



Recherches en éducation

29 | 2017

La modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement et apprentissage

L'agir enseignant vu par des collégiens : entre *doxas* et expertise

Act teaching seen by students: between doxas and expertise

Audrey Boulin et Marie-Sylvie Claude



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2987>

DOI : 10.4000/ree.2987

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Audrey Boulin et Marie-Sylvie Claude, « L'agir enseignant vu par des collégiens : entre *doxas* et expertise », *Recherches en éducation* [En ligne], 29 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2017, consulté le 08 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2987> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2987>



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

L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise

Audrey Boulin & Marie-Sylvie Claude¹

Résumé

Cet article s'appuie sur une enquête menée auprès d'une trentaine de collégiens de quatrième, qui ont été invités à analyser l'agir enseignant d'après deux extraits de séquences vidéoscopées montrant deux enseignants faisant cours avec un succès différent à une même classe de troisième. L'étude des entretiens en référence au multi-agenda de l'enseignant tel qu'il est défini par Dominique Bucheton et son équipe permet de faire apparaître trois types d'analyse selon que les collégiens enquêtés circulent ou non dans les quatre catégories de ce modèle et selon qu'ils tiennent plus ou moins compte de la finalisation par les apprentissages ; certains se réfèrent à des doxas, quand d'autres les déconstruisent. Cette étude permet de penser que les collégiens sont de potentiels experts de l'agir enseignant, mais que les formes d'analyse qu'ils mettent en œuvre sont nettement différenciées.

Saisir ce qui permet que l'action conjointe des enseignants et des élèves soit telle qu'elle favorise les apprentissages (Sensevy, 2007) est une entreprise d'autant moins aisée que le métier d'enseignant a perdu de son évidence (Rayou & van Zanten, 2004). Dominique Bucheton et son équipe ont défini un modèle d'analyse de l'agir enseignant, le multi-agenda, qui aide à démêler les ressorts d'un métier difficile à comprendre et à apprendre car il est constitué d'actions de nature très diverse et d'« un enchevêtrement de préoccupations multiples » (Bucheton, 2009a, p.55) : la gestion du temps, de l'espace, des relations interpersonnelles interfère avec les finalités didactiques, ceci dans des situations qui peuvent être très différenciées. Comme les auteurs de ce modèle, nous nommerons toute action de communication de l'enseignant, qu'elle soit langagière ou non. Quant aux préoccupations, elles sont les intentions plus ou moins conscientes de l'enseignant à un moment précis de son activité, elles dépendent des éléments qui sont significatifs pour lui dans la situation (Ria, 2006). Les gestes actualisent les préoccupations de l'enseignant. Or, « un geste engage celui qui le fait et celui à qui il est adressé » (Bucheton, 2009a, p.52) ; pour que ce geste soit reçu par l'élève selon les intentions de l'enseignant, des codes partagés sont nécessaires. La prise en compte « des effets de sens perçus par les élèves » est donc impérative pour l'évaluation de sa qualité (Marlair & Dufays, 2008, p.63).

C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que des observations de l'agir enseignant menées par des collégiens sont susceptibles d'en affiner notre compréhension. Certes, les élèves ne peuvent maîtriser tous les enjeux de l'activité enseignante et leurs préoccupations ne sont pas celles de leurs éducateurs. Mais dans la mesure où la professionnalité de l'enseignant se définit surtout par l'ajustement de ses gestes à la situation et aux imprévus (Jean, 2008), ce qui engage sa « capacité [...] à voir, à entendre ses élèves dans leur singularité » (Bucheton, 2009a, p.62), il nous semble que le point de vue d'élèves sur cet ajustement peut aider à en définir les conditions de réussite. C'est d'autant plus vraisemblable que les élèves, en situation de classe, gèrent bien d'autres préoccupations que leurs apprentissages, notamment « les rapports de force, de place, les rôles sociaux-scolaires... » (Bucheton, 2009a, p.65) : il est permis de penser qu'un collégien en position d'évaluateur « spontané » (Barbier, 1985) d'une situation de classe dont il n'est pas lui-même acteur peut contribuer à démêler l'écheveau de cet autre multi-agenda, en formulant des jugements majoritairement intuitifs². On peut en outre faire l'hypothèse que

¹ Audrey Boulin, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES), Université Paris XII. Marie-Sylvie Claude, Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture Éducation Formation Travail (CIRCEFT ESCOL), Université Paris VIII.

² Jean-Marie Barbier (1985, p.34) distingue l'évaluation « instituée », basée sur des critères explicites et outillés, de l'évaluation

chaque collégien a une approche de l'agir enseignant qui dépend de son propre parcours, de son expérience scolaire personnelle, plus ou moins riche et heureuse : prendre en compte les variations d'un collégien à l'autre peut contribuer à saisir les ressorts de l'action conjointe dans leur complexité.

Quels sont les gestes d'enseignant que les différents collégiens considèrent comme professionnels, c'est-à-dire opérationnels et ajustés aux situations (Jorro, 2006) ? Sur quels critères en jugent-ils ?

