

DE L'AUTRE CÔTÉ DU MIROIR

**Aperçus du vécu scolaire des élèves
du Cycle d'orientation à Genève**


Olivier de MARCELLUS


Février 2002

Service de la Recherche en Education

12, Quai du Rhône

1205 Genève

 (022) 327 57 11

 (022) 327 57 18

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier : les enseignantes et les enseignants du Cycle d'orientation qui ont facilité les entretiens avec leurs élèves et qui nous ont fait part d'observations précieuses ; Françoise Osiek et Jean-Jacques Richiardi du SRED, qui ont lu et commenté le manuscrit ; ainsi que Mme Fiorella Gabriel, directrice de l'ancien CRPP (Centre de recherches psychopédagogiques) du Cycle d'orientation, institution dans laquelle nous avons réalisé la plus grande partie de cette recherche.

Compléments d'information : Olivier DE MARCELLUS
Tél. (41 22) 327 70 76
olivier.demarcellus@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (41 22) 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://agora.unige.ch/sred/>

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (41 22) 327 57 11
Fax (41 22) 327 57 18
& (41 22) 327 52 66

AVANT-PROPOS

Dans ce texte, l'adulte lecteur et le chercheur plongent dans les entrailles grouillantes, bruyantes et chaotiques des couloirs des bâtiments scolaires. Dans ces lieux qui constituent un espace intermédiaire entre la salle de classe et la rue, les langues se délient ; on y porte un autre regard sur les règles qui déterminent les attitudes qu'il convient d'adopter en classe, ainsi d'ailleurs que sur les nombreux codes qui régissent les interactions en dehors de l'école. Enfants et adolescents sont majoritaires dans ces antichambres que sont la cour de récréation, la cantine, les vestiaires, les toilettes, le centre de documentation, l'infirmerie. Ce document rend compte de ce qu'on peut entendre lorsque de jeunes adolescent(e)s peuvent donner libre cours à leurs émotions et à leurs réactions.

Le rapport présenté ici est le fruit d'un long et patient travail de déchiffrement du bourdonnement, du discours incessant et désordonné qui se pratique dans les préaux et qui dit autre chose que les énoncés scolaires. Ici apparaissent les traces d'une pratique discursive proliférante et désordonnée, encore incontrôlée, qui remet en question les certitudes et les schémas de ce qu'il convient de penser et de dire sur l'école, sur les enseignants, sur l'autorité. Cet exercice d'écoute est délicat, et peut aussi être blessant à certains égards ; c'est la raison pour laquelle il implique beaucoup de respect et de pudeur. Ce document nous offre un aperçu de l'univers discursif des élèves dans lequel s'esquissent des représentations différentes de l'ordre scolaire, ainsi que l'amorce d'un travail sur soi, sur la justice et sur la découverte de l'autre qui constitue une des composantes les plus difficiles de l'éducation des élèves, dont la motivation principale est celle de devenir adultes.

Norberto Bottani

Directeur

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	3
TABLE DES MATIERES	4
I. INTRODUCTION.....	7
A. Questions et hypothèses	7
B. Discussion.....	9
C. Méthode.....	12
II. RÉSULTATS GÉNÉRAUX	15
A. Classification des énoncés.....	15
B. Tableau général des fréquences des énoncés des élèves.....	16
III. ANALYSE QUALITATIVE	17
A. Caractéristiques des enseignants	17
1. Les qualités relationnelles de l'enseignant	17
2. L'enseignant en tant qu'autorité	22
3. L'enseignant en tant que gestionnaire	30
4. L'enseignant en tant que pédagogue.....	35
B. Modalités pédagogiques.....	39
1. Les projets	39
2. Variation et dynamisation des méthodes d'enseignement	44
3. Liens avec la réalité et sens de l'activité	45
4. Les activités collectives	46
C. Modalités organisationnelles.....	47
1. Aspects peu évoqués	47
2. Les notes	48
3. La concurrence.....	49

D. Aspects sociaux.....	49
1. Autour de l'école... ..	49
2. ... et dans la classe.....	51
IV. CONCLUSIONS.....	53
A. Quelques indications pratiques.....	53
B. Thèmes transversaux	53
1. Relation personnelle, relation bureaucratique	54
2. La négociation.....	55
3. La dimension sociale.....	59
C. Changer les pratiques ou les structures ? Le diable est dans le détail.....	60
D. Peut-on « motiver » quelqu'un ?	62
BIBLIOGRAPHIE	65

* * *

I. INTRODUCTION

A. Questions et hypothèses

Qu'est-ce qui, du point de vue des principaux intéressés, « va bien » ou « ne va pas », à l'école ? Quelles pratiques d'enseignement inspirent-elles le plus de goût – ou dégoût – et pourquoi ? Comment les élèves vivent-ils différentes manières de gérer la classe et les apprentissages ? Quels sont leurs perceptions et désirs les plus immédiats concernant l'école ? Puisqu'une certaine réflexion sur l'école se veut dorénavant « centrée sur l'élève », sur sa « construction » du savoir et de son cursus, et postule donc l'importance d'une prise en compte de son vécu, nous avons pensé qu'il était intéressant de poser réellement de telles questions à des élèves.

