

Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves

PIERRE MERLE

laboratoire CREAD, Université Rennes 2-IUFM de Bretagne
IUFM de Bretagne
153 rue Saint-Malo
35043 Rennes CEDEX

Une grande part de la littérature sociologique consacrée à l'école concerne, d'une façon plus ou moins directe, la diversité des carrières scolaires des élèves. Il en est ainsi de l'étude pionnière de Girard & Bastide (1970), des travaux canoniques de Bourdieu & Passeron (1964, 1970), de ceux de Baudelot & Establet (1971) et des analyses de Boudon (1973). Une partie des approches plus récentes, tant qualitatives que quantitatives (Duru-Bellat 2002, Merle 2002a), n'échappent pas à cette règle.

Ces approches ont en commun, à des degrés divers, d'être constituées de données statistiques ou de théories de la diversité des carrières scolaires généralement élaborées sans étudier les explications que les élèves peuvent avancer pour leur propre compte. Ces théories reposent en effet, plus ou moins explicitement, sur l'aphorisme bachelardien bien connu : "l'opinion pense mal ; elle ne pense pas : elle traduit des besoins en connaissances (...). On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire" (Bachelard 1989, 14). La notion d'obstacle épistémologique, reposant sur l'existence d'une rupture entre sens commun et sens savant, est un préalable classique de l'analyse sociologique (par exemple Durkheim 1986, Bourdieu, Chamboredon & Passeron 1968). Toutefois, il ne peut s'agir d'un tabou, d'un prêt-à-penser scientifique indiscutable, d'une sorte d'opinion du sens savant qui présenterait les mêmes caractéristiques que l'opinion commune dont il faut justement se prévenir... La théorie de la rupture épistémologique ne serait-elle pas aussi un obstacle au renouvellement des perspectives de recherche en éducation ? L'idée n'est pas nouvelle. Elle est présente à la fois dans la

postérité et la mouvance de l'école de Chicago et dans une partie minoritaire des analyses sociologiques françaises de la diversité des parcours scolaires (e.g. Terrail 1990, Laurens 1992, Lahire 1995, Dubet & Martuccelli 1996, Barrère 1997). Elle mérite approfondissement.

Il existe en effet quelques bonnes raisons de s'intéresser aux explications ordinaires de la mobilisation et du découragement scolaires. La première est d'abord de savoir dans quelle mesure sens commun et sens savant divergent ou convergent. Il s'agit en soi d'une question scientifique à part entière. Sans forcément considérer que les acteurs sont des savants de l'intérieur, il ne faut pas a priori les considérer comme des idiots culturels. La seconde raison tient au fait que la possibilité de penser mal n'est pas l'apanage des non-chercheurs. Une connaissance même limitée des progrès scientifiques montre que ceux-ci ont largement été élaborés en montrant les approximations et enfermements des paradigmes dominants. Bachelard (1989, 15) développe cette analyse avec humour : "Les grands hommes sont utiles à la science dans la première moitié de leur vie, nuisible dans la seconde". L'interrogation naïve, le positionnement hors champs, la connaissance commune sont, en ce sens, susceptibles de renouveler les questionnements. La troisième raison provient d'une sorte de paradoxe de l'épistémologique de la rupture : l'objectif poursuivi est de connaître l'activité sociale, d'expliquer et de comprendre les comportements des acteurs sans jamais leur reconnaître de compétences et de conscience sur le sens qu'ils donnent à leur propre histoire. A contrario, dans la tradition webérienne, la compréhension de l'activité sociale est possible notamment grâce à l'empathie, la reviviscence et une connaissance "de l'intérieur" de l'activité. Dans cette perspective, l'objectivité de la connaissance et une théorie de l'action ne se construisent pas dans l'ignorance de l'expérience subjective des acteurs. De la même façon que l'ethnologue a ses informateurs, l'analyse sociologique s'enrichit de la connaissance indigène que les acteurs ont de leurs activités au quotidien. Enfin, si les acteurs se reconnaissent dans l'interprétation du sociologue, les possibilités d'appropriation de ces connaissances sont sensiblement élargies et les conditions du changement social davantage réunies. Cette dernière raison, liant connaissance sociologique et action sociale, ne doit pas être négligée au nom d'une conception neutre et discutable de la finalité de la connaissance scientifique.

Ces raisons fondent pleinement la connaissance des explications que les acteurs donnent de leurs actions et, plus précisément, celles que les élèves donnent de leurs mobilisations et découragements scolaires. Un tel axe de recherche, totalement légitime, ne dispense pas toutefois de poser au préalable des questions de méthode relatives à l'élaboration et à l'analyse des données recueillies.

Pour expliquer la spécificité de leur carrière scolaire, les élèves présentent d'une part des explications extrascolaires telles que le rôle de leur famille

(abordées dans une autre publication), et d'autre part accordent une importance centrale aux professeurs. Ceux-ci sont caractérisés par deux dimensions essentielles: la compétence relationnelle, la compétence didactique.