Pour tenter de traiter de ces questions, nous nous appuyons dans cet article sur une enquête³ conduite auprès d'une trentaine de collégiens de quatrième scolarisés dans des établissements contrastés. Nous avons adopté une méthodologie d'allo-confrontation aux traces de l'activité utilisée par la plate-forme de formation Néop@ss (Ria & Leblanc, 2011). Deux séquences vidéoscopées⁴, montrant deux enseignants travaillant avec une même classe d'élèves de troisième d'un collège de la périphérie parisienne, ont été soumises aux collégiens. L'enquêteur recueillait leurs analyses en les incitant à argumenter leur point de vue selon les deux axes définis par l'équipe : la façon dont les enseignants se comportent avec les élèves et la façon dont ils les font accéder au savoir. Après un premier visionnement global, les collégiens enquêtés avaient tout loisir d'arrêter la vidéo quand ils le souhaitaient pour la commenter et de visionner à nouveau tel ou tel passage. De notre point de vue et sans préjuger des apprentissages effectifs réalisés par les élèves filmés, l'enseignant de mathématiques, que nous nommerons Alexandre, a des gestes plus ajustés que l'enseignante de français, Clémentine ; les élèves d'Alexandre nous semblent davantage engagés dans l'étude. La majorité des collégiens enquêtés partagent notre point de vue, mais ils le justifient de façons diverses. Les entretiens enregistrés ont été traités par analyse thématique du discours, en relevant les critères d'évaluation qui faisaient « sens pour les acteurs » (Kaufmann, 1996), avec notamment le repérage de récurrences comme « elle n'a pas d'autorité », « il y a trop de bruit » ou « il aide bien les élèves », « son cours n'est pas assez intéressant ». L'articulation des catégories indigènes et des concepts de Dominique Bucheton et de son équipe – incarnant une activité de « go-between » entre matériau et théorie (Schwartz, 1993) – nous a permis de constituer une typologie des formes d'analyse, que nous présentons dans cet article.

Pour élaborer cette typologie, nous avons, en effet, choisi de prendre pour référence les quatre préoccupations qui constituent le modèle du multi-agenda. Nous les donnons ici dans l'ordre qui nous a semblé le plus pertinent pour l'analyse de nos entretiens :

- première préoccupation : le « maintien d'une certaine atmosphère » (Bucheton, 2009a, p.58) concerne « le liant dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colore d'une certaine tonalité » (Bucheton & Soulé, 2009b, p.34) ;
- seconde préoccupation : les gestes de pilotage sont ceux par lesquels l'enseignant assure « le contrôle de l'avancée de la leçon dans le temps [...] et dans l'espace » (Bucheton, 2009a, p.60) ;
- troisième préoccupation : l'étaillage désigne « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (Bucheton & Soulé, 2009b, p.36). C'est un « concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres » (p.36) ;
- enfin, quatrième préoccupation : le tissage est « une forme d'étaillage » par laquelle les enseignants s'attachent à donner « explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé » (Bucheton, 2009a, p.60). Les gestes de tissage doivent permettre de « mettre en relation le dehors et le dedans de la classe » (Bucheton & Soulé, 2009b, p.35).

« spontanée », où le « jugement de valeur ne s'explique qu'à travers son énoncé, sa formulation ».

³ L'équipe était constituée d'Audrey Boulin, Marie-Sylvie Claude, Natacha Dangouloff, Luc Ria et Patrick Rayou.

⁴ Ces extraits vidéo proviennent du programme de recherche sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré de Luc Ria (2016). Ils ont constitué (avec l'autorisation des enseignants) les matériaux empiriques d'une journée d'étude le 5 février 2016 de la chaire Unesco réunissant plusieurs chercheurs : « Analyses croisées autour d'un même corpus : Les gestes des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ? », IFE, Lyon. <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation>

Pour les concepteurs de ce modèle, ce qui caractérise les enseignants expérimentés, c'est qu'ils parviennent à combiner étroitement ces quatre préoccupations tout en leur donnant constamment « pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit » (p.32).

Pouvons-nous analyser les observations des collégiens enquêtés en référence à l'ensemble de ces quatre préoccupations de l'agir enseignant ? Prennent-ils en compte une finalisation par les savoirs ? Notre lecture des entretiens nous permet de faire apparaître trois formes différenciées d'analyse dont nous nous attacherons ici à rendre compte. Certains de nos collégiens s'en tiennent à l'observation, parfois fine, des signes extérieurs de la forme scolaire, dans l'indifférence aux finalités d'apprentissage (type 1) ; pour d'autres, l'analyse de leurs remarques selon notre modèle de référence fait apparaître une articulation entre les quatre catégories et un souci constant des savoirs visés (type 3) ; d'autres encore se situent entre ces deux pôles (type 2).