Ce type d'enquête nous semble important, car nous soupçonnons que le *manque de prise en compte du point de vue de l'élève* est l'une des causes fondamentales du dysfonctionnement de l'école.

Puisque les élèves sont un groupe social dominé, il n'est apparemment pas nécessaire de tenir compte de leur point de vue. Peut-être même évite-t-on inconsciemment une prise de parole de leur part, car on redoute qu'ils puissent en profiter pour contester leur statut subordonné. Mais cette communication qui se voudrait à sens unique n'exaspère-t-elle pas justement les résistances qu'elle cherche à ignorer ? N'est-il pas évident que les élèves trouvent de toute façon des moyens pour influencer sur l'école « réellement existante » ? Malheureusement, dans ces conditions, leur influence se fait sentir le plus souvent de façon négative : à travers leur turbulence, apathie, etc.¹

Nous postulons aussi que *l'adhésion de l'élève au projet scolaire* est un facteur primordial de la réussite scolaire. Mais comment l'obtenir, comment lui proposer des apprentissages avec les meilleures chances de succès, alors qu'on ignore trop souvent son état d'esprit, ses problèmes et ses motivations ? La qualité de la relation entre maître et élèves, et en particulier de l'écoute des élèves, nous paraît donc essentielle.

Notre enquête nous a aussi rapidement amené à reconnaître l'importance, dans l'expérience des élèves, d'autres aspects de la gestion de la classe. Il s'agit notamment de la capacité et volonté de l'enseignant(e)² : d'assumer et de négocier son autorité dans la classe ; de savoir prendre en compte et profiter des capacités et besoins sociaux des élèves (au lieu de laisser cet aspect primordial de la vie des adolescents se développer en dehors ou contre le projet scolaire) ; et enfin de proposer des projets d'apprentissage qui respectent à la fois les buts pédagogiques de l'enseignant et les motivations des élèves.

Constatons en premier lieu la rareté surprenante d'études de ce type. Si Piaget et d'autres ont fait admettre que nous devons mener des recherches concrètes pour pouvoir saisir les constructions cognitives du point de vue des élèves, cela ne semble pas aller de soi sur le plan de l'expérience scolaire, où l'élève est encore envisagé beaucoup plus souvent en tant qu'objet que sujet. Pourtant, il

¹ Les élèves acceptaient sans doute mieux leur rôle silencieux et subordonné quand on les socialisait de façon plus purement patriarcale et traditionaliste, quand la vérité ne se cherchait pas sur les « frontières » de la science mais auprès de ses dépositaires de la génération précédente. De ce point de vue, les dysfonctionnements dans les rapports enseignants/élèves que nous avons constatés ne sont absolument pas spécifiques au Cycle d'orientation ou à Genève et participent à une évolution – voire à une crise – d'ensemble. L'ambiance dans nos classes genevoises se situe de façon intermédiaire entre celle, encore assez traditionnelle, des classes de certains cantons romands et les situations de crise dans certains quartiers populaires français, par exemple.

² Pour ne pas alourdir inutilement ce texte, nous parlerons dorénavant génériquement des enseignants au masculin. Etant bien entendu que « *the best man for the job is usually a woman !* »

est évident que l'élève est aussi un sujet actif dans cet aspect du processus éducatif. « *Il est donc légitime de vouloir comprendre quel sens les 'éduqués' donnent à leur éducation, quelles représentations et quelles émotions elle suscite en eux, dans quelle mesure ils la prennent en main, devançant les projets conçus pour eux, leur résistent... ou encore induisent les manières dont ils sont traités. Or, quand même l'intérêt sociologique d'une telle approche est évident, les enfants ont été très peu observés en tant qu'acteurs principaux de leur socialisation.* » (Montandon, 1997, p. 18).

Une telle lacune, relevée par plusieurs auteurs, appelle elle-même une explication. Elle est sans doute significative du statut de l'élève dans l'école, et même plus généralement de l'enfant dans notre société³. Tout se passe comme si les élèves, en tant que groupe socialement et culturellement dominé, n'avaient pas le droit à la parole. Du point de vue des adultes, l'école doit essentiellement inculquer leur culture aux élèves et faire respecter une organisation scolaire conçue par eux. On sait l'effort constant qui y est dépensé pour obtenir le silence et l'écoute des élèves. Sur le plan des connaissances, on a fini par admettre (du moins en principe !) qu'il fallait aussi écouter l'élève, s'intéresser à ses constructions, pour lui transmettre avec succès la culture des adultes. Par contre, les résistances semblent encore vives par rapport à l'expression du point de vue des élèves sur l'école elle-même. Nous avons été frappés par la réaction spontanée de certains collègues chercheurs à notre projet. Ils anticipaient que les élèves n'auraient rien de bien intéressant à nous apprendre, qu'ils ne chercheraient qu'à revendiquer leur droit à la paresse, se plaindre de leurs maîtres, contester toute contrainte, bref « raconter n'importe quoi » pour exprimer une résistance primaire envers le projet éducatif, normalement refoulée par la discipline scolaire.