Questions de méthodes

Interactions perturbatrices et paradigmes interprétatifs

Le corpus réuni pour cette recherche est constitué de 474 fiches rédigées par des étudiants inscrits en septembre 2002 en première année de l'Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne. Il a été demandé à ces étudiants de répondre à deux questions: 1) Racontez un événement marquant de votre scolarité qui vous a incité à travailler une matière; 2) Racontez un événement marquant de votre scolarité qui vous a incité à ne pas travailler une matière. La formulation de ces questions a été guidée par deux objectifs. D'une part, éviter des explications générales sans rapport avec les expériences scolaires vécues concrètement par les enquêtés; d'autre part, connaître les interactions particulières qui constituent des ruptures dans l'autobiographie scolaire des enquêtés. Dans l'institution éducative, ces "interactions perturbatrices" (Merle 2002b) modifient les objectifs poursuivis par les acteurs de l'école, font voir autrement, transforment voire bouleversent les attentes relatives à l'univers scolaire. Ce sont des interactions qui amènent l'acteur à penser que "ce ne sera plus comme avant", "qu'on ne l'y reprendra plus", ou "qu'une page est tournée". Le but poursuivi par la recherche est de connaître la façon dont l'histoire des élèves est orientée par ceux qui constituent dans leurs écrits des "autres significatifs", tout particulièrement en le professeur, figure souvent centrale et incontournable du quotidien de la classe. Sans négliger l'effet d'imposition exercé par tout questionnement, la quasi absence de non réponses montre que les questions posées et la problématique de la rupture sont apparues pertinentes aux enquêtés

Si le chercheur tente de réaliser une synthèse analytique des écrits recueillis, il est confronté inévitablement à des paradigmes interprétatifs concurrents qui obligent à une nécessaire articulation entre conceptions interactionniste et holiste de l'activité sociale. En ce sens, le matériau recueilli introduit aussi bien à la connaissance des interactions ayant favorisé la mobilisation et le découragement scolaires qu'aux déterminants structurels de la réussite et de l'échec. D'une part, telle origine sociale est avancée par les enquêtés pour expliquer l'échec ou la réussite; d'autre part, un ensemble continu d'interactions quotidiennes, source de mobilisation, est associé à la réussite tout comme une suite de découragements est reliée à des difficultés scolaires. Si les théories sociologiques explicatives de la diversité des trajectoires

scolaires se déclinent toujours, plus ou moins directement, par rapport à ces deux pôles simplifiés au fondement de l'opposition classique entre agents et acteurs, le mode de construction des données retenues dans cette recherche favorise davantage l'approfondissement des effets des interactions maîtres-élèves. La même orientation théorique est présente, par exemple, dans la revue *Les sciences de l'éducation* consacrée, en 2003, au décrochage scolaire, notamment, la recherche de Asdih (2003) qui tend à montrer, à partir de l'analyse de biographies scolaires d'élèves en difficulté, que le décrochage scolaire est favorisé par un processus quasi continu d'interactions maîtres-élèves démobilisatrices.

Le problème d'un objet qui "parle" et qui "écrit"

Le matériau sollicité pose le problème de la représentativité de l'échantillon. Il a été étudié et présenté lors d'une démarche de même type (Merle 2002b, 50-51). Le second problème concerne les difficultés méthodologiques posées par un objet qui "écrit".

Une question essentielle est en effet de s'interroger sur les spécificités propres à l'analyse des réponses écrites des enquêtés. Il existe dans ce domaine deux écueils opposés à éviter. Le premier est de considérer que les enquêtés sont soumis, pour reprendre l'expression de Bourdieu (1986), à "l'illusion biographique". Leurs raisons n'en seraient pas véritablement si bien que l'analyse ne se donne pas réellement pour objet de partir des données du terrain mais d'hypothèses initiales relativement fermées qu'il s'agirait de valider en sélectionnant les extraits d'entretien idoines qui seuls apporteraient les vraies raisons, celles qui conviennent au chercheur. Présenté de façon rapide, ce risque semble facilement évitable. Il n'en est rien. La neutralité axiologique du chercheur, pour autant qu'elle soit assurée, ne lui permet pas toujours d'échapper à l'influence des cadres théoriques initiaux qui orientent les premières interprétations. Celles-ci ont en effet tendance à provoquer la non prise en compte de certaines fiches, de certains indices et une réduction de la diversité des histoires présentées par les enquêtés. Il faut une vigilance constante pour conserver une sorte d'éveil théorique. Certaines enquêtes fondées sur des entretiens biographiques longs et nombreux aboutissent parfois à construire des mondes relativement uniformes qui témoignent bien du risque de fermeture théorique qui guette en permanence l'interprétation.

Le second écueil, totalement opposé au premier, est de considérer que toutes les histoires écrites par les étudiants sont en quelque sorte vraies. Elles seraient des explications à part entière de la mobilisation ou du découragement scolaire. Depuis longtemps, les chercheurs se sont prémunis de cette lecture au premier degré. Cette réserve est d'ailleurs déjà présente chez

Weber (1995, 36): “des motifs invoqués et des 'refoulements' (ce qui veut dire d'abord des motifs non avoués) dissimulent trop souvent à l'agent même l'ensemble réel dans lequel s'accomplit son activité, à tel point que les témoignages, même les plus sincères subjectivement, n'ont qu'une valeur relative.” La difficulté du sociologue est en effet d'être confronté à un “objet qui parle” (Bourdieu & al. 1968) et cette spécificité pose inévitablement la question du “statut de la parole des gens” (Demazière & Dubar 1997).