1. Type 1 - faire classe : l'exemple de Sébastien

Les élèves que nous classons dans ce type analysent la situation en référence aux signes extérieurs de l'étude et non à son efficacité didactique. Sébastien n'investit que deux des catégories définies par Dominique Bucheton et son équipe, l'atmosphère et surtout le pilotage, qu'il perçoit eu égard à ses effets sur l'ordre scolaire : la question des apprentissages n'est jamais abordée, ce qui compte, c'est que soient visibles les signes extérieurs d'une séance de classe « normale » (par exemple : « *en cours normalement il faut respecter les consignes du professeur* »). Ceci le conduit à formuler fréquemment ce que nous proposons de considérer comme des *doxas*, c'est-à-dire des éléments de jugement récurrents dans nos entretiens (il faut punir davantage, prendre le carnet, faire un rapport, appeler la directrice, hausser le ton...) mais qui ne font pas l'objet d'une analyse justificative eu égard aux finalités didactiques.

Sébastien marque d'ailleurs une réticence à juger de l'agir enseignant : il se focalise sur l'agir des élèves, leur attribuant la responsabilité des dysfonctionnements de la situation (ils « *manquent de respect* », « *en profitent* », « *se tiennent mal* », « *sont insolents* »). Une autre élève, Clémence, nous dira que les enseignants ayant déjà « *tous leurs diplômes [...] [ils] pourraient s'asseoir et plus faire cours* », et que c'est aux élèves « *qui sont qu'en troisième* » de travailler. Il suffit que l'enseignant soit enseignant, le métier est perçu comme monolithique ; il n'y a pas de gestes qui seraient plus professionnels que d'autres (Jorro, 2006), d'ailleurs la manière de faire de Clémentine n'est pas vraiment différenciée de celle d'Alexandre. Poussé par l'enquêteur à se prononcer sur l'agir enseignant, Sébastien naturalise son approche : si « *malheureusement ils n'ont pas assez d'autorité* », « *c'est pas de leur faute* » ; d'ailleurs Clémentine est une femme. Quant aux élèves, auxquels il revient vite, ils appartiennent visiblement « *aux quartiers un peu... chauds [...] dans des cités* », de sorte qu'ils ne réagissent pas, explique-t-il, « *comme nous, enfin comme moi* » aux injonctions enseignantes.

Indifférence à deux de nos catégories de référence (étayage et tissage) et plus largement aux enjeux de savoir, externalisation des causes, naturalisation des difficultés et recours à des *doxas* : cet entretien fait apparaître des éléments qui nous apparaissent comme caractéristiques de ce type d'analyse. Pour autant, Sébastien déconstruit finement certaines interactions : d'une part, il explique comment des indices non contrôlés par l'enseignant peuvent être décryptés par les élèves et trahir son *éthos*, ce qui rend ses gestes inopérants (Clémentine laisse voir par sa mine déconfite qu'elle n'a pas réellement incorporé l'autorité qu'elle essaie vainement de manifester : « *Je pense que l'élève sait que dans sa tête elle le mettra jamais à la porte donc il continue de parler* »). D'autre part, il analyse les gestes des élèves comme des marqueurs des effets de l'agir enseignant : ainsi explique-t-il à propos d'un des élèves filmés qu'« *on voit très bien qu'il s'en fout du cours* », ce qui se manifeste par un décalage physique (« *il a le visage décalé, le corps décalé* »), et une délocalisation symbolique (« *comme si il était en vacances, à la plage* », « *comme s'il était dans la lune* ») : il perçoit que l'activité loin d'être conjointe est littéralement disjointe. Cette isotopie relève de la référence à une forme d'orthodoxie dont le

respect garantirait la qualité d'une situation scolaire, ce qui est cohérent avec les autres analyses que mène Sébastien. Il observe finement les gestes des élèves mais n'en différencie pas certains comme des gestes d'étude.

2. Type 2 - une expertise de niveau intermédiaire

Les élèves de ce type proposent une description fine – et éloignée d'une approche doxique et naturalisée – de l'atmosphère et du pilotage. Mais ces deux niveaux sont peu croisés avec celui de l'étaillage/tissage et plus largement avec la question des apprentissages. Leurs analyses mêlent donc des éléments caractéristiques de nos deux autres types, voire basculent de l'un à l'autre du début à la fin de l'entretien.

■ L'exemple de Dabhia

Cette collégienne prend peu en compte la finalisation par les apprentissages dans son analyse de l'agir enseignant.

L'atmosphère

D'une part, elle fait état de l'ambiance générale qu'elle ressent et l'analyse finement. Ainsi, dans le cours de français et à certains moments dans celui de mathématiques, l'atmosphère est décrite comme « *fatigante* » ou « *désagréable* ». Pointant des indices (comme des soupirs) qui trahissent les affects de Clémentine et Alexandre, perçus avant tout comme des personnes, Dabhia prend en compte le multi-agenda du professeur dans sa complexité : « *À la limite elle a envie de partir ! Ouais, elle a envie de partir. Mais moi je serais en train de pleurer si j'étais à sa place. Parce que je peux pas supporter ça. C'est fatigant [...] Elle en a marre, elle en a marre. Elle peut plus parler, elle fait que des signes, elle en a marre !* » Cette ambiance est décrite comme n'étant pas bénéfique au travail des élèves : « *Mais ça se voit si les profs sont fatigués à cause de l'ambiance de la classe, c'est pas agréable de travailler dans ces conditions. Même un élève. Tu peux pas travailler dans ces conditions, tu peux pas suivre.* » Ici, Dabhia fait un lien entre l'atmosphère et les apprentissages, mais n'explique pas pourquoi ces derniers sont impactés. D'autre part, Dabhia, comme les autres élèves de cette catégorie, porte une attention particulière à la qualité des relations entre les élèves et leur enseignant, le respect étant l'un des critères centraux pour définir cette qualité. En effet, la professeure de français est par exemple décrite comme ne « *s'occupant pas* » suffisamment de ses élèves ou ne les « *comprendant pas* ».