Nous verrons qu'il n'en est rien. Les élèves savent autant apprécier que critiquer et acceptent dans les grandes lignes le projet scolaire que leur proposent les adultes. Puisqu'on demande rarement l'avis des élèves⁴, leurs opinions sur ces questions ne s'expriment généralement que dans des situations de conflit et de rupture peu favorables au dialogue et à l'objectivité. Dans ces conditions, il est normal que les enseignants redoutent leur expression. La recherche ne doit pas partager ce « tabou ». Pris au sérieux comme interlocuteurs, les élèves se révèlent capables de jugements pondérés, d'observations fines et qui peuvent réellement éclairer notre compréhension de la dynamique des relations dans la classe.

De toute façon, il est évident que l'élève ne peut réussir à l'école qu'en y trouvant peu à peu un sens et des satisfactions. La construction de son expérience scolaire devrait donc nous intéresser en premier lieu, et d'autant plus si celle-ci rencontre des difficultés, si l'élève se montre rétif au projet de l'école à son égard. Si l'école est une entreprise qui vise la transformation de l'esprit et des attitudes des élèves, n'est-ce pas étonnant qu'on ne considère pas ceux-ci comme une source primordiale d'information sur ce processus ?

Significativement, la qualité qu'ils apprécient le plus chez un enseignant est justement sa capacité d'écoute et de dialogue. Cela semble même souvent déterminant pour l'adhésion des élèves au projet éducatif. Avec cette enquête très partielle, nous ne prétendons donc pas faire savoir *ce que pensent* les élèves à propos de l'école. Il s'agit plutôt d'insister sur le fait qu'effectivement, *ils pensent*, qu'il ne faut pas craindre leur avis mais au contraire le solliciter, et que les enseignants qui intègrent cette

³ Depuis une dizaine d'années, des sociologues critiquent une conception de la « socialisation » qui conçoit celle-ci comme essentiellement une internalisation de contraintes sociales imposées par les adultes, et l'enfance seulement comme une période de transition vers l'âge adulte. Ils posent les jalons d'une sociologie de l'enfance qui reconnaît les enfants comme acteurs, qui s'intéresse aux mondes qu'ils construisent (sociabilité, jeux, valeurs, etc.), sans les subordonner d'emblée et sans examen aux projets que la société des adultes cherche à leur imposer (Sirota, 1989 ; Jenks, 1992 ; Qvortrup et al., 1994).

⁴ Une analyse de dix enquêtes d'opinion en Suisse romande n'a relevé aucune question posée aux élèves « *traitant du degré de satisfaction ni au niveau du contenu, ni au niveau des structures scolaires, ni au niveau de l'école en général.* » De même aucune question n'a été posée sur les remédiations possibles ou sur les moyens d'enseignement (Estelli, 1993).

démarche dans la pratique scolaire quotidienne font ainsi disparaître certains des aspects les plus frustrants de la relation pédagogique avec des adolescents. Comme nous disait une élève, « *c'est parce qu'on ne nous demande pas notre avis qu'on n'est pas d'accord!* ». Il s'agit donc moins d'informer les enseignants sur le vécu des élèves que de valoriser les démarches pédagogiques qui intègrent directement le vécu quotidien des élèves dans la gestion de la classe.

B. Discussion

Sans étudier l'expérience des élèves en tant que telle, les approches dites ethnographiques ont déjà souligné à quel point les pratiques scolaires peuvent être dominées, voire gravement déformées, par la résistance des élèves à un projet vécu comme une imposition des adultes. Woods (1977, 1980) décrit les « stratégies de survie » d'enseignants dans cette situation : l'enseignant qui feint d'ignorer que les élèves ne l'écoutent pas ; le cercle vicieux des routines de contrôle qui renforcent l'aversion des élèves et nécessitent ainsi des routines de contrôle supplémentaires (et parmi celles-ci une évaluation omniprésente qui ne laisse finalement plus beaucoup de temps à la formation) ; les pratiques « passe-temps » sans grande valeur éducative, mais bien tolérées par les élèves ; les différentes formes de fraternisation (identification culturelle, humour, indulgence, etc..) ainsi que les pratiques de négociation qui permettent de trouver un terrain d'entente avec les élèves là où la contrainte échoue. Nous verrons que les élèves sont des connaisseurs lucides de ces phénomènes.

Des entretiens avec des adolescents dans des CES traditionnelles ou en réforme (Chrétiennot, 1979) ont déjà mis en lumière la capacité des élèves à réfléchir sur leur expérience, sur les cercles vicieux – ou vertueux – de leur échanges avec les enseignants et même sur l'effet des dispositions institutionnelles sur ces relations, jugées essentielles pour leur devenir scolaire.

Depuis quelques années, davantage de chercheurs (Cullingford, 1991 ; Lindblad et Prieto, 1995, 1998 ; Rochex, 1995 ; Dubet, 1991, 1994 ; Dubet et Martucelli, 1996, 1998 ; Montandon, 1995, 1997) s'intéressent à l'élève en tant qu'acteur, à sa construction de l'expérience scolaire. Plusieurs ont établi des catégorisations de type d'expérience partiellement convergentes et qui expliqueraient en bonne partie la réussite ou l'échec scolaire.