La particularité des 475 fiches recueillies est qu'il s'agit non d'une parole mais d'une écriture anonyme. Dans ce type particulier de situation d'un objet qui écrit, le face-à-face n'a pas lieu, si bien que le chercheur n'est pas aussi présent pour l'enquêté. Guidé par une consigne générale, celui-ci écrit son histoire sans interférence directe avec le chercheur qui se retrouve ainsi mis, en quelque sorte, à distance. Il s'agit pour l'enquêté de rédiger une sorte d'extrait de journal intime. Dans cette situation d'enquête, les étudiants sont donc sollicités pour retrouver et présenter des moments spécifiques de leur histoire scolaire sans être amenés à en construire un sens élaboré avec la collaboration plus ou moins active du chercheur, situation ordinaire dans les entretiens biographiques. L'écriture est pour autrui alors que l'entretien se réalise avec autrui. La mise à distance de l'enquêteur a pour effet de limiter le “travail de façade” (Goffman 1974) propre à l'interaction. Cette limitation ne supprime pas le risque inhérent de “work face” propre à l'entretien car, dans l'écriture, l'enquêté se met également en scène pour lui-même, sans être toujours dupe du fait qu'il enjolive les situations, qu'il se “raconte des histoires”. Quelques fiches manifestent d'ailleurs cette distanciation: elles présentent à la fois une cause externe aux difficultés rencontrées dans une matière et ajoutent une cause interne. Par exemple, un enquêté explique que ses difficultés dans une discipline sont dues à un “professeur peu motivant” mais ajoute que de toute façon, cette discipline ne l'a “jamais vraiment intéressé”. Il existe donc une dualité possible des explications, une tentation d'omission et de mensonge à soi-même, une “obscur semi-conscience” ou une “non-conscience” du sens visé (Weber 1995, 51), inévitablement liées aux récits des enquêtés. Cependant, les enquêtés ne sont pas forcément ignorants des difficultés de l'interprétation de leur propre histoire scolaire et savent parfois, pour reprendre la formulation de Weber, qu'une interprétation valable d'un point de vue causal “n'est jamais en elle-même qu'une hypothèse causale particulièrement évidente”. En témoignent les différentes explications, concurrentes et alternatives, que les enquêtés sont parfois susceptibles de présenter de leurs réussites ou échecs. Sur ce point, l'intérêt de la procédure écrite par rapport à l'entretien tient au fait que l'enquêté n'étant pas soumis aux relances et aux interrogations de l'enquêteur n'est plus véritablement dans l'obligation de produire un discours pseudo-cohérent mêlant semi-vérités et demi-mensonges.

Il ne faut évidemment pas prendre prétexte de la difficulté et de l'ambiguïté de l'interprétation des fiches recueillies pour délégitimer l'analyse que les enquêtés ont menée de leur propre histoire : les matériaux des enquêtes comportent tous, par construction, des aléas tant au moment de leur élaboration que lors de leur exploitation. Dans la démarche d'enquête, une des difficultés principales de l'interprétation est de définir des catégories d'expériences des enquêtés susceptibles de rendre intelligibles la diversité des écrits recueillis. Cette mise en catégories ne peut totalement éviter le risque du coup de force interprétatif et de la surinterprétation propre à tout travail d'analyse puisqu'elle revient à rendre comparables ou non comparables des expériences qui dans leurs modalités autobiographiques d'énonciation ne sont pas a priori catégorisables. Toutefois, les approches statistiques n'échappent nullement à des incertitudes du même ordre.

Expérience scolaire des élèves et compétence relationnelle du professeur

L'expérience scolaire des élèves, marquée par la mobilisation et le découragement scolaire, est sensiblement sous l'emprise de la compétence relationnelle du professeur. Son absence débouche sur la disqualification du professeur, dont les effets sur les élèves sont en tout point opposés à ceux produits par le "professeur pygmalion".

La disqualification relationnelle du professeur

La disqualification du professeur est présente lorsque l'élève considère que l'incompétence relationnelle de l'enseignant est responsable de ses difficultés scolaires. Cette disqualification relationnelle a, pour les élèves, deux origines principales : des pratiques de découragement de la part de l'enseignant, des sentiments d'injustice scolaire.