Le pilotage

Le pilotage des enseignants est surtout perçu au travers des signes extérieurs de la forme scolaire. Les gestes des professeurs (comme le « *chut* » d'Alexandre ou le ton peu affirmé de Clémentine) sont qualifiés d'efficaces ou d'inefficaces, selon leur capacité à instaurer le calme dans la classe. La question des apprentissages est ponctuellement pointée mais peu déconstruite. Ainsi, Dabhia explique que les élèves n'apprennent rien en cours de français en mentionnant des indices en décalage avec la forme scolaire : « *Bah ça se voit, l'élève déjà lui, il a pas son classeur ouvert. La meuf qui a sa feuille volante comme ça. Les élèves qui se lèvent. Elle qui arrive "oui tatati tatata". Non, c'est pas un cours.* » Ou encore, la collégienne critique l'organisation de la correction de Clémentine mais n'explique pas la raison pour laquelle le manque d'organisation des interactions nuit aux apprentissages : « *Bah oui honnêtement ça sert à rien que tu participes si c'est pour que la prof elle t'interrompe à chaque fois.* » Néanmoins, Dabhia a une conscience explicite de la différence entre dérouler le texte du savoir et favoriser l'apprentissage : « *Elle [Clémentine] a fait le cours de l'année mais pour rien. Ils suivent pas.* » D'ailleurs, les élèves de cette catégorie ont une description plus fine – que ceux de la catégorie précédente – de l'agir enseignant en fonction du multi-agenda (par exemple : instaurer le calme / avancer dans le cours).

Eu égard aux perceptions de l'atmosphère (ambiance et relations entre les enseignants et leurs élèves) et du pilotage (et son adéquation avec la forme scolaire), on remarque, dans l'entretien

avec Dabhia, une isotopie de l'enfance récurrente dans nos entretiens. En effet, plusieurs figures, telles que la récréation ou le baby-sitting, sont employées pour décrire les cours (surtout celui de français), ce que nous interprétons comme un reproche fait aux enseignants de ne pas aider à grandir ni en tant qu'élève, ni en tant qu'enfant.

L'étayage

Les analyses des enquêtés de cette catégorie abordent les questions d'étayage, même si c'est moins fréquemment que les niveaux de l'atmosphère et du pilotage. Le plus souvent, ils donnent leur avis en se contentant de dire « *c'est bien* » ou « *pas bien* » et n'envisagent pas les articulations possibles entre les différents niveaux des gestes enseignants. Ainsi, Dabhia trouve bénéfique l'utilisation du tableau par Alexandre ou le fait qu'il demande aux élèves de poser leur stylo, sans pour autant en exposer les raisons. De plus, le manque de temps consacré à la correction de chaque question par Clémentine est critiqué par l'enquêtée, qui n'explique pas pourquoi laisser du temps est bénéfique aux apprentissages.

En somme, les collégiens de cette catégorie ont en commun d'analyser finement les gestes des enseignants – perçus comme plus ou moins professionnels selon la définition d'Anne Jorro (2006) – et de mentionner ponctuellement la question des apprentissages mais sans vraiment la déconstruire. Ils prennent de la distance avec l'externalisation et la naturalisation des difficultés, traits caractéristiques des entretiens du premier type. Néanmoins, les *doxas* ne sont pas totalement absentes ; la prise de distance se fait au cours de l'entretien. En effet, chaque enquêté commence son analyse en expliquant les difficultés de Clémentine par une autorité naturelle défaillante et une absence de punitions. Puis, cette *doxa*, sans pour autant totalement disparaître, se combine à des remarques plus fines. Arrêtons-nous quelques instants sur Salah qui illustre parfaitement cette idée : au fil de l'entretien, ce collégien fait évoluer son discours.

■ *L'exemple de Salah*

Au début de son entretien, Salah – comme d'autres enquêtés appartenant à la catégorie des « jeunes des quartiers défavorisés » adoptant une « culture de rue » (Lepoutre, 1997) – décrit l'atmosphère des deux cours comme un espace de combat entre l'enseignant et les élèves, où chacun des deux camps souhaite être le plus « grand ». Conscient du multi-agenda des collégiens – de banlieue – Salah explique qu'il s'agit pour l'élève de ne pas « perdre la face » (Dubet & Martuccelli, 1996) devant son groupe de pairs : « *Peut-être aussi parce que sinon leurs camarades ils vont leur dire "toi tu te laisses faire, tu te laisses faire" donc ils vont pas se laisser faire, ils vont essayer de se défendre du mieux qu'ils peuvent.* » En opposition – et ce pour gagner le rapport de force – l'enseignant doit, selon Salah, « *s'imposer* » notamment en haussant le ton et en punissant les élèves : « *C'est un prof qui sait calmer ses élèves, quand ils bavardent ou qu'ils font n'importe quoi. Qui sait les remettre à leur place d'élève. Et parfois quand les élèves se sentent supérieurs aux profs, les profs ils savent s'imposer et leur dire "je suis plus grand que toi, toi t'es un élève".* »

