'ensemble des analyses des planches 2 à 5 de l'épreuve de type projectif, les tendances « relationnelles » à l'égard de l'enseignant (l'enseignante des scènes figuratives pouvant apparaître "pressante", professionnelle et/ou bienveillante) chez les ER et celles chez les ED diffèrent. Elles ne sont cependant pas catégoriquement marquées ou tranchées. Il apparaîtrait ainsi que :

- **les ER tendraient plutôt vers une description d'une enseignante professionnelle et bienveillante ;**
- **les ED pencheraient plutôt vers une description d'une enseignante "pressante".**

Ainsi, les résultats de l'analyse qualitative de l'épreuve de type projectif s'inscriraient dans la perspective de ceux des analyses, d'une part, des observations du comportement des élèves en salle de classe et, d'autre part, des entretiens semi-directifs de recherche menés auprès de ces mêmes élèves : ER et ED de classes de CE2 et de 2^{nde} vivraient différemment leur rapport à l'enseignant.

Alors que les premiers voient plutôt, dans l'enseignante des planches de l'épreuve de type projectif, une enseignante professionnelle et bienveillante, traduisant vraisemblablement leur souci d'une relation au maître professionnelle ; les seconds voient plutôt, dans la même enseignante, une enseignante "pressante", traduisant très probablement leurs difficultés scolaires en général et leurs difficultés relationnelles au sein de l'institution scolaire en particulier.

Cependant, finalement, il semble essentiel de noter ici l'ambivalence de la relation maître-élève, telle que nous avons pu la décrire à travers les résultats de l'épreuve de type projectif :

- d'un côté, l'enseignant est perçu plutôt négativement, et on refuse de se "compromettre" avec lui (xénophobie, au sens étymologique) ;
- d'un autre côté, on souhaite une relation "humaine", plus individualisée.

Cette ambivalence apparaît, en effet, pour ce chapitre, le fait majeur.

Synthèse de la seconde partie

Synthèse de la seconde partie

La seconde partie de ce travail de recherche avait pour but de mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche élaborées grâce à notre enquête bibliographique.

Nous avons, pour cela :

- observé 32 élèves de classes de CE2 et de 2^{nde} en situation de cours à l'aide d'une grille spécifique ;
- conduit 30 entretiens de recherche ;
- proposé à nos sujets d'interpréter cinq planches d'un test à vocation projective.

Un premier constat, issu de l'analyse conjointe des données relatives au comportement des élèves en salle de classe, aux entretiens semi-directifs de recherche et à l'épreuve de type projectif, a pu être dégagé concernant la pertinence d'une opposition ER versus ED. En effet, la triple instrumentation mise en œuvre par notre recherche a permis, pour chaque outil (observation, entretien, épreuve projective), l'élaboration d'une **dichotomie entre ER et ED dans leurs comportements en salle de classe, dans leurs discours et dans leurs productions projectives**. Ainsi, sont apparus – plus ou moins nettement selon le mode d'investigation, il faut bien le reconnaître – des comportements et un discours plus spécifiquement propres aux ER et d'autres comportements et un autre discours plus spécifiquement propres aux ED.

Un second constat, issu de l'analyse des entretiens semi-directifs de recherche, a également pu être fait.

L'élève :

- attribuerait à l'enseignant un rôle d'autant plus déterminant dans son appropriation ou non des contenus d'apprentissage scolaires, et par là même dans sa situation d'échec ou de réussite, qu'il est un ED ;
- donnerait à sa relation au maître une consonance d'autant plus humaine et affective (et la souhaiterait ainsi) qu'il est un ED.

Une installation lente, souterraine et officieuse d'un **"autre" lien, d'une "autre" relation**, entre enseignant et élèves s'opérerait ainsi au cours du temps scolaire. Comme si la mise en présence professionnelle de deux êtres humains ne pouvait empêcher que se tissent entre eux des liens autres que professionnels. Ces liens :

- appartiendraient au domaine de l'**affectivité** ;
- **favoriseraient ou parasiteraient la relation elle-même, mais également** le but de cette relation, ce dernier étant, en situation scolaire, **l'apprentissage de l'élève**.

L'attachement des élèves de classe de CE2 à l'égard de l'enseignant relève de cette même analyse.

De façon synthétique, le tableau ci-dessous a pour objet de résumer l'ensemble de nos constatations allant dans le sens d'une dichotomie entre ER et ED. Nous avons pu faire l'hypothèse de l'existence possible d'une **« pensée de l'élève »** : une « pensée de l'élève » en réussite scolaire versus une « pensée de l'élève » en difficulté scolaire. Une « pensée », telle une véritable « conduite » de l'ordre à la fois, de la représentation et de la disposition, paraissant conditionner le fonctionnement cognitif et les pratiques d'apprentissage des élèves.

Cette pensée exprimerait et traduirait une certaine « **disposition scolaire** », à la fois **intellectuelle et affective, concernant la chose scolaire**. Cette hypothèse est-elle vérifiée par notre enquête de terrain ?

Retenons ici, exclusivement, les spécificités propres à ces deux groupes d'élèves, suivant le plan d'un rapport à l'objet scolaire sur un mode triplement relationnel :

- le rapport à l'école ;
- le rapport au savoir ;
- le rapport au maître.

	Spécificités ER	Spécificités ED
Rapport à l'école	Aisance scolaire (facilité à dire une action "anti-scolaire") Facilité à communiquer, à révéler, leurs émotions scolaires négatives Rôle scolaire, mais aussi éducatif et social, accordé à l'institution	Souci de paraître "bien disposés" à l'égard de l'institution : Rôle exclusivement scolaire donné à l'institution
Rapport au savoir	Confiance en soi : croyance en leurs chances de réussite et en leur capacité à réussir Réflexion en termes de réussite (préférence pour certaines matières) Bien ancrés dans un présent de réussite, tournés vers un avenir proche, réel et palpable (prochaine orientation, études supérieures envisagées)	Souci de paraître "bien disposés" à l'égard des activités scolaires Faible confiance en soi : doute sur leur capacité à réussir, sur leurs chances de réussite Réflexion en termes d'échec (préférence pour certaines matières) Mal ancrés dans un présent d'échec difficile, tournés à la fois vers un passé qu'ils regrettent (n'ayant pas travaillé) et vers un avenir lointain (leurs rêves quand ils seront adultes)

<p>Rapport au maître</p>	<p>Comportements en salle de classe plutôt positifs (prise de parole, facilité à s'exprimer à l'oral) (obs.*)</p> <p>*****</p> <p>Echange professionnel et « contrat pédagogique »</p> <p>Facilité à parler de leurs émotions négatives suscitées par la présence de l'enseignant (peur, appréhension)</p> <p>Place importante, mais simplement annuelle, dans leurs apprentissages scolaires</p> <p>Les ER de classe de 2nde :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une meilleure connaissance des enseignants dans un but social (gratuit) : rencontrer quelqu'un • opinion positive de leurs enseignants • en demande d'excellence <p>*****</p> <p>Description d'une enseignante plutôt professionnelle et bienveillante (e. p.**)</p>	<p>Comportements en salle de classe plutôt négatifs (discussions scolaires, jeux et bavardages, retard dans le déroulement du cours) (obs.*)</p> <p>*****</p> <p>Relation professionnelle, humaine et affective (2nde) Réaction enseignante humaine et affective (CE2)</p> <p>Difficulté à parler de leurs émotions négatives liées à la présence de l'enseignant (peur, appréhension)</p> <p>Rôle essentiel attribué à l'enseignant dans leurs apprentissages : le maître de l'année se confond avec les apprentissages de m'année (CE2) Place centrale (2nde)</p> <p>Les ED de classe de 2nde :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une meilleure connaissance des enseignants dans un but scolaire : surmonter ses difficultés • désir d'exister « autrement » (que scolairement) aux yeux de l'enseignant • action d'une meilleure connaissance freinée par le regard des autres • opinion négative de leurs enseignants • en demande d'attention et de soutien <p>*****</p> <p>Description d'une enseignante plutôt "répressive" (e. p.**)</p>
---------------------------------	---	--

* Issu de l'analyse de comportement des élèves en salle de classe

** Issu de l'analyse des productions des élèves consécutives à la passation d'une épreuve de type projectif

Tableau 24 : Synthèse générale pour une contribution à l'élaboration de la notion de « pensée de l'élève » dans son rapport à l' « objet scolaire » (ses rapports à l'école, au savoir et au maître)

Le repérage de ces spécificités contrastées est-il suffisant pour nous permettre de conclure à la "vérification" de notre troisième hypothèse générale de recherche ? Nous le pensons : nous sommes bien en présence de deux grandes façons d'être et de se situer par rapport à l'objet scolaire. Elles sont caractérisées par :

- l'aisance distanciée, la confiance, la positivité, la facilité et l'exigence d'un enseignant professionnel et, pourquoi pas, si possible, bienveillant d'un côté (ER) ;
- le conformisme laborieux, le manque de confiance en soi, la négativité, la difficulté (voire la souffrance), l'exigence d'un enseignant plus attentif et plus humain de l'autre(ED).