Les pratiques de découragement "explicite" et "implicite" du professeur

La disqualification du professeur est présentée dans des fiches qui mettent en exergue les manquements relationnels de l'enseignant : "Des relations traumatisantes avec des profs de maths ont contribué à un dégoût pour la discipline, à une peur qui m'a poursuivi tout au long de la scolarité". Ces "relations traumatisantes" aboutissent très fréquemment à des sentiments de lassitude et à des comportements de passivité, explicitement décrits, qui justifient l'expression "pratiques de découragement" employée pour définir l'action du professeur. La mise en évidence de cette expérience scolaire n'est pas nouvelle. Ainsi,

pour caractériser leur collègue, les élèves citent particulièrement souvent le mot "décourageant" (Jeantheau & Murat 1998, Jeantheau & Mulliez 2001). D'autres études ont montré que les années passées au collège sont marquées par une démobilisation progressive et un désenchantement des élèves (Grisay 1993, 1997; Merle 2003a). La présente recherche montre que le professeur assure un rôle central dans ce découragement scolaire. Ce constat ne signifie pas que les élèves ne reçoivent pas d'encouragements de la part de leur professeur (Merle 2003a) mais que ceux-ci ne compensent pas le découragement également présent, si bien que ce dernier l'emporte généralement. Ce découragement produit par les professeurs prend deux formes distinctes: d'une part, un découragement explicite qui désigne une action du professeur, souvent publique, jugée intentionnellement décourageante par l'élève concerné; d'autre part, un découragement implicite, anonyme, produit par des conditions d'apprentissage qui démobilisent sans que l'intention décourageante du professeur ne soit clairement présente pour l'enquêté.

Les exemples de découragement explicite présentés par les enquêtés sont extrêmement nombreux. Ce découragement provient de critiques directes adressées à l'élève, et même à l'enfant, et celles-ci sont reliées explicitement dans les écrits recueillis à son apathie scolaire. Sur cette question, les écrits étudiés recourent en partie ceux recueillis dans une précédente recherche relative à l'humiliation des élèves (Merle 2002b). Les propos décourageants des professeurs sont en effet souvent vexatoires et dévalorisants. On se limitera à un exemple parmi beaucoup d'autres: "Faisant part d'un tact hors du commun, une prof de biologie m'a dit un jour que j'étais inapte au raisonnement scientifique pour avoir échoué dans une expérience." L'analyse des pratiques mise en place dans les IUFM révèle aussi l'existence de propos et comportements décourageants des professeurs stagiaires, par exemple lorsque l'un d'entre eux considère qu'il a finalement traité un élève "comme un chien" (Blanchard-Laville 2003).

Le découragement prend aussi une forme implicite. Elle est produite par des attitudes professorales qui aboutissent à ne plus accorder à l'élève son véritable statut d'apprenant, à ne plus considérer que l'incompétence de l'élève est inhérente à sa situation dans l'institution. L'incompétence de l'élève devient une sorte de délit scolaire et un élément à charge lors des appréciations portées sur son travail. Beaucoup de fiches recueillies présentent des situations où l'élève a le sentiment que sa faiblesse scolaire le désigne d'emblée comme coupable et l'exclut d'un apprentissage normal. Il s'ensuit un découragement implicite dans lequel le sens du travail scolaire se délite d'autant plus fortement que le professeur n'assure pas un suivi du travail des élèves (e.g. "Cette prof mettait de côté les élèves qui avaient des difficultés. Elle nous donnait des exercices à faire à la maison, mais on n'avait pas souvent le droit à une correction").

Les sentiments d'exclusion de la classe et de disqualification scolaire font renoncer au projet d'apprendre : les enquêtés décrivent un processus de marginalisation qui part du découragement implicite, de l'exclusion par indifférence, au fait de ne "même plus oser demander des explications", action appréhendée ordinairement comme un "droit" par les élèves (Merle 2001). Ce renoncement progressif de l'élève au droit à poser des questions, sorte d'autocensure scolaire, l'amène à considérer son incompetence comme un handicap insurmontable, une maladie honteuse, une infamie qu'il faut cacher à la classe et au maître. Les modalités concrètes de ce découragement implicite sont variées. Elles renvoient plus à une attitude générale du professeur à l'égard des élèves qu'à la désignation publique de la faiblesse scolaire. Les écrits recueillis définissent une sorte de portrait-type du professeur qui produit le découragement scolaire : "Le prof qui ne s'intéresse qu'aux bons élèves capables de suivre", "sévère", "froid", "dédaigneux des personnes", "fier", "condescendant", "intolérant"...

Ces deux formes de découragement, explicite et implicite, ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Un exemple emblématique de la combinaison de celles-ci est constitué par le propos de ce professeur d'anglais lorsqu'il dit à un des enquêtés : "Je ne t'écouterai que lorsque tu amélioreras ton accent". Comme l'enquêté considérait que pour améliorer son accent, prendre la parole était préférable au silence, il se trouvait dans une situation où il devait apprendre sans que les moyens de l'apprentissage ne lui soient accordés. Dans cette situation, le propos de l'enseignant combine les deux modalités de découragement : explicite puisque l'accent de l'élève est considéré comme déplorable ; implicite puisque l'élève n'entrevoit pas d'issue lui permettant d'échapper à sa médiocrité scolaire. Le découragement est donc inéluctable. Des livres grand public rendent également compte de ces pratiques décourageantes (Guéno 2001).

Les pratiques de découragement, explicite ou implicite, exercent des effets négatifs sur le sentiment de compétence des élèves. Or ce sentiment varie selon les pays. Dans le système éducatif français, les élèves sous évaluent leurs compétences par rapport à leurs camarades des autres pays de l'OCDE (Colmant & Mulliez 2003). Bien que l'approche comparative soit particulièrement lacunaire, il est possible que ces différences internationales d'estime de soi aient notamment pour origine des pratiques de découragement des élèves plus fréquentes en France que dans les autres pays. De façon générale, ce découragement est perçu par les élèves comme une des causes de leurs "paresse scolaires".