Mais au fur et à mesure, Salah prend de la distance avec les *doxas* énoncées (comme l'importance de la punition) : le combat évolue vers davantage de partenariat. En effet, conscient des limites de cette logique (la punition risquant d'entraîner une surenchère des élèves), l'enquêté valorise, dans un second temps, le fait qu'Alexandre établisse une relation symétrique de confiance avec ses élèves (sympathie – blagues « *pas méchantes* » – félicitations et respect) nécessaire pour apprendre : « *Là, l'élève il a confiance en le professeur, l'élève se dit "c'est vrai il a raison, donc je vais suivre la correction du 1^{er} exercice, et le 2^e exercice je vais le faire", donc là on voit qu'il lâche son stylo [...] Il sait que le professeur va pas mentir. Que le professeur il va dire la vérité. Et que si le professeur dit qu'on va pas corriger le 2^e exercice, on va pas le faire.* » Salah énonce alors l'importance pour l'enseignant d'ajuster ses gestes aux situations, aux élèves et à leur multi-agenda, ce que fait d'ailleurs Alexandre et non Clémentine : « *Il joue avec ses élèves. Quand il faut jouer, il joue ; quand il faut pas jouer, il joue pas.* »

Néanmoins, la finalité des apprentissages est peu abordée et surtout pas déconstruite. Pour cet enquêté, l'étayage est uniquement vu comme l'une des missions de l'enseignant : « *Parfois on n'a pas le choix, on est obligé d'aller aider les élèves en difficulté.* » Mais, l'enquêté ne va pas plus loin dans la forme et les objectifs de cet étayage eu égard aux apprentissages ; il en reste à une finalisation de l'étayage par l'absence de signes visibles de décrochage. De surcroît, Salah a une représentation normative du savoir, qui n'est jamais remise en cause : selon lui, Clémentine a pour mission d'apprendre à ses élèves à bien parler, c'est-à-dire à respecter une norme syntaxique considérée comme absolue et ne dépendant pas de la situation d'énonciation. Très ponctuellement, il s'attache davantage à l'analyse des apprentissages : il perçoit les enseignants comme des stratèges qui connaissent les réponses mais qui sollicitent les élèves pour les faire réfléchir. Ou encore il repère les gestes par lesquels le professeur de mathématiques rend visible la finalité de la correction : « *Là il lui dit à quoi va servir la correction : à savoir faire les deux méthodes. À comprendre. Parce que si l'élève comprend qu'une méthode et qu'il comprend pas la 2^e méthode bah ça sert à rien.* » Ainsi, même si nous voyons le discours de Salah évoluer, son analyse se situe à un stade intermédiaire.

3. Type 3 - faire apprendre : l'exemple de Gilles et Marie-Claire

Ces deux collégiens partent comme beaucoup d'autres d'une naturalisation des difficultés (ce sont des élèves de banlieue, ils sont difficiles), mais dépassent très vite cette interprétation (Gilles : « *Je vais revenir sur ce que j'ai dit tout à l'heure [...] c'est pas parce qu'ils sont pas disciplinés, c'est parce que c'est pas intéressant* »). Leurs analyses circulent ensuite dans nos quatre catégories de référence et nous semblent caractérisées par trois constantes : l'intuition de leur nécessaire articulation, la prise en compte des savoirs en jeu, enfin la montée en généralité, souvent au rebours des doxas.

■ L'articulation des préoccupations

Un agir enseignant efficace doit, selon Gilles et Marie-Claire, permettre tout à la fois de donner du liant aux interactions (atmosphère), de contrôler l'avancée de la leçon (pilotage), d'aider les élèves à comprendre (étayage), et de donner du sens à leurs apprentissages (tissage). S'ils considèrent, comme les autres collégiens, qu'une ambiance sereine est nécessaire pour travailler, ils jugent que réciproquement, c'est l'intérêt du travail proposé qui produit l'investissement intellectuel des élèves, et qui de ce fait permet une ambiance sereine : l'enseignant doit donc parvenir à assurer ces finalités conjointement. Ainsi, il « *faut captiver un peu l'attention avec des choses nouvelles, des choses intéressantes, compliquées* » estime Gilles. Clémentine corrige avec sa classe un exercice de transformation de phrases affirmatives en interrogatives introduites par l'adverbe *combien* : Gilles juge ces « *exercices ridicules* », bons pour « *une classe de maternelle* » ; il fait l'hypothèse que les élèves le ressentant comme « *une insulte* » répondent à cette déconsidération par des insolences : « *On sent ce qu'ils pensent de leur professeur actuellement, c'est que c'est une personne qui les prend pour des idiots.* » Obtenir la discipline dans la classe-passe donc par l'intérêt des savoirs proposés : ici « *Le cours n'a aucun intérêt. Non seulement ils apprennent pas ; mais c'est un cours qui est bordélique* ».