L'utilisation de l'expression « pensée de l'élève » traduirait bien l'existence de véritables schémas de perception et d'analyse qui seraient le produit de l'expérience propre à chacun, comme une "marque" du chemin suivi.

Nous avons distingué trois niveaux d'analyse dans le rapport qui s'est installé à l'objet scolaire. Y a-t-il, comme l'impliquaient nos deux premières hypothèses générales de recherche, la prévalence d'un de ces niveaux d'analyse (rapport à l'école, rapport au savoir, rapport au maître) dans la réussite ou les difficultés scolaires de l'élève ?

Si ces trois niveaux d'analyse sont interdépendants, lequel d'entre eux cependant peut être déterminant dans la réussite ou les difficultés scolaires de l'élève ? Une cohérence entre les trois niveaux est-elle toujours constatée ?

Alors que l'ensemble des élèves de notre échantillon de population accorde à l'enseignant une place centrale dans leurs apprentissages, ceci semble d'autant plus vrai que l'élève est en difficulté scolaire. En effet, l'ED paraît vouloir solliciter son enseignant sur un mode relationnel, l'ER semble bien plus détaché de son enseignant sur un plan humain et affectif.

Comme nous l'avons écrit dans le chapitre 4, le rapport au maître paraît être le seul niveau d'analyse "vivant", c'est-à-dire pourvu de deux pôles humains, parmi les trois niveaux d'analyse de notre recherche : rapport à l'école, rapport au savoir, rapport au maître. Ce dernier est une relation constituée de nombreux échanges mutuels et réciproques entre un élève et son enseignant. Il est donc un niveau d'interactivité humaine.

Cette caractéristique "humaine" du rapport au maître représente un avantage relativement aux niveaux d'analyse que sont le rapport à l'école et le rapport au savoir. Cette caractéristique peut, en effet, être à l'origine d'une évolution ou d'un changement dans la « pensée de l'élève » quant à son rapport au savoir, et ainsi son rapport à l'école. **Le rapport au maître est donc un point d'ancrage pour une action ayant pour ambition de faire évoluer la « pensée de l'élève ». L'évolution de cette dernière, au sein de laquelle elle s'inscrirait, permettrait une seconde évolution favorable et positive : une amélioration des résultats scolaires de l'élève.** Si bien que, quelle que soit sa tonalité dominante (positive ou négative, réussite ou difficulté), le chemin suivi par l'élève ne l'enfermerait jamais dans un destin. A condition, cependant, que le maître sache devenir un acteur efficace des apprentissages de l'élève, ce qui, pour l'ED, passe d'abord par la relation.

Conclusion générale

Conclusion générale

Ce travail de recherche avait pour ambition de nous donner les moyens de nous prononcer sur l'importance de la relation au maître, en particulier dans sa dimension affective, dans le chemin scolaire de l'élève et dans l'exercice du « métier d'élève ».

Cela nous a conduit à nous intéresser à l'expérience et au vécu scolaires de l'élève dans le cadre du paradigme du « rapport à », tel que explicité et théorisé avec beaucoup de force par Charlot (1997). Les modèles d'intelligibilité n'étaient pas alors à rechercher du côté d'une sociologie raisonnant en termes de positions et recherchant des corrélations entre les variables macroscopiques. Mais ces modèles étaient plutôt à rechercher du côté d'une psychologie attentive à la particularité des expériences, voire d'une psychanalyse susceptible d'offrir des clés permettant d'interpréter, dans leur ambivalence, les comportements, les représentations et les grilles de lecture caractéristiques d'une expérience.

Nous avons pensé pouvoir atteindre et appréhender cette expérience, devenue notre objet de recherche, à l'aide d'une triple instrumentation, chaque voie d'investigation correspondant à l'un des principaux espaces où cette expérience se construit, se déploie et, en quelque sorte, se cristallise. Nous avons cru pouvoir distinguer ainsi trois espaces :

- **l'espace des comportements**, exprimant toujours quelque chose de cette expérience, et révélateurs d'un mode de fonctionnement qui est à la fois le produit et l'élément constitutif central de l'expérience.

Nous avons ainsi mis en place une première tâche de recherche : l'observation instrumentée, par le biais d'une grille, du comportement en salle de classe des élèves de notre échantillon de population. Notre intention était de saisir les mouvements et attitudes des élèves, principalement à l'égard de l'enseignant et des camarades de classe, en situation de cours, pouvant révéler, pour partie, leur expérience scolaire.

- **l'espace des représentations**, et plus largement, des opinions, des convictions, des conceptions, etc., par lesquelles chaque sujet analyse, traduit et finalement donne à voir, d'abord à lui-même, son expérience.

Nous avons alors mis en place une deuxième tâche de recherche : l'entretien semi-directif et individuel. Munie d'un guide d'entretien axé sur le rapport à l'objet scolaire des élèves, et notamment sur leur rapport au maître, notre intention était de recueillir le discours de chacun des élèves préalablement observés sur leur vécu et leur expérience scolaires.

- **l'espace des schémas**, grilles de lecture à l'œuvre dans la perception des situations rencontrées ou traversées.

Nous avons enfin mis en place une troisième tâche de recherche : l'épreuve de type projectif. Cette épreuve était composée de cinq planches, représentant des situations scolaires axées sur la relation maître-élève. Notre intention était de saisir, d'une part, ce que nous n'aurions pas pu observer dans leurs comportements et, d'autre part, ce que les élèves n'auraient pas su nous dire lors des entretiens. Nous voulions aller au-delà des gestes et des mots : saisir la pensée intime des élèves quant à leur vécu et leur expérience scolaires.

Notre approche et notre analyse des matériaux recueillis dans ces trois espaces étaient orientées par un certain nombre d'idées directrices concernant à la fois la nature et les déterminants de l'expérience scolaire et les conditions de l'appropriation du savoir par les élèves.

Concernant l'appropriation du savoir (où réside le sens même du travail et de l'expérience scolaires), notre principale idée de départ était, en cohérence avec l'approche que nous avons privilégiée, qu'elle pouvait être facilitée ou freinée par le type de rapport à l'objet scolaire dans lequel l'élève s'est "installé" du fait de son expérience propre. C'est ce que nos **deux hypothèses spécifiques de recherche** ont voulu exprimer. Rappelons-les :

1. l'appropriation du savoir scolaire est fonction, pour partie, d'un certain rapport à l'objet scolaire impliquant trois modes de rapport : à l'école, au savoir, au maître ;
2. dans cet ensemble, le rapport au maître est déterminant, pour les ED notamment, qui développent une « pensée » spécifique que notre recherche souhaite caractériser.

Ces deux hypothèses spécifiques impliquaient **trois hypothèses plus générales** concernant l'importance du relationnel dans la construction du « chemin scolaire » :

1. notre première hypothèse générale affirmait que l'affectivité joue un rôle non négligeable dans la relation maître-élève et, partant, dans le rapport à la chose scolaire. C'est cette importance, intuitivement sentie, de l'affectivité qui a été, il faut le rappeler, le point de départ et l'élément dynamogène de tout notre travail de recherche ;
2. notre deuxième hypothèse générale exprimait la vision d'une causalité en boucle entre la particularité d'un chemin et la spécificité d'un rapport à l'objet scolaire : elle affirmait que la relation maître-élève, dimension fondamentale du rapport à la chose scolaire, qui pèse que le « chemin scolaire », vient, à son tour, affecter et colorer le rapport à la chose scolaire et donc la relation elle-même ;
3. notre troisième hypothèse générale enfin (reprise dans la deuxième partie de notre seconde hypothèse spécifique) affirmait que l'expérience se traduit et s'incarne dans une « pensée de l'élève », c'est-à-dire une certaine façon d'être et de se situer par rapport à l'objet scolaire, connaissant deux grandes modalités : l'une, propre à l'ER et l'autre, propre à l'ED.