Des sentiments d'injustice scolaire

Une partie des pratiques enseignantes ne relève pas directement de l'incompétence relationnelle de l'enseignant mais est pourtant une source importante de découragement des élèves car ces dernières produisent de

forts sentiments d'injustice. Parmi celles-ci figurent tout particulièrement les accusations non fondées de tricherie. La mise en cause publique produit généralement un effet délétère sur la relation maître-élève et débouche sur un fort désinvestissement de l'élève à l'égard du professeur devenu injustement procureur: "j'ai arrêté de travailler quand un professeur m'a accusé d'avoir triché devant toute la classe pendant un devoir". Au-delà de cette situation particulière mais non exceptionnelle, les élèves désignent toutes les situations vécues comme une injustice. Les sanctions scolaires sont à ce titre une question sensible et sont présentées très fréquemment par les élèves comme un moment de rupture dans leur scolarité: "J'ai été mise au fond de la classe toute l'année suite à un bavardage avec ma voisine. J'étais une pestiférée. Cela m'a dégoûtée des maths". Dans les disciplines linguistiques, beaucoup plus que dans les autres matières, l'acquisition de la compétence nécessite d'être interrogée en classe. Les spécificités de ces disciplines rendent les élèves particulièrement sensibles aux éventuelles inégalités d'accès à la parole publique: "En 4e, le prof d'allemand interrogeait toujours les mêmes élèves. J'ai fini par me désintéresser de ses cours". La mauvaise note, déjà analysée comme une pratique didactique inadaptée, l'est d'autant plus fortement qu'elle est associée au sentiment d'injustice présenté antérieurement: "Alors que je participais beaucoup en classe, le prof m'a mis, comme note d'oral, 10/20. Cette injustice m'a découragé et, au 3e trimestre, je n'ai plus fait d'effort".

Les diminutions de notes pour oubli de ses affaires ou indiscipline sont également mentionnées et vécues comme une injustice. Ces situations sont suffisamment fréquentes pour que la réglementation scolaire ait tenu à encadrer le plus explicitement possible le droit de punitions des professeurs. Cependant, si la réglementation est devenue très explicite, les règlements intérieurs ont été généralement peu modifiés (Merle 2003b). Il faut donc s'attendre, dans ce domaine, à une faible transformation des pratiques professorales, voire à une quasi immobilité.

Le professeur pygmalion

Le professeur pygmalion est celui qui, conformément au mythe, transforme l'élève (Rosenthal & Jacobson 1972). L'expérience subjective de l'élève est alors marquée par une relation spécifique avec le professeur. En elle-même, celle-ci modifie les conditions ordinaires de l'apprentissage. La mobilisation scolaire est alors expliquée d'une façon quasi magique par "La RENCONTRE" (typographie d'origine). Les élèves évoquent l'admiration qu'ils avaient pour leur professeur et son savoir qui donnaient "envie d'apprendre et de connaître à son tour beaucoup de choses". Le professeur pygmalion est celui qui incite l'élève à travailler. Il est question de la "passion" du professeur, de "son dynamisme", de son "charisme", de "l'énergie qu'il déploie pour capter l'attention

de ses élèves”, de sa “patience”, de sa “gentillesse”, du sentiment d’être considéré “comme un adulte”. L’effet pygmalion du professeur peut aussi provenir de son charme. Tel collégien raconte que tous les garçons se battaient pour occuper les premières places en cours de français: “augmenter sa moyenne” était une façon “d’accaparer l’attention” du professeur... La mobilisation des élèves est alors directement liée à des actions pédagogiques du professeur dont l’efficacité semble accrue par son aptitude à la compréhension (Felouzis 1997) et à la relation chaleureuse et séductrice (Barrère 2002, Périer 2003). Ces enseignants pygmalions deviennent parfois des modèles, des référents. La relation particulière que ces professeurs entretiennent parfois avec leurs élèves est susceptible d’expliquer les réussites paradoxales tant elle mobilise les affects dans le cadre d’un processus d’acculturation culturelle et sociale.

Le professeur pygmalion ne l’est pas forcément de prime abord. Il a cependant, en quelque sorte, la qualité d’accorder de la reconnaissance à l’élève et celle-ci est susceptible de produire en retour, plus ou moins rapidement, une reconnaissance de l’élève et sa mobilisation scolaire. Autrement dit, le professeur pygmalion est susceptible de réduire les résistances de l’élève, ses a priori anti-professoraux, le sentiment d’être mal traité, voire mal aimé par l’institution et l’enseignant: “J’avais le sentiment que le professeur ne m’aimait pas et donc que les mauvaises notes étaient dues à ça et non à mon travail. Un jour, un compliment et une bonne note me démontrèrent l’inverse. À partir de ce moment-là, tout a changé et je me suis mis vraiment à travailler”. Ce retournement de situation peut se réaliser en cours d’année, voire d’une année sur l’autre alors même que l’élève se considère comme faible dans une discipline: “En 3^e, en maths, j’ai presque doublé ma moyenne grâce à une prof qui a su me faire comprendre que mes mauvaises notes n’étaient pas une fatalité (...). J’ai fait des efforts pour progresser au lieu de rester dans mon rôle de mauvais élève”. Une bonne note permet de “gagner de l’assurance” et d’être “réconcilié” avec les exercices à faire qu’il s’agisse d’un sujet de rédaction ou d’un problème de mathématiques. La gratification scolaire apportée par la note, souvent centrale pour l’élève (Merle 1996), est finalement du même ordre que les autres gratifications scolaires: “ce qui m’a incité à travailler: les notes, les professeurs, et mes parents”.