Marie-Claire observe quant à elle qu'Alexandre régule les interactions dans le groupe en assurant simultanément la sérénité de l'atmosphère, le bon déroulement de la séance, et la mise en réflexion des élèves : ainsi, alors que l'un d'eux a fait une erreur de calcul, ce qui fait rire ses camarades, Alexandre veille à ce qu'il garde confiance en lui : « *Il ne fait pas de remarque vexante [...] Il le laisse réfléchir et il lui donne du courage.* » Alexandre aurait pu en profiter pour « *faire rigoler les autres* » : « *au lieu de ça il a juste dit de réfléchir* », gardant le cap de son objectif didactique.

Concernant les gestes d'étayage individualisés, Marie-Claire analyse ceux d'Alexandre comme ayant simultanément trois effets, gérer un comportement « *en particulier* », évaluer (« *savoir si l'élève a bien compris* »), et « *expliquer calmement* ». Par opposition, Clémentine se déplace

vers un élève « *juste pour le gronder et non lui donner un peu de confiance, lui expliquer le cours et voilà* » : l'élève ne se calme que pour un temps très bref. Gilles va dans le même sens quand il observe précisément les postures physiques : Alexandre, « *accroupi* », se tient derrière l'élève, « *pour le pousser en fait* », il s'agit d'un « *accompagnement* » bienveillant (« *comme font les parents pour éviter à leurs enfants des fautes* »). Alors que Clémentine, debout, face à l'élève, tente l'intimidation (« *c'est plus pour le réprimander* », « *c'est figure d'autorité et tout ça* »), mais y échoue. Donc en dissociant gestion des comportements et finalisation par l'apprentissage, Clémentine, contrairement à Alexandre, perd le pilotage de la classe et ne peut assurer une atmosphère sereine.

■ **Le souci des savoirs**

Ces collégiens ont conscience qu'assurer les signes extérieurs de la forme scolaire en normalisant les comportements ne suffit pas à assurer une action conjointe susceptible de favoriser l'acquisition des savoirs. Ainsi Marie-Claire oppose-t-elle Clémentine qui « *veut juste faire son cours tranquillement* » (y échouant d'ailleurs) et ne « *se soucie pas des élèves* » à Alexandre qui, s'il réclame le silence « *le fait de manière utile* », c'est-à-dire pour mieux expliquer à ceux qui n'ont pas compris.

Ces deux élèves ont aussi conscience que certains processus intellectuels spécifiques sont nécessaires aux apprentissages : par exemple, Marie-Claire regrette que lorsqu'un élève fait une proposition de réponse, Clémentine « *ne prend pas la phrase, elle la met pas au tableau, elle n'explique pas pourquoi c'est comme ça* » ; ce qui signifie qu'elle considère que trouver la bonne réponse ne suffit pas et qu'un retour réflexif serait nécessaire pour savoir pourquoi elle est bonne. Elle nous semble ici consciente de la décontextualisation nécessaire à la construction de savoirs qui seront susceptibles d'être recontextualisés. Gilles, quant à lui, conseille d'apporter à l'élève un accompagnement métacognitif ; au lieu de stigmatiser une erreur ou un échec, l'enseignant doit dire : « *l'important c'est que vous ne le ratiez pas la prochaine fois : vous devez faire ça.* » Par ailleurs, Gilles, qui avait d'abord identifié la discipline enseignée par Clémentine, le français, comme des mathématiques (du fait que les interrogations en « *combien* » que les élèves doivent formuler évoquent des énoncés de mathématiques) présente son incompréhension comme la preuve que l'exercice ne peut pas intéresser les élèves. Les énoncés sont produits dans un système d'énonciation tel qu'ils sont dégagés de tout contenu sémantique : Gilles regrette que soit ainsi proposé aux élèves « *un truc aussi peu passionnant que de savoir comment demander des steaks* ». Pour lui, l'invisibilité de l'ancrage disciplinaire et la pauvreté des enjeux cognitifs génèrent l'ennui et la dissipation. À l'opposé, il apprécie qu'Alexandre engage ses élèves à se souvenir de « *ce qu'on avait fait la dernière fois* » de façon à ce qu'ils repèrent la démarche enseignée durant la séance, l'utilisation des identités remarquables, comme une nouvelle méthode pour arriver au même résultat (ils savaient auparavant développer le carré d'une somme). Pour Gilles, l'enseignant doit donc permettre à ses élèves d'établir des liens et d'identifier les savoirs en jeu dans les situations de travail.