Pour Lindblad et Prieto, l'école cherche évidemment à modéliser les trajectoires de vie et l'expérience du savoir des élèves. Cependant, les mêmes expériences scolaires prennent un sens très différent pour des élèves se trouvant sur des trajectoires scolaires différentes et poursuivant des buts souvent très différents (et qui n'ont pas forcément beaucoup à voir avec ceux de l'instruction publique !). Le vécu de ces expériences à son tour influe sur la suite de la trajectoire. Leurs études longitudinales montrent que les élèves de milieux sociaux différents ont des expériences scolaires et des trajectoires de plus en plus divergentes dans l'école primaire suédoise, à la fois par rapport aux performances scolaires et par rapport à l'intérêt des élèves pour l'expérience éducative. Le seul point commun entre élèves de tous milieux est une baisse progressive et massive de cet intérêt (même si celle-ci est plus forte chez les enfants de milieu populaire). Un seul groupe fait exception : celui des élèves choisissant plus tard le métier d'enseignant ! Les élèves abordent donc l'école secondaire et les crises de l'adolescence déjà passablement dégoûtés de leur « métier »⁵.

Le témoignage rétrospectif de ces élèves, devenus jeunes adultes, dégage trois types d'expérience. Les « oreilles » ont utilisé l'école de façon consciente et réussie pour acquérir des connaissances nécessaires et assurer leur carrière (soit de leur propre chef, soit sous l'influence de leurs parents). Les « gamins » étaient en opposition continuelle contre l'école, soit parce que celle-ci était une source de souffrance constante, soit pour s'amuser. Pour certains d'entre eux, il s'agissait de s'opposer à

⁵ Cette orientation de plus en plus négative envers l'école a été aussi constatée à Genève par le moyen du dessin (Achkar de Gottrau & Dupont Buonomo, 1992).

l'autoritarisme et l'injustice. L'école était en premier lieu une expérience entre camarades de classe, avec qui on s'amuse à taquiner les enseignants. Pour d'autres « gamins », l'école était une souffrance totale de laquelle on se retirait mentalement ou physiquement. Enfin, les « enfants ordinaires » ont traversé l'école sans difficultés particulières et sans la polarisation de l'expérience qui caractérise les deux premières catégories.

Cette étude, et d'autres subséquentes (Lindblad et Prieto, 1998), tendent à montrer que pour les élèves, les points critiques du rapport avec l'enseignant concernent notamment le contrôle, l'engagement personnel de l'enseignant, sa capacité d'écoute, son humour et sa compétence. Il est à noter que la tolérance envers le contrôle par le maître et l'évaluation de sa compétence varient en fonction du milieu social, de l'âge et du sexe. Les garçons de milieu populaire de l'école secondaire inférieure tolèrent moins le contrôle du maître et ont une plus mauvaise opinion de ses compétences que les élèves d'autres âges ou d'autres milieux.

Rochex (1995) s'intéresse aussi à l'expérience des élèves de milieux populaires, s'attachant en particulier à comprendre les trajectoires des élèves atypiques, ceux qui réussissent leur carrière scolaire malgré un handicap socioculturel. Il distingue trois grandes catégories : les élèves plus ou moins en rupture avec l'école, ceux qui ont un rapport utilitaire à l'école en termes d'avenir professionnel, et la petite minorité d'élèves qui transcendent leur situation en investissant véritablement le savoir. Le choix entre ces attitudes est déterminé de façon cruciale par la façon dont l'expérience scolaire est vécue : comme « expérience de développement ou injonction de changement radical » (Rochex, 1995, p. 259). D'un côté, les élèves en rupture se sentent dévalorisés, niés (eux, leur famille et leur milieu social) par l'imposition d'une culture étrangère : « *On a une façon de parler, notre façon de penser. Ils veulent tout nous changer quoi ! Changer notre personnalité. Je ne veux pas qu'ils me changent.* » (ibid. p. 265). À l'autre extrême, il se trouve des élèves du même milieu que l'école permet « *de commencer à quitter leur famille, de pouvoir en sortir sans avoir à la renier* » (ibid. p. 260) en investissant des activités scolaires qui ont pris une valeur en elles-mêmes.

S'il s'intéresse en premier lieu aux antécédents personnels et familiaux qui déterminent en grande partie ces expériences différentes de l'école, Rochex note aussi les facteurs à l'œuvre, selon les élèves, à l'école elle-même : le respect, l'écoute, le dialogue rencontrés chez certains enseignants ; une relativisation de l'autorité qui fait moins ressentir l'éducation comme une imposition ; l'utilisation de la dynamique du groupe des pairs pour faciliter les apprentissages. À contrario, les élèves décrivent les cercles vicieux de la rupture : « *Parfois on n'écoute pas, alors le professeur a l'impression qu'on n'écoute jamais. Alors elle disait : 't'avais qu'à écouter', alors après nous on se disait : 'bon c'est pas grave, je m'en fous', et puis après on cherche pas à comprendre parce que la matière on l'aime plus.* » L'élève n'aime plus la matière si le lien médiateur avec le maître se dégrade. « *C'était selon le contact avec les profs que j'ai arrêté de travailler.* » (Rochex, 1995, p. 202). Pour des élèves de ces milieux, en tout cas, le lien avec le maître est un passage obligé pour investir le savoir.