Expérience scolaire des élèves et compétence didactique du professeur

Si l’expérience scolaire des élèves est très sensible aux compétences relationnelles des professeurs, elle est aussi marquée par leur compétence didactique. L’analyse des fiches recueillies permet de distinguer l’image du professeur “incompétent” et celle du professeur pédagogue.

Des pratiques didactiques inadéquates : “l'incompétence à enseigner”

La disqualification du professeur n'a pas seulement sa source dans des propos décourageants. Elle provient également de pratiques didactiques jugées inadéquates par les élèves. Dans une recherche quantitative récente, 40 % des collégiens expliquent leurs difficultés par ce type de pratique (Rivano & Bru 2001). Celles-ci ne sont pas décrites d'une façon précise par les enquêtés. Il leur faudrait pour ce faire une compétence didactique qui généralement leur fait défaut pour comprendre leurs difficultés à mener une critique des pratiques d'enseignement. Le constat est celui du manque, de l'impossibilité de comprendre, “d'accrocher” et “d'entrer” dans le cours, quelle que soit par ailleurs sa modalité. Ce constat ne signifie pas que toutes les transpositions des savoirs savants se valent, mais plutôt que les enquêtés ne les analysent généralement pas du point de vue de leur pertinence didactique. Ils s'en tiennent plutôt à une appréciation générale relative à “l'incompétence à enseigner”, aux “professeurs qui se contentent de dicter leur cours en attendant de se le faire recraché au prochain devoir”, “aux profs qui enseignent sans aucune passion, de façon mécanique et ennuyeuse”.

Si les écrits des enquêtés ne mettent pas spécifiquement en cause le cours magistral, ils manifestent cependant un enthousiasme limité envers les professeurs qui “lisent le livre du cours pendant toute l'heure”, “la diction endormante”, le “cours ronflement” et les situations d'enseignement jugées “monotones” et peu variées. Ces critiques des élèves sont en partie corroborées par les résultats de la recherche: lorsque le professeur monopolise la parole, l'implication des élèves forts est maintenue mais ces pratiques didactiques sont contraires à la mobilisation des élèves faibles (Bressoux & Pansu 2003). Cette recherche confirme des travaux antérieurs sur l'efficacité différenciée des pratiques pédagogiques en fonction du niveau scolaire et de l'origine sociale (Bourdieu & Passeron 1964, Perrenoud 1988, Mingat 1991).

La mise en cause de pratiques didactiques inadéquates est parfois très concrète. On se limitera à deux exemples parmi beaucoup d'autres: “Quand je suis arrivé en cours d'anglais, le prof m'a tout de suite posé des questions en anglais comme si elle croyait que j'avais déjà pratiqué cette langue. Depuis ce jour, je n'ai jamais rien compris à cette langue et je ne l'ai jamais travaillée”. Second exemple, “En terminale scientifique, au bout d'une semaine, nous avions un devoir à faire à la maison, un texte de Nietzsche à commenter. J'ai travaillé sérieusement, en élève studieuse, mais j'ai eu 06/20. Je n'ai pas été surprise par la note mais j'ai été très déçue par les annotations du professeur: 'vous n'êtes pas encore philosophe'. Comme il ne réussissait pas à m'en dire plus alors que je le questionnais, j'ai décidé de ne plus travailler cette matière et d'en profiter pour faire des maths”. À chaque fois, l'inadaptation de la pratique du professeur tient à un fossé a priori infranchissable entre son univers didactique et celui de l'élève.

Dans un sens plus large, les pratiques didactiques recouvrent aussi les pratiques de notation. Sur ce point, les élèves sont relativement prolixes tant l'image de l'élève est dépendante de son évaluation scolaire : "Une seule mauvaise note en physique-chimie m'a bloqué pour le restant du lycée". Autre exemple, "En 4e, dès le premier contrôle d'espagnol, j'ai eu un 05/20 et je me suis dit que ce n'était pas une matière pour moi". Ce thème du blocage, si présent les sentiments d'injustice, est aussi rencontré lors de pratiques d'évaluation inadaptées. Il tend à montrer la pertinence de l'hypothèse de la rupture provoquée autant par la notation décevante que l'appréciation écrite dévalorisante. L'une comme l'autre développent le sentiment de l'incompétence, affaiblissent l'estime de soi scolaire et altèrent in fine le niveau de réussite (Martinot & Monteil 1996, Bressoux 2003).