Nous avons donc proposé :

- cinq hypothèses, anticipant sur ce que nous nous attendions à voir ;
- deux concepts, à l'intérieur de ces hypothèses, dont la vocation était de rendre intelligible l'expérience de l'élève : celui de « **chemin scolaire** » (qui nous a paru préférable à celui de destin) ; et celui de « **pensée de l'élève** » (pour exprimer le « rapport à » comme processus et dynamique de fonctionnement).

A l'issue de notre enquête sur le terrain, nos hypothèses sont-elles confirmées ? La valeur heuristique de nos concepts est-elle avérée ?

Nos hypothèses sont-elles confirmées ?

L'analyse quantitative des résultats consécutifs à la mise en œuvre de **notre première tâche de recherche, l'observation du comportement des élèves en salle de classe**, a permis un double constat :

- ER et ED adoptent des tonalités affectives différentes (de tendance positive vs de tendance négative) dans leurs comportements en salle de classe à l'égard de l'enseignant(e) et de l'enseignement dispensé ;

- ER et ED tendent vers des formes, des degrés, différents de mobilisation scolaire ; en d'autres termes, l'engagement scolaire de l'élève semble fonction de son niveau de résultats scolaires.

Si ce double constat exprimait bien quelque chose des modalités du rapport des élèves à l'objet scolaire, notre recherche ne permettait pas, cependant, à ce stade, d'en dire plus.

L'analyse qualitative des résultats consécutifs à la mise en œuvre de **notre deuxième tâche de recherche, les entretiens semi-directifs**, a permis une double avancée :

- outre certaines caractéristiques communes, les dispositions scolaires, d'apprentissage et relationnelles à l'égard de l'enseignant des ER diffèrent de celles des ED. Le rapport à l'objet scolaire des ER et des ED est donc différent, ce qui implique que l'appropriation du savoir est effectivement fonction, pour partie, d'un certain rapport à l'objet scolaire impliquant trois modes de rapport : à l'école, au savoir, au maître (confirmation de notre première hypothèse spécifique de recherche) ;
- outre certaines caractéristiques communes encore (la place importante ou centrale attribuée par l'ensemble des élèves à l'enseignant dans leurs apprentissages scolaires), ER et ED définissent différemment leur rapport au maître. L'élève donnerait :
 - à l'enseignant un rôle d'autant plus déterminant dans son appropriation ou non des contenus d'apprentissage scolaires, et par là même dans sa situation d'échec ou de réussite, qu'il est un ED ;
 - à sa relation au maître une consonance d'autant plus humaine, et par là même affective, (et la souhaiterait ainsi) qu'il est un ED (ce qui va dans le sens de notre deuxième hypothèse spécifique de recherche et de notre première hypothèse générale).

L'analyse qualitative des résultats consécutifs à la mise en œuvre de **notre troisième tâche de recherche, l'épreuve de type projectif**, a permis de mettre à jour le vécu différent des ER et des ED de leur rapport à l'enseignant. Des tendances « relationnelles » à l'égard du corps enseignant chez les ER et d'autres tendances « relationnelles » à l'égard du corps enseignant chez les ED sont, en effet, apparues. Bien qu'elles ne soient pas catégoriquement marquées, il semblerait que :

- les ER verraient plutôt, dans l'enseignante des planches de l'épreuve de type projectif, une enseignante professionnelle et bienveillante, traduisant vraisemblablement leur souci d'une relation au maître professionnelle ;
- les ED verraient plutôt, dans la même enseignante, une enseignante "pressante", traduisant très probablement leurs difficultés scolaires en général et leurs difficultés relationnelles au sein de l'institution scolaire en particulier.

Il nous semble juste d'écrire que des résultats issus de nos analyses quantitatives et / ou qualitatives nous permettent de confirmer nos deux hypothèses spécifiques de recherche et notre première hypothèse générale.

Le croisement de l'ensemble des résultats issus de ces mêmes analyses nous permet également la confirmation de nos deuxième (causalité en boucle chemin / rapport) et troisième hypothèses générales.

Nous avons, en effet, pu constater :

- d'une part, la composante essentielle du rapport à la chose scolaire que constitue le rapport au maître, nous permettant de comprendre son rôle déterminant joué dans le « chemin scolaire » des élèves. Ce dernier, qui est le vécu et l'expérience scolaires des

élèves, teinte diversement le rapport à la chose scolaire des élèves et donc leur relation à l'enseignant (ce qui va dans le sens de notre deuxième hypothèse générale) ;

- d'autre part, la dichotomie ER versus ED dans le comportement des élèves en salle de classe, ainsi que dans leurs dispositions scolaires, d'apprentissage et relationnelles à l'égard de l'enseignant, souvent constatée, permet le dessin d'une « pensée de l'élève » spécifique à son niveau de résultats scolaires (ce qui va dans le sens de notre troisième hypothèse générale).

Il semble donc bien que l'ensemble de notre recherche aille dans le sens d'une confirmation de nos cinq hypothèses, spécifiques et générales.

La valeur heuristique de nos concepts est-elle avérée ?

La « pensée de l'élève »

Cette recherche nous a permis une contribution à l'élaboration de la notion de « pensée de l'élève », telle une disposition, intellectuelle et affective, de l'élève à l'égard de l' « objet scolaire ». Si l'élaboration d'une « pensée de l'élève » fut dans un but d'intelligibilité de l'expérience et du vécu scolaires de l'élève en fonction de son niveau de résultats scolaires, elle aboutit également, inévitablement, sur quelques perspectives pratiques. Que faire en effet d'un tel constat d'une façon différente des élèves de vivre leur relation à l'école, au savoir et au maître selon s'ils sont ER ou ED ?

Naturellement, une question se pose alors : quelle(s) articulation(s) peuvent être proposées entre « dispositions scolaires » des élèves et pratiques pédagogiques des enseignants ?

Ce point est délicat. Effectivement, poser la question d'une articulation entre pratiques pédagogiques enseignantes et modalités prises par le rapport à l' « objet scolaire » s'incarnant dans une « pensée » et une « disposition scolaire » des élèves amène à poser le problème des formes concrètes que cette articulation pourrait prendre.

S'il apparaît que les élèves les plus exigeants à l'égard de la relation maître-élève dans...

- sa dimension affective sont les élèves en difficulté scolaire de classes de CE2 et de 2nde,
- sa dimension professionnelle sont les élèves en réussite scolaire de classes de CE2 et de 2nde,

... il semblerait opportun d'avancer une modalité particulière de "prise en charge" des élèves par l'enseignant en fonction de la demande propre de ces "groupes" d'élèves quant au rapport maître-élève. Ainsi, un moindre nombre d'élèves en classe de CE2 pourrait satisfaire la double demande, professionnelle et affective, des jeunes élèves à l'égard de la relation maître-élève, d'une part, et permettre à l'enseignant de répondre favorablement à cette demande scolaire, d'autre part. En classe de 2nde, les heures de travaux dirigés et de modules sembleraient les mieux à même de permettre aux élèves et à l'enseignant de satisfaire le rapport maître-élève du fait de la division de la classe en groupes de niveau.

Semble alors opportune la proposition d'une différenciation des pratiques pédagogiques (dimension essentiellement professionnelle du rapport maître-élève) sur les grandes modalités d'un rapport où le facteur dominant de variation est constitué par la dimension affective de celui-ci.

Nous pensons, en effet, qu'il ne peut exister de rapports humains sans affectivité, qu'elle soit positive ou négative. L'accès à une relation professionnelle productive entre deux acteurs devrait donc se faire d'autant mieux que la dimension affective de cette relation est vécue agréablement par les deux acteurs. Atteindre la dimension professionnelle de la relation maître-élève par le biais de la dimension humaine et affective nous semble donc faire sens.