Montandon (1997) s'est intéressée au point de vue sur l'éducation d'élèves à la fin de l'école primaire. Elle distingue quatre catégories d'expériences proches de celles de Rochex. « La curiosité d'esprit » est le plus souvent la caractéristique des bons élèves de milieux privilégiés, qui valorisent le savoir pour lui-même et dialoguent naturellement avec l'enseignant. « L'utilité » caractérise l'attitude de bons et moyens élèves pour qui l'éducation sert à s'assurer un bon métier pour l'avenir, alors que ce sont les « copains » qui constituent l'attrait immédiat de l'école. Un autre groupe d'élèves a un rapport difficile au savoir, dominé par le stress et l'insécurité, et subit l'école comme une contrainte pénible. Pour ces élèves, c'est le « lien » social avec l'enseignant et surtout avec les camarades qui seul rend l'école supportable. Enfin, pour un groupe d'élèves faibles et moyens, l'école constitue une véritable « traversée du désert », puisque les difficultés scolaires se conjuguent avec un isolement social.

Les qualités humaines du maître comptent plus pour les élèves que sa pratique didactique ou pédagogique. La grande majorité des élèves font notamment référence à sa capacité d'écoute, son humour et sa capacité d'empathie. Ils apprécient aussi chez un enseignant l'imagination, la qualité des explications et la capacité d'exercer l'autorité avec souplesse.

Dubet offre une analyse profonde des difficultés que doivent affronter les élèves (en particulier les jeunes adolescents) pour donner sens à leur expérience scolaire. Son analyse des relations scolaires s'insère dans une vision plus large (Dubet, 1994, 1998 [1], 1998 [2]) selon laquelle les représentations unitaires de notre société (que ce soit en termes de classes sociales ou d'institutions) ne font plus autorité, laissant à tous les « acteurs » du système un travail important d'auto-représentation de leurs rôles sociaux, de construction de sens. « *L'identité sociale n'est pas un 'être', mais un 'travail'.* » (Dubet, 1994, p. 16).

Ainsi, dans les entreprises, on en appelle de plus en plus à la motivation et l'engagement des acteurs individuels. La violence de la planification taylorisée, hiérarchique, diminue, mais au prix d'une augmentation de l'incertitude, du stress et d'une perte de relations solidaires.

De même, à l'école, il ne suffit plus de répondre aux exigences d'un rôle social bien défini. « *Le métier de professeur ne consiste nullement à appliquer les règles et les normes d'un statut car, disent les acteurs, ce rôle ne permet pas de faire la classe. Il est tout au plus un ensemble de règles et d'exigences souvent contradictoires que chaque enseignant doit être capable d'accomplir en fonction de ses élèves et de ce qu'il est. Il doit en particulier fabriquer une relation scolaire qui ne lui préexiste pas totalement.* » (Dubet, 1996, p. 227).

On lui demande de participer à l'élaboration de projets d'établissement, d'adapter des méthodes, de fixer des objectifs. Surtout, l'adhésion des élèves au projet scolaire va de moins en moins de soi. Tel un comédien, « *l'enseignant doit 'conquérir' un public qui lui échappe sans cesse.* » (Dubet, 1996, p. 215).

Et les élèves aussi sont obligés de construire le sens de leur expérience, surtout les adolescents du secondaire inférieur, qui abordent un monde qui n'est plus structuré selon des critères de classe ou selon des rôles fixes. Chaque individu doit naviguer dans divers univers sociaux : scolaire, juvénile, familial, ethnique, sportif, etc. L'identité est « bricolée » par chacun à partir de références multiples. Moins contraints, les individus sont plus exposés au stress, à la « fatigue de l'acteur ».

Cet effort est particulièrement important au secondaire inférieur quand les adolescents construisent des espaces sans adultes. Leurs motivations ne sont plus alors le reflet de celles des adultes (de fait, les « bons » élèves de cet âge sont souvent ceux qui sont encore des enfants). L'utilité et la vocation sont encore des motivations faibles. L'attitude des élèves tend à se dichotomiser entre « pitres » et « bouffons ». Dans certains contextes (collèges populaires de banlieue), la vie sociale se constitue en nette opposition au projet scolaire. Les « bouffons », qui collaborent, sont ostracisés et réprimés par le groupe. Celui-ci valorise au contraire la « pitrerie » : style « voyou » chez les garçons ou « aguicheuse » chez les filles. Pour être acceptés, les bons élèves doivent savoir aussi faire un peu le pitre. La plupart des élèves « *critiquent discrètement les pitres et les bouffons qui en font 'trop' et donnent un peu le change sur chacun des registres.* » (Dubet, 1996, p. 187). Dans les « bons » collèges, par contre, la concurrence entre élèves est encore vive. Ici les plus jeunes s'associent aux moqueries du professeur aux dépens des plus faibles. Les « nuls » et les « cancre » sont exclus. Le sens des études fait aussi problème dans ces classes, mais les parents renforcent les arguments « d'utilité ». Les élèves se motivent avec des fantasmes terribles d'échec social.