Mettant les apprentissages au premier plan, c'est en outre eu égard aux gestes d'étude des élèves que Gilles et Marie-Claire analysent l'efficacité des gestes des enseignants. Ainsi Marie-Claire observe-t-elle dans le comportement d'une élève d'Alexandre les signes de l'activité intellectuelle, ce qu'elle appréhende comme la marque de la réussite de l'enseignant : « *elle agite son stylo comme si elle voulait écrire la réponse, mais qu'elle n'était pas sûre et elle regarde la leçon pour vérifier que la formule est bonne et demande à son voisin. Donc oui, ils sont en plein cours, ils réfléchissent, leur cerveau augmente !* »

Enfin, loin d'appréhender les savoirs à court terme, ces collégiens souhaitent que l'école permette l'épanouissement personnel et la construction de soi. Pour Marie-Claire, Clémentine, qui propose à ses élèves une activité sans enjeu intellectuel, sans « *challenge* » dira Gilles, manifeste à ses élèves qu'elle ne les estime pas capables de ce grandissement que sa mission serait pourtant d'accompagner : « *Je me demande juste si elle pense que ses élèves sont capables de faire quelque chose de bien [...] Sans son aide, ils feront rien en fait. Elle doit pas, on va dire, les rabaisser, mais plutôt les relever et les aider à continuer.* » L'établissement lui semble d'ailleurs s'associer à cette disqualification : elle s'étonne que ces élèves n'aient pas de

livre sous les yeux mais seulement une feuille d'exercice, et fait l'hypothèse qu'on ne leur en a pas prêté de peur « *qu'ils les abîment* » – absence symbolique, surtout en classe de français, d'une école qui ne permet pas de s'ouvrir sur le monde.

■ **La déconstruction des doxas**

Gilles et Marie-Claire prennent le contrepied de certaines *doxas* que nous avons repérées dans les observations des collégiens du premier et du second groupe. Ainsi Gilles considère-t-il comme ses camarades qu'un professeur doit avoir de l'autorité, mais il précise que cette autorité n'est pas naturelle, « *elle vient pas du fait qu'il soit fort* » : elle se gagne en se montrant comme « *quelqu'un qui va vous apporter quelque chose.* »

Autre exemple : l'adoption d'un registre correct dans les interactions langagières n'est pas seulement une exigence normative. Si Marie-Claire pense que Clémentine aurait dû réagir quand un élève rapporte une insulte grossière, ce n'est pas seulement parce qu'il fallait le ramener à un registre de langue correct, c'est aussi parce qu'elle a failli à son rôle d'éducatrice : « *Elle le laisse tout seul et elle va vers d'autres élèves [...] on va dire qu'il était en bas et qu'elle l'a pas aidé à se relever.* » Inversement, elle interprète le fait qu'Alexandre dise : « *heureusement [que dans les cours précédents] on n'a pas appris que des conneries* » non comme une défaillance de sa maîtrise langagière mais comme une stratégie pour établir, par la proximité du registre de langue, « *une sorte de confiance entre eux* ». Ce qui compte ce ne sont pas les attributs convenus, ici langagiers, de la forme scolaire, mais bien ce qui est fait du langage au service des apprentissages.

Enfin, nos collégiens déconstruisent la *doxa* qui consiste à penser qu'une classe à l'étude est nécessairement silencieuse. Marie-Claire explique qu'attendre comme Clémentine le silence pour faire son cours est une « *méthode un petit peu nulle [...] puisque si elle attend comme ça en ne disant rien, il va rien se passer en fait, tout simplement.* » Gilles distingue quant à lui « *un bruit de discussion comme on entend dans la cour* » d'« *un bruit qu'on pourrait entendre dans un bureau [...], un bruit de travail* ». Ainsi Alexandre a-t-il raison de demander de « *baisser d'un ton* » et non, comme Clémentine, de « *se taire* », parce qu'il est bon, pour comprendre, « *d'échanger entre élèves le pourquoi du comment ça marche* ».

Donc même si les collégiens de ce groupe ignorent bien sûr le modèle de l'agir enseignant auquel nous nous référons, il n'empêche que l'analyse de leurs observations eu égard à ce modèle montre une combinaison des quatre catégories, sous tendue par la prise en compte des enjeux de savoir et par la déconstruction des *doxas*.

Conclusion

Notre étude des entretiens fait donc apparaître des analyses de l'agir enseignant basées sur les signes extérieurs de la forme scolaire alors que d'autres tiennent prioritairement compte de la finalisation par les apprentissages.

Le type 1 (regroupant environ un cinquième de nos enquêtés) se caractérise par une perspective *doxique* et naturalisante des difficultés ainsi qu'une vision monolithique du métier d'enseignant sans prise en compte des différentes modalités de son multi-agenda. À l'opposé, le type 3 (rassemblant également un cinquième des collégiens de notre échantillon) fait référence aux apprentissages et au développement, en différenciant les signes extérieurs de la forme scolaire et les situations qui font apprendre, ou encore en distinguant le fait de dérouler un cours et d'étayer l'apprentissage. Dans une perspective relationnelle, l'agir enseignant, plus ou moins professionnel, est décrit finement au vu de ses effets sur l'action conjointe (et de la concordance entre le multi-agenda des professeurs et celui des élèves). Ainsi, en investissant et en mettant en relation les quatre niveaux d'analyse du multi-agenda de l'enseignant, les collégiens de cette catégorie font preuve de réflexivité face aux *doxas*. Le type 2 est constitué de collégiens (plus de

la moitié de notre échantillon) qui nous semblent mêler des éléments caractéristiques des deux pôles. L'analyse des interactions peut descendre à un grain de détail très fin quel que soit le type.