L'évolution de la « pensée » de l'élève, par une « pédagogie » appropriée, peut notamment passer par la prise de conscience par les enseignants, mais aussi par les élèves, de l'existence de cette « pensée ». Cette prise de conscience pourrait :

- chez les premiers, jouer un rôle préventif (prévention des risques de fatalisme et de passivité chez les élèves en difficulté scolaire et de confiance en soi excessive chez les élèves en réussite scolaire) dans leur exercice de leur enseignement ;
- chez les seconds, jouer un rôle détonateur (prémices d'une évolution).

En tout cas, il paraît au moins nécessaire de s'interroger sur la nature et la qualité des principales « dispositions scolaires » des élèves pour tenter d'adapter sa pratique (d'enseignant) à ce qui semble bien être une caractéristique fondamentale de l'élève. Il y a là une condition d'une réelle mobilisation des élèves, quand bien même il reste à inventer des pratiques adéquates, qui se différencieraient de façon heureuse en fonction de la tonalité dominante de cette caractéristique essentielle de l'élève. Ce serait concrètement une façon de « mettre l'élève au centre ».

Le « chemin scolaire »

La notion de « chemin scolaire », comme nous l'entendions, avait cela d'important et d'essentiel que :

- l'élève qui s'est engagé sur le chemin de l'échec peut, à un moment donné, trouver celui de la réussite ;
- l'élève qui s'est engagé sur le chemin de la réussite peut, à un moment donné, trouver celui de l'échec.

Si le sens donné à cette notion est ainsi celui de mouvement évolutif, alors il faut bien observer que cette impression de mouvement n'apparaît pas réellement dans l'ensemble de nos résultats d'analyse. En effet, seule la "longitudinalité" d'une étude clinique aurait pu être en mesure d'éprouver les évolutions possibles ou envisageables du « chemin scolaire » de tel ou tel élève.

Le « chemin scolaire » est, rappelons-le, l'itinéraire de réussite ou d'échec dans lequel l'élève s'engage en rencontrant l'école et ses acteurs. Sous l'influence de nombreux facteurs (tels que l'école en tant qu'institution, l'environnement de l'élève, les représentations réciproques des partenaires pédagogiques et les effets d'attente, l'image et la valeur de soi de l'élève), le « chemin scolaire » de l'élève est cependant construit, au final, par l'élève lui-même. L'engagement de ce dernier sur le chemin de la réussite ou sur celui de l'échec est son appartenance.

Une responsabilité dans le « chemin scolaire » dans lequel l'élève s'engage est ainsi conférée à ce dernier. Mais, il est également octroyé à l'élève l'opportunité de "changer de route", de modifier son parcours, en s'appuyant sur un, deux, trois ou quatre des facteurs influençant sa situation d'élève en réussite scolaire ou d'élève en difficulté scolaire. Dans un, deux, trois ou quatre de ces facteurs, l'élève trouverait :

- la motivation, l'intérêt ou le goût pour une modification du « chemin scolaire » de difficulté scolaire vers un « chemin scolaire » de réussite scolaire ;
- la démotivation, le découragement ou le dégoût pour une modification du « chemin scolaire » de réussite scolaire vers un « chemin scolaire » de difficulté scolaire.

Nous retrouvons ici l'essentiel de la distinction opérée par Ardoino (2000) entre trajectoire et cheminement. Le parcours scolaire n'est pas de l'ordre de la trajectoire, qui exprimerait et scellerait un destin, mais de l'ordre du cheminement, par lequel chaque apprenant construit finalement son itinéraire.

La notion de « chemin scolaire » se veut une extension du concept de rapport au savoir, largement développé par Bernard Charlot notamment, proposant une étude de l'élève du point de vue de son vécu et de son expérience scolaires. Cette angle d'étude nous a, en effet, donné l'opportunité d'étudier la vie scolaire « de l'intérieur » (Charlot, 1997, p. 16), d'éprouver l'expérience intime, personnelle et individuelle du vécu, celle que traverse et interprète l'élève. Rappelons-le, l'expérience scolaire a cette dimension paradoxale de mettre sur la place publique des situations relevant grandement de la vie privée des élèves, ce qui nous a ainsi permis d'accéder à une meilleure connaissance de leur vécu et de leur "ressenti" personnels et intimes.

Les limites de notre travail, les perspectives pour un travail ultérieur

Nous avons le sentiment, en cette fin de thèse, de ne pas avoir su réellement éprouver notre deuxième hypothèse générale exprimant la vision d'une causalité en boucle entre la particularité d'un chemin et la spécificité d'un rapport à l'objet scolaire. Nous pensons, en effet, qu'une telle hypothèse ne pourrait véritablement être testée que sur une longue période, afin que le temps de la recherche nous permette :

- d'apercevoir un mouvement causal, en boucle, entre la relation maître-élève (dimension fondamentale du rapport à la chose scolaire, pesant sur le « chemin scolaire ») et le rapport à la chose scolaire ;
- de comprendre plus amplement le lien de causalité existant entre la « pensée de l'élève » et son « chemin scolaire ».

Ainsi, il apparaît qu'une telle hypothèse ne peut être véritablement éprouvée que dans le cadre d'une étude clinique qualitative longitudinale. Ce point est, selon nous, une perspective essentielle de cette recherche, pour un travail ultérieur susceptible de dépasser cette limite.

Bibliographie

Bibliographie

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves ? *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.

Amigues, R. (1991). Peer interaction and conceptual change. In Mandl, H., De Corte, E., Bennett, N. et Friedrich, H.F. (Eds.), *Learning and Instruction* (27-43), vol. 2, 1. Oxford : Pergamond Press.

Anzieu, D. et Chabert, C. (1961). *Les méthodes projectives* (9^{ème} éd. 1992). Paris : PUF.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : P.U.F.

Astolfi, J.P. (1996). Les figures doubles de la représentation. *Educations*, 10, 44-47.

Aumont, B. (1979). Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ? *Education permanente*, 47, 53-58.

Austin, J.L. (1962). *Quand dire, c'est faire*. (tr. fr. 1970). Paris : Editions du Seuil, coll. Points / Essais.

Avanzini, G. (1975). *La pédagogie au XX^{ème} siècle*. Toulouse : Privat.

Baïetto, M.C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF Editeur.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (8^{ème} éd. corr. 1996). Paris : PUF, coll. Le psychologue.

Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'Ecole capitaliste en France*. Paris : Maspéro.

Beillerot, J. (1979). Le savoir : Rapport et appropriation. *Education permanente*, 47, 45-51.

Beillerot, J. (1995). Désir, désir de savoir et désir d'apprendre. *Educations*, 1, 28-33.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (Eds.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research* (2nd ed. 1971). New-York : Hafner Publishing Company, Inc.

Bezille, H. (1996). Les représentations en question. *Education*, 10, 12-15.

Blanchard-Laville, C., Beillerot, J., Bouillet, A., Mosconi, N. et Obertelli, P. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Paris : Editions Universitaires.

- Blanchet, A. (Ed.) (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Bordas-Dunod.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien* (2^{ème} éd. 1997). Paris : A. Colin, coll. U.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Editions Nathan, coll. Sociologie 128.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bowlby, J. (1958). The nature of child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1960). Separation anxiety. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 89-113.
- Bowles, S. et Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New-York : Basic Books.
- Bressoux, P. (1994a). La recherche sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (1994b). Estimer et expliquer les effets des classes: le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 75-94.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, 273-294.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 19-29.
- Chabert, C. (1998). *Psychanalyse et méthodes projectives*. Paris : Dunod, coll. Les Topos.
- Charlot, B. (1995). La signification du savoir dans la société d'aujourd'hui. *Educations*, 1, 53-55.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, Poche éducation.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (4^{ème} éd. 1995). Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. et Rochex, J.Y. (1990). Donner du sens à l'école : Des collégiens font leur « bilan de savoir ». *Migrants-formation*, 81, 42-58.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^{ème} éd. 1991). Grenoble : La Pensée Sauvage Editions.