Dans cette situation, à cette étape de la carrière scolaire, « l'effet enseignant », la qualité de sa relation avec les élèves, est souvent décisif. Mais l'état de crise endémique de l'école secondaire, niveau auquel les buts contradictoires de l'instruction publique (école pour tous *versus* sélection scolaire) sont les plus visibles, soumet cette relation à une tension permanente. Dubet insiste sur le fait que l'école ne fait pas que reproduire ou accentuer des inégalités sociales. Elle produit des expériences scolaires qualitativement différentes : certains se forment, d'autres jouent d'autres cartes, certains sont écrasés par le parcours même. « *Plus les élèves sont faibles, moins l'école possède de capacités de socialisation, plus la vie juvénile se constitue à la marge de l'école ou contre elle (...)* Le modèle libéral du double individualisme ne pose pas de problème aux classes moyennes mais il se transforme en anomie dans les établissements moins favorisés. » Si elle ne veut pas être l'antichambre des filières réservées à une minorité, « *l'école doit produire une civilité propre axée sur des systèmes de droits et de devoirs capables de produire une civilité scolaire (...)* C'est souvent dans les situations les plus

désespérées, quand rien ne paraît possible, que les équipes éducatives forgent une citoyenneté scolaire. Ce qui devrait être la règle est une manière de résister à la décomposition des situations. » (Dubet, 1996, p. 341).

Nous ne connaissions encore que très peu les travaux de Dubet au moment où nous avons commencé à interpréter nos propres données. Nous avons été d'autant plus frappés par la convergence entre les indications que nous avons pu tirer de cette recherche assez modeste et l'œuvre impressionnante de l'équipe de Dubet.

C. Méthode

Comme la plupart des chercheurs qui ont exploré l'expérience scolaire des élèves, nous avons eu recours à des entretiens semi-structurés, en général par groupes de deux ou trois. Les entretiens, enregistrés, duraient de 20 à 40 minutes selon la disponibilité des élèves et leur intérêt pour la discussion. Nous avons interrogé 84 élèves dans six collèges ; soixante pour cent de ceux-ci étaient dans des filières pré-gymnasiales. A une exception près, il s'agissait de classes de 9^e année⁶.

Afin de recueillir des réponses aussi franches que possible, nous avons interrogé un premier groupe d'une dizaine d'élèves en dehors de l'école, dans un contexte où des relations extra-scolaires assuraient un rapport de confiance. Cette précaution s'est révélée inutile : ces entretiens ne diffèrent pas significativement des autres. Les élèves comprennent très bien que la confidentialité est respectée dans ce genre de situation, et parlent même avec une franchise parfois déconcertante.

Les autres élèves de notre échantillon venaient de classes dont le point commun était que toutes tentaient des expériences pédagogiques novatrices. Les caractéristiques exactes des projets (généralement de type interdisciplinaire⁷) importent peu par rapport à notre recherche. Le choix de ces classes était motivé par deux raisons. La première était d'ordre pratique : comme nous étions par ailleurs impliqués dans l'évaluation ou le suivi de plusieurs de ces projets, nous avons aussi pu faire des observations dans trois de ces classes et avoir des entretiens avec les maîtres, qui ont pu ainsi éclairer certains propos des élèves. La deuxième raison correspondait à une hypothèse : que des projets pédagogiques de ce type (qui impliquent un investissement important pour l'école et pour les enseignants) pouvaient avoir un impact significatif sur le vécu scolaire des élèves.

Evidemment, on pourrait nous objecter qu'un tel échantillon n'est pas représentatif de la population scolaire. Cependant, il s'agissait plus pour nous de trouver des *informateurs* capables de bien expliciter des attitudes et expériences communes chez les élèves que d'interroger une population dont nous contrôlerions méticuleusement les paramètres. De ce point de vue, on pouvait penser que l'expérience d'un projet pédagogique fournirait peut-être aux élèves un point de comparaison qui leur permettrait de mieux prendre conscience de leur expérience scolaire habituelle. De fait, on verra que la plupart de ces projets pédagogiques n'occupent pas une place très importante dans les propos des élèves, et qu'ils n'ont apparemment pas un impact significatif sur leur façon de voir l'école plus généralement.

De toute façon, il s'agissait d'une démarche essentiellement qualitative. La taille de l'échantillon ne permet pas de tirer des conclusions rigoureuses de la fréquence d'évocation des différents thèmes, car

⁶ En 9^e année, nous avons interrogé 40 élèves de classes « scientifiques », 10 élèves de classes « hétérogènes » de niveau pré-gymnasial, 10 élèves de classes « hétérogènes » de niveau non-pré-gymnasial et 10 élèves de « générale ». En 7^e année, nous avons interrogé 14 élèves de « générale ». Ces entretiens ont eu lieu entre 1991 et 1997, dans le cadre des recherches menées au Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP) du CO de Genève.