La compétence didactique du professeur se manifeste aussi pour les enquêtés par sa capacité à maintenir l'ordre dans sa classe. L'image du "prof dépassé" et de "l'ambiance désastreuse" constitue souvent la première modalité de disqualification du professeur alors même, pour autant que les élèves puissent en juger compte tenu de l'agitation permanente de la classe, que le professeur est susceptible d'être "intéressant" ou "sympathique". L'impossibilité pratique de suivre le cours mine à la fois le statut du professeur jugé dès lors "sans autorité" et le sens même du travail scolaire puisque le professeur continue son activité d'enseignement alors même qu'elle n'est plus totalement accessible aux élèves. Les élèves font une analyse très explicite de ce type de situation : "En cours de musique, c'était le bordel à chaque fois parce que le prof n'avait pas d'autorité. Ceci nous a incités à ne pas travailler puisqu'il n'y avait pas de conséquence".

Par construction, les catégories d'analyse ont pour objet une simplification des situations afin de les rendre intelligibles. Il en est ainsi de la distinction entre l'incompétence relationnelle du professeur et son incompétence didactique : celles-ci sont en effet souvent imbriquées dans les écrits des enquêtés. On se limitera à un seul exemple : "En seconde, le prof de maths allait trop vite pour moi, considérant que c'était aux élèves de s'adapter et non l'inverse. Lorsque je demandais des explications sur un point que je n'avais pas compris, la réponse était claire : ce n'est pas ma faute si vous êtes un escargot, débrouillez-vous pour suivre".

Cette double incompétence professorale, tout comme la double compétence, est relativement logique : la compétence relationnelle nécessite une attention aux difficultés de la personne qui inclut la situation d'élève vécue par l'enfant. De façon complémentaire, la compétence didactique implique des qualités d'analyse des difficultés de l'élève qui grande attentive à l'histoire de l'enfant.

Le professeur pédagogue

Dans une démarche quantitative récente menée auprès de plus de 800 collégiens (Merle 2003), la compétence didactique du professeur était pour les élèves la première explication de leur réussite scolaire. Les élèves sont donc particulièrement sensibles aux qualités professionnelles de leurs enseignants. Au-delà des cours "vivants et clairs", la compétence didactique, au même titre que l'incompétence, est souvent présentée d'une façon générale, sous la forme d'une révélation quasi magique et miraculeuse: "En classe de 1e, un professeur m'a fait découvrir une autre approche de l'algèbre et de la géométrie. Et la matière hermétique que je pensais être, est devenue la matière où j'ai excellé le plus et où la pédagogie de ce prof différent a fait miracle". La compétence didactique, évoquée à partir de l'image emblématique du professeur "intéressant", faiseur de miracle, demeure sans aucun doute mystérieuse faute de connaître le quotidien de l'enseignement. Certains enquêtés explicitent toutefois plus concrètement ce qui fit pour eux la différence: "C'est l'implication dans un travail de groupe qui a suscité chez moi une plus grande motivation, dans le cadre d'un projet de classe"; "Un voyage à Madrid, la découverte de l'Espagne, sa culture, sa population a été un déclencheur"; "En anglais, nous abordions le cours sous un angle cinématographique car notre enseignante était passionnée du cinéma américain, c'était super"; "Ce sont les professeurs qui demandaient le plus de travail qui me poussaient à en fournir encore davantage"...

Cet inventaire à la Prévert, un peu déroutant, pose la question de la définition de l'efficacité de l'enseignant ainsi que celle des modalités de formation des maîtres. L'expérience subjective des élèves présentée dans les citations ci-dessus est en effet, par construction, non généralisable. Est-elle pour autant sans intérêt scientifique ?

Conclusion

Un des intérêts d'une sociologie de l'expérience subjective des élèves tient à sa faible fermeture théorique. Il s'agit d'investigations à hypothèses faibles. En partant de questions ouvertes et en recueillant plusieurs centaines de fiches, il est en effet possible de prendre connaissance d'une grande variété de situations scolaires. En sélectionnant celles, estimées comparables, dont les fréquences sont les plus élevées, le chercheur parvient à définir des types d'expériences subjectives de l'école qu'une approche par questionnaires fermés aurait difficilement permis de découvrir. L'analyse de l'expérience subjective des élèves montre l'importance qu'ils accordent aux pratiques didactiques et relationnelles de découragement, explicites ou implicites. On retiendra aussi la place centrale des modalités de notation, la nécessité de relations dans la classe suffisamment codifiées et ordonnées pour que le professeur puisse

enseigner et les élèves apprendre, l'importance de la qualité relationnelle des interactions maîtres-élèves. Ces facteurs contribuent à définir les spécificités du climat favorable à l'apprentissage conformément aux résultats des recherches sur l'école efficace (Grisay 1993, 1997). Une sociologie de l'expérience scolaire éclaire finalement les modalités concrètes d'action d'une partie des facteurs d'efficacité établis par les savoirs savants, indique les domaines dans lesquelles ceux-ci semblent incomplets, ouvrent des perspectives d'investigations nouvelles.