On peut alors se demander quels facteurs expliquent que certains élèves soient plus préoccupés que d'autres par la finalisation des situations de classe par les apprentissages. Sans pour autant trancher, au vu des données disponibles⁵, nous pouvons proposer certaines pistes. Tout d'abord, des explications d'ordre méthodologique : la confrontation à deux vidéos dont celle de l'enseignant de mathématiques qui parvient visiblement à mettre les élèves au travail et ce, sans punir les élèves peut parfois mettre à mal la *doxa* du manque de punition. Les relances des enquêteurs ont d'ailleurs aidé à pointer cette contradiction. Mais tous les collégiens enquêtés ont été confrontés au même protocole d'enquête et ne sont pas pour autant en mesure de prendre cette distance. Une explication reposant sur les « dispositions » sociales et scolaires (Lahire, 2001) des enquêtés est à considérer : être « bon élève » favoriserait-il un décryptage de l'agir ensemble finalisé par l'apprentissage, qui expliquerait réciproquement sa réussite scolaire ? Certes les collégiens avec un bon niveau scolaire et issus de milieux favorisés (comme Gilles) ont tendance à proposer de telles analyses, mais la réciproque n'est pas constatée : des élèves de catégories populaires avec un niveau scolaire faible (comme Salah) sont également en capacité de prendre en compte les enjeux de savoirs. De plus, l'expérience scolaire des enquêtés, davantage perceptible dans nos entretiens, serait également une piste interprétative à explorer. Par exemple, la rencontre, dans leur passé d'élève, avec des enseignants instaurant une atmosphère sereine et favorable aux apprentissages sans avoir recours à des sanctions, peut amener à davantage de réflexivité à l'égard des *doxas*. C'est justement ce que met en lumière Gilles : « *L'expérience que j'en ai faite, c'est que c'est très important d'avoir un prof qui vous pousse à faire le meilleur et qui vous dit : "si vous ratez ça, c'est pas grave, l'important c'est que vous ne le ratiez pas la prochaine fois".* » Quoi qu'il en soit, cette étude montre que les élèves peuvent être considérés comme de potentiels experts de l'agir enseignant, dans le sens où ces derniers disposent de « compétences interprétatives » (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Rayou, 1999) de leur environnement scolaire⁶ ; elle permet aussi d'accéder à certains des modes de catégorisation par lesquels les élèves co-construisent des situations de classe plus ou moins pacifiées et plus ou moins favorables aux apprentissages.

Références

BARBIER Jean-Marie (1985), *L'évaluation en formation*, Paris, Presses Universitaires de France.

BOLTANSKI Luc et THÉVENOT Laurent (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

BUCHETON Dominique (2009a), *L'agir enseignant : une question d'ajustements*, Toulouse, Octares.

BUCHETON Dominique et DEZUTTER Olivier (dir.) (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck.

BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves (2009b), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol.3, n°3, p.29-48.

DUBET François et MARTUCCELLI Danilo (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

JEAN Alain (2008), *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?*, Thèse de doctorat, Université Montpellier III.

⁵ Par exemple, nous n'avons pas eu accès à l'ensemble des caractéristiques sociales et scolaires de nos enquêtés.

⁶ En tant qu'acteur à part entière, l'enfant, doué d'une « agency » (Sirota, 2006), est ainsi en mesure de décrypter et d'agir sur les situations de classe, acquérant ainsi des compétences relatives à son « métier d'élève » (Perrenoud, 1994).

JORRO Anne (2006, février), « L'agir professionnel de l'enseignant », communication présentée lors du séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation du CNAM, Paris (France), En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>

KAUFMANN Jean-Claude (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

LAHIRE Bernard (2001), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin.

LEPOUTRE David (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.

MARLAIR Sébastien et DUFAYS Jean-Louis (2008), « Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? », dans Dominique BUCHETON et Olivier DEZUTTER (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, p.61-82.

PERRENOUD Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

RAYOU Patrick et VAN ZANTEN Agnès (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Éditions Bayard.

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

RIA Luc et LEBLANC Serge (2011), « Conception de la plate-forme de formation Néopass@action à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités*, n°8(2), p.150-172.

RIA Luc (2006), *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*, Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Blaise Pascal à Clermont-Ferrand.

RIA Luc (2016), « Apprendre du développement professionnel des enseignants débutants », dans Valérie LUSSI BORER et Luc RIA (éds.), *Apprendre à enseigner*, Paris, Presses Universitaires de France, p.49-62.

SCHWARTZ Olivier (2011), « L'empirisme irréductible », dans Nels ANDERSON, *Le hobo, sociologie du sans-abri*, Nels Anderson, Paris, Armand Colin, p.335-384, (1^{re} édition, 1993),

SENSEVY Gérard (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », dans Gérard SENSEVY et Alain MERCIER (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.13-49.

SIROTA Régine (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.