- Chobaux, J. (1993). *Les corps clandestins. L'école, l'enfant et le quotidien*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Cifali, M. et Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Bordas.
- Cifali, M. et Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Claes, M. (1981). L'évolution de l'attribution des causes des succès et des échecs au cours de la scolarité. *Revue de Psychologie Appliquée*, 31, 275-294.
- Compas, Y. (1985). Images de soi et réussite scolaire. *Psychologie scolaire*, 52, 7-50.
- Compas, Y. (1988). Images d'autrui, amour et réussite scolaire. *Psychologie scolaire*, 66, 7-31.
- Compas, Y. (1991). Représentation de soi et réussite scolaire. In Perron, R. (Ed.), *Les représentations de soi* (89-118). Toulouse : Privat.
- Cosnier, J. et Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). *Décrire la conversation....* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Dantzer, R. (1988). *Les émotions* (2^{ème} éd. corrigée 1994). Paris, PUF, coll. Que sais-je ?.
- Davidson, H.H. et Lang, G. (1960). Children's perceptions of their teachers' feeling toward them related to self perception, school achievement and behaviour, *Journal of Experimental Education*, 29, 107-118.
- De Ketele, J.M. (1981). Représentation qu'ont de l'école les parents, élèves et professeurs de l'enseignement secondaire. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, 2-3/1981, 59-96.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : P.U.F., coll. Premier Cycle.
- Delhomme, P. et Meyer, T. (1997). *Les projets de recherche en psychologie sociale*. Paris : A. Colin / Masson.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : P.U.F.
- Deschamps, J.C. (1992). L'échec scolaire : une perspective attributionnelle en psychologie sociale. In Pierrehumbert, B. (Ed.), *L'échec à l'école : échec de l'école ?* (48-84). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Donnet, J.L. et Green, A. (1973). *L'enfant de ça. Psychanalyse d'un entretien : la psychose blanche*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Dubois, J. (1969a). Lexicologie et analyse d'énoncés. *Cahiers de Lexicologie*, 15, 115-126.
- Dubois, J. (1969b). Énoncé et énonciation. *Langages*, 13, 100-110.

- Dupont, O. et Vilain, M. (1985). Radioscopie de la relation éducative. *Revue Française de Pédagogie*, 73, 67-76.
- Ecalte, J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 5-17.
- Espinosa, G. (1997). Rapport au maître et réussite et/ou échec scolaire. *Mémoire de D.E.A.*, Université Pierre-Mendès-France – Grenoble II, France.
- Feather, N.T. (1968). Change in confidence following success of failure as a predictor of subsequent performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 38-46.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Bordas - Dunod.
- Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique, *Revue Française de Pédagogie*, 87, 59-75.
- Filloux, J.C. (1987). Psychanalyse et pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102.
- Florin, A. (1987). Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 31-42.
- Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen. In Freud, S., *Résultats, idées, problèmes* (227-231. Tome 1). Paris : P.U.F.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. N.J. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Paris : Gaëtan Morin Editeur.
- Ghiglione, R. et Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris : Dunod.
- Ghiglione, R., Kekenbosch, C. et Landré, A. (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble : P.U.G., coll. La psychologie en plus.
- Ghiglione, R., Matalon, B. et Bacri, N. (1985). *Les dires analysés. L'analyse propositionnelle du discours*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Gilly, M. (1986). L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel. In De Ketele, J.M. (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (71-90). Bruxelles : De Boeck.
- Gilly, M. Martin, M. et Rohrer, B. (1975). Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève en fin d'école primaire, *Bulletin de Psychologie*, 28, 800-810.

- Glover, E. (1958). *Technique analytique* (tr. fr.). Paris : P.U.F.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Guibert, J. et Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin / Masson.
- Hadji, C. (1992). *Penser et agir l'éducation*. Paris : ESF.
- Hameline, D. (1971). *Du savoir et des hommes*. Paris : Gauthier-Villars.
- Hess, R. et Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : A. Colin, coll. « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation ».
- Hess, R. et Weigand, G. (1998). La relation pédagogique. In Ruano-Borbalan, J.C. (dir.), *Eduquer et former* (344-351). Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Houssaye, J. (1988). *Théories et pratiques de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique* (Tome 1). Berne : Editions Peter Lang SA.
- Houssaye, J. (Ed.) (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2^{ème} éd. 1994). Paris : ESF.
- Houssaye, D. (1995). Construire la motivation. *Educations*, 1, 24-27.
- Imbert, F. (1976). *Le groupe-classe et ses pouvoirs*. Paris : Armand Colin.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe* (2^{ème} éd. 1997). Paris : ESF.
- Isaacson, R.L., McKeachie, W.J., Milholland, J.E., Lin, Y.G., Hofeller, M., Baerwaldt, J.W. et Zinn, K.L. (1964). Dimensions of student evaluations of teaching, *Journal of Educational Psychology*, 55, 344-351.
- Johsua, S. et Dupin, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Raisky, C. et Caillot, M. (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (61-158). Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, Ph. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Perspectives en éducation.
- Kaës, R., Anzieu, D. et Thomas, L.V. (1973). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod, coll. Inconscient et Culture.

- Lacan, J. (1968). Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'École ». In Lacan, J., *Scilicet* (19). Paris : Le Seuil.
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a., Département De Boeck Université.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.B. (sous la direction de Lagache, D.) (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (11^{ème} éd. 1992). Paris : PUF.
- Lecacheur, M. (1980). La maîtresse d'école maternelle à travers les jugements de ses élèves, *Bulletin de Psychologie*.
- Lefcourt, H.M. (1976). *Locus of control : current trends in theory and research*. New-York : Halsted.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec - Paris : Guérin - Editions ESKA.
- Le Ny, J.F. et Gineste, M.D. (1995). *La Psychologie. Textes essentiels*. Paris : Larousse.
- Lewis, W.A., Lowell, J.T., et Jesse, B.E. (1965). Interpersonal relationship and pupil progress, *Personnel and Guidance Journal*, 44, 396-401.
- Little, D.F. et Walker, B.S. (1968). Tutor-pupil relationship and academic progress, *Personnel and Guidance Journal*, 47, 324-328.
- Mannoni, O. (1970). Psychanalyse et enseignement. *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation*, 8.
- Marc, P. (1981). De la « bonté » et de la « dureté » du maître en fonction de l'origine sociale de l'élève. *Psychologie scolaire*, 37, 67-94.
- Martin, B. et Briggs, L.J. (1986). *The affective and cognitive domains : integration for instruction and research*. New Jersey : Educational Technology Publications.
- Meirieu, Ph. (1985). *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (13^{ème} éd. 2000). Paris : Editions ESF.
- Meyer, R. (1987). Image de soi et statut scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 382, 933-942.
- Miller, G. (Ed.) (1987). *Lacan*. Paris : Bordas.
- Moeschler, J. (1996). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Paris : Armand Colin / Masson.
- Montagner, H. (1988). *L'attachement. Les débuts de la tendresse*. Paris : Odile Jacob.
- Montagner, H. (1993). *L'enfant, acteur de son développement*. Paris : Stock.

- Monteil, J.M. (1989). *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales* (2^{ème} éd. revue et corrigée 1990). Grenoble : PUG.
- Monteil, J.M., Bavent, L. et Lacassagne, M.F. (1986). Attribution et mobilisation d'une apparence idéologique : un effet polydoxique, *Psychologie française*, 31, 115-122.
- Mounoud, P. et Vinter, A. (1985). La notion de représentation en psychologie génétique. *Psychologie française*, 30, 253-260.
- Nimier, J. (1976). *Mathématique et affectivité : une explication des échecs et des réussites*. Paris : Stock, coll. Laurence Pernoud.
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris : Dunod.
- Pêcheux, M. (1975). *Les Vérités de La Palice*. Paris : François Maspéro.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (3^{ème} éd. 1996). Paris : ESF.
- Perron, R. (Ed.) (1991). *Les représentations de soi*. Toulouse : Privat.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence* (7^{ème} éd. 1991). Paris : Armand Colin Editeur.
- Pierrehumbert, B. (1992a). *L'échec à l'école : échec de l'école ?*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Pierrehumbert, B. (1992b). Egalités et différences à l'école. In Pierrehumbert, B. (Ed.), *L'échec à l'école : échec de l'école ?* (9-26). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative* (3^{ème} éd. revue et corrigée 1986). Paris : PUF.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 5-15.
- Rabinowitz, R.G. (1978). Internal-external control expectancies in black children of differing socioeconomic status. *Psychological Reports*, 42, 1339-1345.
- Raymond, H. (1968). *Une méthode de dépouillement et d'analyse de contenus appliquée aux entretiens non directifs*. Paris : Institut de sociologie urbaine.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive* (2^{ème} éd. revue et corrigée 1998). Paris : ESF éditeur.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rochex, J.Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *Revue EP.S*, 262, 9-12 et 96-98.
- Roman, P. (Ed.) (1997). *Projection et symbolisation chez l'enfant. La méthode projective en psychopathologie*. Lyon : PUL, coll. L'autre et la différence.

- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Ruel, P.H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des Sciences de l'éducation*, XII(2), 239-259.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale* (4^{ème} éd. 1996). Paris : Payot et Rivages.
- Seibel, C. (1984). Genèse et conséquences de l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 67, 7-28.
- Shentoub, V. (Ed.) (1990). *Manuel d'utilisation du TAT (approche psychanalytique)*. Paris : Dunod.
- Sillamy, R. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Montréal : Borduas (2 volumes).
- Sylvestre, D. et Sylvestre, M. (1987). Le transfert c'est de l'amour qui s'adresse au savoir. In Miller, G. (Ed.), *Lacan*. Paris : Bordas.
- Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, XXIV-2, 227-254.
- Terrier, G. et Bigeault, J.P. (1975). *Une école pour Oedipe. Psychanalyse et pratique pédagogique*. Toulouse : Privat.
- Thomas, R. et Alaphilippe, D. (1983). *Les attitudes* (2^{ème} éd. corrigée 1993). Paris : PUF, coll. Que sais-je ?.
- Thompson, J.M. (1969). The effect of pupil characteristics upon pupil perception of the teacher, *Psychology in the Schools*, 6, 206-211.
- Tochon, F.V. (1989). La pensée des enseignants, un paradigme en développement, *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education*, 17, 75-98.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Editions Nathan.
- Tosquelles, F. (1966). Pédagogie et psychothérapie institutionnelle. *Revue de Psychothérapie institutionnelle*.
- Unrug, M.C. d' (1974). *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris : Editions Universitaires.
- Wittrock, M.C. (1986). Students' Thought Processes. In Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (297-314). New-York : Macmillan Publishing Company.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : A. Colin, coll. Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.
- Zazzo, R. (Ed.)(1974). *L'attachement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Collectif. (1991). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Hachette.

Collectif. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.

Le Petit Robert (1996). *Dictionnaire de la langue française* (1^{ère} éd. 1967). Paris : Dictionnaires Le Robert.

Tables des tableaux et des figures

Table des tableaux

Tableau 1 : L'opposition entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle (d'après les partisans de la pédagogie nouvelle)	24
Tableau 2 : Principaux traits de la « pensée de l'élève » dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître	113
Tableau 3 : Répartition de l'effectif de notre population (CE2 vs 2 ^{nde} et ER vs ED).....	132
Tableau 4 : Scores à l'Evaluation Nationale et notes scolaires (fin du 1 ^{er} trimestre) obtenus par les élèves de notre échantillon de population.....	133
Tableau 5 : Synthèse des résultats concernant les comportements des ER et ceux des ED (de CE2 et de 2 ^{nde}) en situation de classe entière	184
Tableau 6 : Synthèse des résultats concernant les comportements des ER et des ED de classe de 2 ^{nde} en situation de TD et de modules	202
Tableau 7 : Synthèse des résultats concernant les comportements des élèves de classes de CE2 et de 2 ^{nde} (ER et ED) en situations de classe entière et de TD et modules	204
Tableau 8 : Synthèse des résultats concernant l'élan scolaire des élèves (dans l'analyse du rapport à l'école)...	219
Tableau 9 : Synthèse des résultats concernant les émotions scolaires des élèves (dans l'analyse du rapport à l'école)	224
Tableau 10 : Synthèse des résultats concernant une réflexion des élèves sur l'institution scolaire (dans l'analyse du rapport à l'école)	227
Tableau 11 : Synthèse des résultats concernant l'école, le lycée, et l'avenir professionnel de l'élève (dans l'analyse du rapport à l'école)	230
Tableau 12 : Le rapport à l'école : synthèse.....	231
Tableau 13 : Synthèse des résultats concernant les interpellations orales enseignantes (dans l'analyse du rapport au savoir).....	237
Tableau 14 : Synthèse des résultats concernant les interrogations écrites en classe (dans l'analyse du rapport au savoir)	244
Tableau 15 : Synthèse des résultats concernant ce que pense l'élève de ses résultats scolaires (dans l'analyse du rapport au savoir)	249
Tableau 16 : Synthèse des résultats concernant ce que pense l'élève des contenus d'apprentissage proposés par l'institution scolaire (dans l'analyse du rapport au savoir).....	256
Tableau 17 : Le rapport au savoir : synthèse	258
Tableau 18 : Synthèse des résultats concernant une définition du rapport au maître (dans l'analyse du rapport au maître).....	269
Tableau 19 : Synthèse des résultats concernant l'appréciation par l'élève de la personne de l'enseignant (dans l'analyse du rapport au maître).....	277

Tableau 20 : Synthèse des résultats concernant deux façons spécifiques d’aborder la question de l’enseignant (dans l’analyse du rapport au maître).....	287
Tableau 21 : Le rapport au maître : synthèse	289
Tableau 22 : Synthèse des résultats concernant l’analyse des entretiens des élèves de classes de CE2 et de 2 nd e (ER et ED)	291
Tableau 23 : Synthèse des résultats concernant les productions des élèves de classes de CE2 et de 2 nd e (ER et ED) suite à la passation d’une épreuve de type projectif.....	327
Tableau 24 : Synthèse générale pour une contribution à l’élaboration de la notion de « pensée de l’élève » dans son rapport à l’ « objet scolaire » (ses rapports à l’école, au savoir et au maître)	334

Table des figures

Figure 1 : Le triangle pédagogique	32
Figure 2 : Des représentation et concept de soi aux confiance et estime de soi.....	58
Figure 3 : Le développement de l’estime de soi.....	58
Figure 4 : Du désir d’apprendre au désir de savoir	66
Figure 5 : Le « chemin scolaire » de l’élève.....	101
Figure 6 : Planche 1 du test projectif	297
Figure 7 : Planche 2 du test projectif	299
Figure 8 : Planche 3 du test projectif	300
Figure 9 : Planche 4 du test projectif	301
Figure 10 : Planche 5 du test projectif	302

Table des matières

Table des matières

Introduction	7
---------------------------	---

Partie 1

L'élève et le monde scolaire : du rapport à l'"objet scolaire"

Chapitre 1	Penser la relation pédagogique : quel(s) modèle(s) d'analyse ?	18
I	Un bref historique de la pédagogie et de la relation pédagogique.....	18
I.1	L'évocation des idées et des pratiques pédagogiques entre le XVII ^e et le XX ^e siècle.....	19
I.2	L'évolution des idées et des pratiques pédagogiques contemporaines : le XX ^e siècle.....	22
II	Définir et analyser la relation pédagogique ?	27
II.1	La relation éducative et la relation pédagogique.....	27
II.1.1	L'acte éducatif et les rapports sociaux.....	27
II.1.2	Les conditions sociologiques du fonctionnement de la relation éducative	30
II.1.3	Les modèles culturels dans la relation éducative	31
II.2	La relation pédagogique comme rencontre, interaction ou moment.....	32
II.2.1	La relation pédagogique comme rencontre	32
II.2.2	La relation pédagogique comme interaction	35
II.2.3	La relation pédagogique comme moment	35
III	Le contrat pédagogique et le contrat didactique	36
III.1	Le contrat pédagogique.....	37
III.1.1	Le plan Dalton : l'engagement de l'élève.....	37
III.1.2	Les propositions de Filloux (1974) : l'engagement mutuel des acteurs de la relation	38
III.1.3	La pédagogie différenciée	39
III.2	Le contrat didactique.....	39
III.3	Pour poursuivre.....	42
IV	Le métier d'élève.....	42
V	Le rapport à l'« objet scolaire » (comme triple rapport).....	44
V.1	Le rapport à l'école : les mobilisations à et sur l'école.....	44
V.2	Le rapport au savoir : notion et construction	46
V.2.1	La famille et la construction du rapport au savoir	46
V.2.2	La famille et le rapport "social" au savoir	47
V.2.3	Le sens (comme signification), la famille, la sphère sociale et le rapport au savoir	48
V.3	Le rapport au maître (comme relation de pouvoir)	49
Chapitre 2	L'affectivité dans le rapport au maître.....	54
I	L'affectivité d'un point de vue psychologique : des composantes du domaine affectif dans le rapport au maître	54
I.1	La motivation.....	54
I.2	La confiance en soi.....	56
I.3	L'attitude.....	59
I.4	Les émotions	60
I.5	L'attribution.....	62
I.6	Pour poursuivre.....	64
II	L'affectivité d'un point de vue psychanalytique : les phénomènes transférentiels dans le rapport au maître.....	64
II.1	Des problèmes de définition	64
II.2	Les désirs d'apprendre, de savoir et d'enseigner.....	65
II.3	Au sein la relation maître-élève.....	68
II.3.1	L'effet Pygmalion	68
II.3.2	Le "sujet-supposé-savoir", les transferts et contre-transfert	69