⁷ Nous avons aussi interrogé une dizaine d'élèves de différentes classes qui participaient à une expérience d'aide aux devoirs après les heures d'école.

on ne peut pas éviter des biais dus à des conditions locales. Selon la classe, nous avons pu constater qu'un conflit récent avec un enseignant, la réussite d'un projet, la proximité temporelle du voyage d'études ou de la fin de l'année, etc., avaient tendance à fixer l'attention des élèves sur différents aspects. Ainsi, les élèves interrogés dans le cadre d'une structure d'aide aux devoirs à domicile parlaient assez souvent des devoirs, alors que ce sujet n'était pratiquement pas évoqué par les autres. Cela dit, nous présentons un tableau des fréquences de types d'énoncés des élèves, car les ordres de grandeur donnent quand même une indication sur les thèmes qui sont ressentis comme les plus importants par les élèves, des thèmes qui, comme nous venons de le constater, se retrouvent aussi au centre des autres études de ce type.

Nous sommes partis de l'hypothèse que le manque de prise en compte du point de vue de l'élève bloque souvent le fonctionnement de la classe et que les élèves sont des témoins privilégiés de celui-ci. Nous avons donc considéré que les élèves détiennent des informations vraiment intéressantes et utiles pour une réflexion sur l'école, et que la qualité des informations recueillies était dans un premier temps plus importante que la représentativité statistique des opinions. Nous pensons que la cohérence, la maturité et la profondeur des remarques recueillies justifient cette entrée dans la problématique⁸.

L'enquête était présentée très franchement aux élèves. Nous leur disions qu'il était beaucoup question de réformes scolaires à l'école, en particulier de la nécessité de tenir compte du point de vue de l'élève, et que pour cela nous voulions connaître leur point de vue sur le Cycle d'orientation. Dans un premier temps, nous posions des questions très ouvertes (par ex. : « Si vous deviez dire trois choses qui sont bien au Cycle d'orientation, ou faire trois critiques ? », « Et avec les profs, ça se passe comment ? », ou encore « L'ambiance générale, est-elle plutôt agréable ou désagréable ? »), afin de recueillir des témoignages aussi spontanés que possible. Dans un deuxième temps, des questions plus précises orientaient si nécessaire les élèves vers des thèmes dont les premiers résultats avaient montré l'intérêt : qualités des enseignants, méthodes d'enseignement et gestion de la classe, sens du travail scolaire, motivation, discipline, cours les plus (et les moins) appréciés, expériences ou projets particuliers, etc. Cependant, le plus souvent, les élèves nous renseignaient spontanément sur une grande partie de ces thèmes au fil de leurs témoignages spontanés.

* * *

⁸ Dans un autre domaine, celui de la cognition, Piaget remarquait que l'interprétation des conduites d'un stade était souvent facilitée par un seul enfant dans un échantillon capable de formuler clairement des idées restées plus ou moins implicites chez ses camarades. Nous avons choisi de considérer nos interlocuteurs un peu comme les « informateurs » indigènes dans une recherche ethnologique.

II. RESULTATS GENERAUX

Nous n'avons pas cherché à catégoriser les élèves selon leur type d'attitude envers l'école. Nous aurions pu sans peine distinguer, comme d'autres chercheurs, les élèves relativement intéressés par la matière, ceux qui travaillent en fonction d'un lien avec l'enseignant ou d'une « utilité » perçue, ceux en rupture, etc. Nous avons préféré mettre l'accent sur les jugements et perceptions des élèves en tant que tels. Dans la situation genevoise, ceux-ci se recourent largement entre catégories d'élèves. Il n'y a pas (encore ?) le même degré de polarisation entre « bouffons » et « pitres », par exemple, que celui dont fait état Dubet dans les banlieues françaises. Dans le contexte d'une enquête qui demandait leur avis par rapport à une réforme de leur école, presque tous les élèves ont cherché à définir des conditions d'adhésion au projet scolaire, y compris ceux qui se situaient sans doute souvent en rupture par rapport aux projets de leurs enseignants.

Le type d'élève, le sexe, le milieu socioculturel, le cadre institutionnel et d'autres facteurs encore peuvent chacun être pris comme variable indépendante, comme levier d'interprétation et d'action. Notre étude a suivi l'orientation très pragmatique des élèves eux-mêmes, qui privilégient en premier lieu le facteur « prof ». Par la qualité de ses relations personnelles avec les élèves, par les méthodes de gestion et d'enseignement qu'il met en œuvre, celui-ci peut réussir ou rater son coup – faire adhérer ou non un élève ou une classe à un moment particulier d'apprentissage – malgré l'influence de tous les autres facteurs. Il ne s'agit pas d'accabler de responsabilités des « acteurs » déjà soumis à un stress énorme. Au contraire, nous avons pensé que cette perspective pourrait les aider et les intéresser, puisqu'elle met en lumière les leviers sur lesquels ils ont directement prise.