L'intérêt d'une telle sociologie de l'expérience subjective des élèves peut être montré par un exemple spécifique. Dans les années soixante, l'hypothèse d'un "effet maître" est totalement absente de la sociologie de la reproduction qui peine pourtant à expliquer la diversité des trajectoires scolaires dans chaque groupe social. Depuis, la recherche a montré la pertinence de cette variable pour expliquer notamment la dispersion des progrès des élèves à origine sociale donnée. Cet effet maître n'est rien d'autre que l'appellation savante du "bon maître" dont l'effet mobilisateur est connu depuis fort longtemps par les élèves et les parents... Sens commun et sens savant ne sont donc pas séparés par un fossé infranchissable. La théorie de la rupture peut même faire l'objet d'une critique plus radicale. Ainsi, le modèle de la reproduction, en réduisant le professeur, acteur central du quotidien de la classe, à un statut d'agent du système d'enseignement, constituait un obstacle épistémologique à la découverte de l'efficacité différentielle des maîtres. Sur cette question, l'expérience scolaire des élèves constituait un savoir ordinaire plus pertinent scientifiquement que le savoir savant dominant des années soixante. La sociologie de l'expérience scolaire contribue finalement à montrer tout l'intérêt d'une conception continuiste de la connaissance dans les domaines des sciences de l'éducation et plus largement des sciences sociales.

Bibliographie

- ASDIH C. 2003 "Le décrochage scolaire des collégiens de milieux populaires", *Les sciences de l'éducation*, 1, 7-13
- BACHELARD G. 1989 *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- BARRÈRE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, l'Harmattan
- BARRÈRE A. 2002 *Les enseignants au travail*, Paris, PUF
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. 1971 *L'école capitaliste en France*, La découverte
- BLANCHARD-LAVILLE C. 2003 "Leçons (extra) ordinaires", *Le Télémaque*, 24, 7-12
- BOURDIEU P. 1986 "L'illusion biographique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1964 *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, Paris
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La Reproduction*, Paris, Minuit

- BOURDIEU P. ET CHAMBOREDON J.-C & PASSERON J.-C. 1968 *Le métier de sociologue*, Paris, Minuit
- BOUDON R. 1973 *L'Inégalité des chances*, Paris, Colin
- BRESSOUX P. ET PANSU P. 2003 *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF
- COLMANT M, MULLIEZ A. 2003 "Les élèves de CM2. Premiers résultats d'une évaluation internationale en lecture", *Note d'information*, 22
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C. 1997 *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan
- DUBET F., MARTUCCELLI D. 1996 *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DURKHEIM E. 1986 *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, (1^o éd. 1895)
- DURU-BELLAT M. 2002 *Les inégalités sociales à l'école. Genèses et mythes*, Paris, PUF
- FÉLOUZIS G. 1997 *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*, Paris, PUF
- GIRARD A., BASTIDE H. 1970 La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement, in INED, "Population" et l'enseignement, Paris, PUF, 91-128
- GOFFMAN E. 1974 *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit
- GRISAY A. 1993 "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième", *Les dossiers Éducation et Formations*, 32
- GRISAY A. 1997 "L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège", *Les dossiers Éducation et Formations*, 88
- GUÉNO J.-P. 2001 *Mémoire de maître, parole d'élèves*, Librio
- JEANTHEAU J.-P., MURAT F. 1998 "Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième", *Éducation et société. Les dossiers*, 104
- JEANTHEAU J.-P., MULLIEZ A. 2001 "Quelques éléments sur la perception du collège et de leur vie scolaire par les élèves de fin de troisième", *Éducation et société, Les dossiers*
- LAHIRE B. 1995 *Tableaux de familles. Heurs et malheurs en milieux populaires*, Paris, EHESS/Gallimard/ Seuil
- LAURENS J.-P. 1992 *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Presses universitaires du Mirail
- MARTINOT D., MONTEIL J.-M. 1996 Insertions scolaires et représentations de soi, in Beauvois et alii, *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996, 49-65
- MINGAT A. 1991 "Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école", *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63
- MERLE P. 1996 *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF
- MERLE P. 2001 "Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative", *Revue française de sociologie*, 42-1, 81-115
- MERLE P. 2002a *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte
- MERLE P. 2002b "L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire. Contribution à une sociologie des relations maître-élèves", *Revue française de pédagogie*, 139, 31-51
- MERLE P. 2003a "Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français. La perception des élèves de 6^e et 3^e", *Orientation scolaire et professionnelle*, 32, 641-668
- MERLE P. 2003b "Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires", *Carrefours de l'Éducation*, 15, 2-21 et 16, 2-14.
- MINGAT A. 1991 "Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école", *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63

- PÉRIER P. 2003 "Les actions pédagogiques à la marge. Une perspective interactionniste sur les stratégies des enseignants confrontés à des élèves difficiles", *Les sciences de l'éducation*, 36-4, 69-89
- RIVANO P., BRU M. 2001 "Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité?" *Revue française de pédagogie*, 137, 71-83
- ROSENTHAL R.A., JACOBSON L.F. 1972 *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1972
- PERRENOUD P. 1984 *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz
- TERRAIL J.-P. 1990 *Destins ouvriers*, Paris, PUF
- WEBER M. 1995 *Économie et société*, Paris Plon (1^{er} éd. 1919)