Chapitre 3	De la question du "destin" à celle du « chemin scolaire » de l'élève : rapport au maître, construction de soi et résultats scolaires.....	74
I	Les facteurs de l'échec scolaire.....	75
I.1	Les facteurs concernant l'environnement de l'élève.....	75
I.2	Les facteurs concernant l'école en tant qu'institution.....	76
I.3	Les facteurs concernant le fonctionnement interne de l'élève.....	77
II	L'échec scolaire : deux façons de le penser.....	78
II.1	L'analyse sociologique : le paradigme du « positionnement ».....	78
II.2	L'analyse psychologique : le paradigme de l' « expérience ».....	80
II.3	L'image de soi, la valeur de soi et la construction du rapport au savoir.....	82
II.3.1	La dimension d'élaboration psychique et identitaire dans la construction du rapport au savoir.....	82
II.3.2	L'image et la valeur de soi.....	83
II.3.3	En résumé.....	86
III	Les représentations réciproques des partenaires pédagogiques, les effets d'attente et le niveau de résultats scolaires des élèves.....	87
III.1	Des indications sur la représentation de l'élève par le maître.....	88
III.2	La représentation du maître par l'élève.....	89
III.2.1	La représentation du maître par l'élève selon le niveau de résultats scolaires de l'élève.....	91
III.2.2	La représentation du maître par l'élève selon le milieu social de l'élève.....	93
III.2.3	La représentation du maître par l'élève selon le sexe de l'élève.....	94
IV	Le rôle de l'image de soi (relative au niveau de résultats scolaires de l'élève) dans le rapport au maître.....	95
IV.1	La représentation de soi et l'image de soi.....	95
IV.2	L'image de soi et le rapport au maître.....	97
V	Un schéma de synthèse pour la compréhension d'une notion : le « chemin scolaire ».....	100
Chapitre 4	La « pensée de l'élève » : un paradigme pour rendre intelligible l'expérience des élèves ?.....	106
I	Une introduction à la « pensée des enseignants ».....	106
I.1	La planification des enseignants.....	107
I.2	Les différences entre enseignants novices et experts.....	108
I.3	La connaissance des enseignants.....	108
I.4	La formation des enseignants à réfléchir.....	109
II	Une introduction aux « processus de pensée des élèves ».....	109
III	Une contribution à l'élaboration de la « pensée de l'élève ».....	111
III.1	L'origine d'une telle contribution.....	111
III.2	La question de la « pensée de l'élève » : positionnement, cadres conceptuels et définition.....	112
III.3	Les manques et les perspectives de cette contribution.....	114
Synthèse de la première partie.....		118

Partie 2

Une enquête sur les « chemins scolaires » : analyse quantitative et qualitative des données recueillies

Chapitre 5	La méthodologie utilisée au cours de notre recherche de terrain.....	128
I	La construction de nos grille, guide et planches.....	128
I.1	La grille d'observation.....	128
I.2	Le guide d'entretien.....	131
I.3	Les planches de l'épreuve de type projectif.....	131
II	La présentation de notre population.....	131
III	Les méthodes d'analyse.....	133
III.1	Les observations du comportement des élèves en classe.....	134
III.2	Les entretiens semi-directifs de recherche.....	135
III.2.1	Des analyses quantitatives aux analyses qualitatives : Quelle analyse des entretiens privilégier ? Pourquoi ?.....	136
III.2.1.1	Les analyses du discours : des courants de filiation différents, mais d'approche sémiolinguistique semblable.....	137
III.2.1.1.1	Des définitions préalables.....	137

III.2.1.1.2	L'analyse des conversations	137
III.2.1.2	Les analyses de contenu : des démarches pragmatiques d'approche sémantique	141
III.2.1.2.1	Des définitions préalables et succinctes	144
III.2.1.2.2	De l'analyse propositionnelle du discours (A.P.D.) à l'analyse cognitivo-discursive (A.C.D.)	145
III.2.1.2.3	La « méthode de dépouillement et d'analyse de contenu appliquée aux entretiens non directifs » (Raymond, 1968), ou l'« analyse des relations par opposition » (A.R.O., Blanchet, 1985)	148
III.2.1.2.4	L'analyse de contenu thématique	149
III.2.1.2.5	L'analyse par entretien	149
III.2.1.3	En fin de compte, quelle méthode d'analyse avons-nous choisie ? Pourquoi ?	150
III.3	L'épreuve de type projectif	152
Chapitre 6	L'analyse quantitative des observations du comportement des élèves en salle de classe	156
I	Le mode de présentation de l'analyse	156
II	L'analyse des observations instrumentées du comportement des élèves en situation de classe entière (CE2 et 2 nd e)	157
II.1	La population	157
II.2	Ses comportements	157
II.2.1	La variable PART	158
II.2.1.1	L'âge des élèves	158
II.2.1.2	Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge	159
II.2.1.3	Le sexe des élèves	160
II.2.2	La variable PAROLE	160
II.2.2.1	L'âge des élèves	160
II.2.2.2	Le niveau de résultats scolaires des élèves	161
II.2.2.3	Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge	161
II.2.2.4	Le sexe des élèves	162
II.2.3	La variable QUEST	162
II.2.3.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge	162
II.2.4	La variable FACCOM	164
II.2.4.1	L'âge des élèves	164
II.2.4.2	Le niveau de résultats scolaires des élèves	164
II.2.4.3	Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge	165
II.2.4.4	Le sexe des élèves	166
II.2.5	La variable DIFCOM	166
II.2.5.1	L'âge des élèves	167
II.2.5.2	Le niveau de résultats scolaires des élèves	167
II.2.5.3	Le sexe des élèves	168
II.2.6	La variable COURVOI	168
II.2.6.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge	168
II.2.6.2	Le sexe des élèves	169
II.2.7	La variable JEUVOI	170
II.2.7.1	L'âge des élèves	170
II.2.7.2	Le niveau de résultats scolaires des élèves	170
II.2.7.3	Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge	171
II.2.7.4	Le sexe des élèves	172
II.2.8	La variable RETARD	172
II.2.8.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	172
II.2.8.2	Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge	173
II.2.9	La variable PLACE	174
II.2.9.1	L'âge des élèves	174
II.2.9.2	Le niveau de résultats scolaires des élèves	175
II.2.9.3	Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge	175
II.2.9.4	Le sexe des élèves	175
II.2.10	La variable "comportements positifs"	176
II.2.10.1	L'âge des élèves	176
II.2.10.2	Le niveau de résultats scolaires des élèves	177
II.2.10.3	Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge	177
II.2.10.4	Le sexe des élèves	178
II.2.11	La variable "comportements négatifs"	179

II.2.11.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	179
II.2.11.2	Le niveau de résultats scolaires des élèves en fonction de leur âge	180
II.2.12	Synthèse de ces premières analyses	181
III	L'analyse des observations instrumentées du comportement des élèves en situation de modules et de travaux dirigés (TD) (2 nd e exclusivement)	185
III.1	Les structures	185
III.1.1	Les modules	185
III.1.2	Les travaux dirigés	186
III.2	La population	186
III.3	Ses comportements	187
III.3.1	La variable PART	187
Le sexe des élèves	187	
III.3.2	La variable PAROLE	187
III.3.2.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	188
III.3.2.2	Le sexe des élèves	188
III.3.3	La variable QUEST	188
III.3.3.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	189
III.3.3.2	Le sexe des élèves	189
III.3.4	La variable FACCOM	189
III.3.4.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	190
III.3.4.2	Le sexe des élèves	190
III.3.5	La variable DIFCOM	191
III.3.5.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	191
III.3.5.2	Le sexe des élèves	191
III.3.6	La variable COURVOI	192
III.3.6.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	192
III.3.6.2	Le sexe des élèves	192
III.3.7	La variable JEUVOI	193
III.3.7.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	193
III.3.7.2	Le sexe des élèves	193
III.3.8	La variable RETARD	194
III.3.8.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	194
III.3.8.2	Le sexe des élèves	195
III.3.9	La variable PLACE	195
III.3.9.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	195
III.3.9.2	Le sexe des élèves	196
III.3.10	La variable "comportements positifs"	196
III.3.10.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	197
III.3.10.2	Le sexe des élèves	197
III.3.11	La variable "comportements négatifs"	198
III.3.11.1	Le niveau de résultats scolaires des élèves	198
III.3.11.2	Le sexe des élèves	199
III.3.12	Synthèse de ces secondes analyses	200
IV	Synthèse de l'ensemble des analyses du comportement des élèves en salle de classe	203
Chapitre 7	L'analyse qualitative des entretiens, ou l'étude d'une « disposition scolaire », intellectuelle et affective, de l'élève	208
I	Le rapport à l'école, en tant que « disposition scolaire » de l'élève	209
I.1	L'élan scolaire chez l'élève	209
I.1.1	Son envie de venir à l'école, au lycée	209
I.1.2	Son intention, son envie de travailler	212
I.1.3	Ses devoirs scolaires : les faire, les "bâcler", les omettre ou les oublier	214
I.1.4	Son effort scolaire : entre motivation et obligation	216
I.1.5	Son effort scolaire : pour qui travaille-t-il ?	217
I.1.6	A propos de l'élan scolaire de l'élève	218
I.2	Les émotions, liées à l'institution scolaire elle-même, de l'élève	219
I.2.1	Son vécu émotionnel sur le chemin de l'école, du lycée	219
I.2.2	Son vécu émotionnel en classe	221
I.2.3	Sa vie scolaire : entre satisfaction et insatisfaction	222
I.2.4	A propos des émotions scolaires de l'élève	223

I.3	Sa réflexion sur l'institution scolaire	224
I.3.1	Ce que pense l'élève de l'école, du lycée	224
I.3.2	L'école, le lycée, "ça sert à quoi ?"	225
I.3.3	A propos d'une réflexion de l'élève sur l'institution scolaire	227
I.4	L'école, le lycée, et l'avenir professionnel de l'élève	227
I.4.1	Ce qu'il voudrait "faire plus tard"	227
I.4.2	Un lien entre ses résultats scolaires actuels et le futur métier envisagé ?	228
I.4.3	A propos de l'école, du lycée, et de l'avenir professionnel de l'élève	230
I.5	Le rapport à l'école : synthèse et conclusion	230
II	Le rapport au savoir, en tant que « disposition à l'apprentissage » de l'élève	232
II.1	L'élève face aux interpellations orales enseignantes en classe	232
II.1.1	Son vécu émotionnel	232
II.1.2	Ses interventions orales : entre réponses justes et réponses fausses	235
II.1.3	A propos des interpellations orales enseignantes	237
II.2	L'élève face aux interrogations écrites en classe	238
II.2.1	Son vécu émotionnel	238
II.2.2	La perte de ses moyens	239
II.2.3	Ses interrogations écrites : entre réussite et échec	241
II.2.4	A propos des interrogations écrites en classe	243
II.3	Ce que pense l'élève de ses résultats scolaires	244
II.3.1	Entre satisfaction et insatisfaction	244
II.3.2	Expliquer ses résultats scolaires	247
II.3.3	A propos de ce que pense l'élève de ses résultats scolaires	249
II.4	Ce que pense l'élève des contenus d'apprentissage scolaires proposés par l'institution scolaire	250
II.4.1	Les apprentissages scolaires : "ça sert à quoi ?"	250
II.4.2	Sa préférence pour certaines matières scolaires	252
II.4.3	Ses capacités scolaires	254
II.4.4	A propos de ce que pense l'élève des contenus d'apprentissage proposés par l'institution scolaire	256
II.5	Le rapport au savoir : synthèse et conclusion	257
III	Le rapport au maître, en tant que « disposition relationnelle » de l'élève	259
III.1	Définir ce rapport	259
III.1.1	L'envie de l'élève de retrouver l'enseignant(e) en classe	259
III.1.2	Le rôle de l'enseignant(e) dans ses apprentissages scolaires	261
III.1.3	Son appréciation de la qualité de sa relation à l'enseignant(e)	266
III.1.4	A propos d'une définition de ce rapport	269
III.2	L'appréciation par l'élève de la personne de l'enseignant	270
III.2.1	Ce que pense l'élève de son (ses) enseignant(e)(s)	270
III.2.2	Son vécu émotionnel face à son (ses) enseignant(e)(s)	273
III.2.3	A propos de l'appréciation par l'élève de la personne de l'enseignant	277
III.3	Elèves de classe de CE2 et élèves de classe de 2 nd e : deux façons spécifiques d'aborder la question de l'enseignant	278
III.3.1	L'élève de classe de CE2 et l'éventualité d'un changement de maître, de maîtresse	278
III.3.2	L'élève de classe de 2 nd e et l'éventualité d'une meilleure connaissance de ses enseignants	279
III.3.2.1	En général	279
III.3.2.2	Par le biais d'activités extra-scolaires	282
III.3.2.3	En résumé et conclusion	284
III.3.3	L'élève de classe de 2 nd e et ses enseignants : ce qu'ils lui inspirent, ce qu'il voudrait qu'ils lui inspirent	284
III.3.3.1	Ce que lui inspirent ses enseignants	284
III.3.3.2	Ce qu'il voudrait que ses enseignants lui inspirent	285
III.3.3.3	En résumé et conclusion	286
III.3.4	A propos de deux façons spécifiques d'aborder la question de l'enseignant	287
III.4	Le rapport au maître : synthèse et conclusion	288
IV	Synthèse de l'analyse des entretiens	290
Chapitre 8	L'analyse qualitative de l'épreuve de type projectif	296
I	Les contenus manifeste et latent des planches constitutives de l'épreuve de type projectif	297
I.1	La planche 1	297
I.1.1	Son contenu manifeste	298

I.1.2	Son contenu latent.....	298
I.2	La planche 2.....	299
I.2.1	Son contenu manifeste.....	299
I.2.2	Son contenu latent.....	299
I.3	La planche 3.....	300
I.3.1	Son contenu manifeste.....	300
I.3.2	Son contenu latent.....	300
I.4	La planche 4.....	301
I.4.1	Son contenu manifeste.....	301
I.4.2	Son contenu latent.....	301
I.5	La planche 5.....	302
I.5.1	Son contenu manifeste.....	302
I.5.2	Son contenu latent.....	302
I.6	Les objectifs de recherche.....	303
II	L'analyse des données.....	304
II.1	La planche 1.....	304
II.1.1	La "logique de la cause".....	304
II.1.2	La "logique de l'action".....	305
II.1.3	La digression.....	306
II.2	La planche 2.....	307
II.2.1	L'axe scolaire.....	308
II.2.1.1	L'élève insolent, ou moqueur.....	308
II.2.1.2	L'élève respectueux.....	310
II.2.1.3	La digression, ou l'absence de dialogue.....	311
II.2.2	L'axe enseignant.....	311
II.2.2.1	L'enseignante "pressante".....	311
II.2.2.2	L'enseignante "professionnelle".....	313
II.2.2.3	L'enseignante bienveillante.....	313
II.3	La planche 3.....	315
II.3.1	L'enseignante "pressante".....	315
II.3.2	L'enseignante bienveillante.....	317
II.4	La planche 4.....	319
II.4.1	L'enseignante "pressante".....	319
II.4.2	L'enseignante "professionnelle".....	321
II.4.3	L'enseignante bienveillante.....	322
II.4.4	Remarque générale.....	322
II.5	La planche 5.....	323
II.5.1	L'enseignante "pressante".....	323
II.5.2	L'enseignante bienveillante.....	324
III	Synthèse de l'analyse des données de l'épreuve de type projectif.....	326
	Synthèse de la seconde partie.....	332
	Conclusion générale.....	338
	Bibliographie.....	346
	Liste des tableaux et figures.....	358
	Table des matières.....	362
	Annexes.....	Volume 2