A. Classification des énoncés

Une analyse de contenu des données brutes des protocoles a permis de dégager quelque 800 énoncés qui peuvent être regroupés dans quatre grandes catégories. Avant d'aborder l'analyse qualitative, le tableau ci-contre permet de saisir quelques grandes lignes des résultats.

On remarque d'abord le rôle décisif attribué à l'enseignant par les élèves. La catégorie « Caractéristiques des enseignants » regroupe les trois quarts de leurs réflexions. Nous constatons en même temps l'évocation relativement rare de thèmes souvent considérés comme très significatifs par les adultes, que nous avons regroupés dans la catégorie « Modalités administratives » : les horaires, les devoirs à domicile, les filières et la sélection, la concurrence, les différentes matières et types de cours (sélectifs, à options, avec ou sans notes) et même les notes. Tous ces sujets ensemble ne font l'objet que d'environ 13% des énoncés.

Les modalités pédagogiques font l'objet d'un peu plus de remarques, mais il faut tenir compte du fait que pratiquement tous ces élèves faisaient l'expérience d'un projet pédagogique innovateur au moment de l'enquête. Malgré cette expérience, les méthodes d'enseignement restent relativement secondaires pour les élèves.

L'école comme lieu de vie sociale des élèves est peut-être sous-représentée dans ces résultats, car ressentie comme hors de propos dans le contexte de ces entretiens. En effet, nous avons dit aux élèves que nous nous intéressions à leur expérience dans le contexte d'une réflexion sur une réforme de l'école, en prenant donc implicitement le projet éducatif des adultes comme finalité. Dans ce contexte, les élèves étaient peu encouragés à parler de l'école comme lieu de rencontre d'adolescents, par exemple.

B. Tableau général des fréquences des énoncés des élèves

Type d'élèves :	Non pré-gymnasial	Pré-gymnasial	Total
Nombre d'élèves :	34	50	84
A. Caractéristiques des enseignants :			
1. Qualités relationnelles : caractère déterminant ; convivialité ; engagement-affection/indifférence ; écoute, respect et autocritique	51	93	144
2. Autorité : nécessité ; arbitraire et cohérence ; recours ; flexibilité ; comportements préventifs, négociation et humour	45	97	142
3. Gestion : responsabilisation des élèves ; choix collectifs et individuels ; contrat didactique	40	66	106
4. Pédagogie : faire comprendre/faire le programme ; personnalisation ; humaniste/spécialiste ; efficacité	50	94	144
B. Modalités pédagogiques : projets, choix et négociation ; variété ; sens et liens avec le réel ; activités collectives	55	95	150
C. Modalités organisationnelles : branches ; devoirs à domicile ; horaires ; notes ; concurrence et filières	52	60	112
D. L'école comme lieu de vie sociale : autour de l'école, dans la classe	24	16	40
Sommes des colonnes	317	521	838

Lu du haut en bas, le tableau dessine un axe allant de la relation personnelle avec l'enseignant en tant que personne, en passant par des aspects plus liés à ses fonctions dans l'institution, vers une relation plus impersonnelle avec le savoir et l'institution, ainsi que vers une mise en valeur de la vie sociale juvénile plus ou moins indépendante des projets des adultes. S'il est probable que cette dimension correspond à un développement (les élèves plus âgés et mieux intégrés faisant plus facilement la différence entre une branche et l'enseignant qui en a la charge, par exemple), nous constatons surtout la prédominance persistante de la relation personnelle avec l'enseignant dans l'expérience des élèves de cet âge. Cette relation est certainement beaucoup plus problématique qu'à l'école primaire. Cela ne veut pas dire qu'elle perd de son importance, bien au contraire !

* * *

III. ANALYSE QUALITATIVE

Au risque de paraître répétitifs, nous avons choisi de citer largement les élèves. Leurs manières de s'exprimer sont pour nous souvent aussi intéressantes que leurs opinions en soi, car elles donnent des indications sur l'authenticité et la crédibilité de celles-ci. En effet, ceci ne s'invente pas ! Aussi, ne pouvant faire appel à des méthodes de preuves rigoureuses, nous avons voulu au moins éviter autant que possible d'effectuer un choix, nous contentant de classer les propos des élèves et de réfléchir sur leurs significations. Etant donné la grande diversité de sujets abordés, nous commentons une partie des témoignages au fur et à mesure dans cette section, réservant nos réflexions plus générales pour les conclusions.

A. Caractéristiques des enseignants

1. Les qualités relationnelles de l'enseignant

Les élèves ne se résignent pas à des rapports purement utilitaristes ou fonctionnels avec l'enseignant. Pour entrer en matière sur les demandes des adultes, ils ont besoin d'un rapport personnel⁹. Ce besoin d'une relation forte avec l'enseignant en tant que personne et adulte est sans doute particulièrement fort à l'adolescence, même si (ou d'autant plus que) la relative soumission aux désirs et valeurs des adultes qui caractérise le primaire est alors mise en question.

La qualité du lien avec l'enseignant est une question d'autant plus délicate du fait des structures de l'école secondaire qui rompent le lien privilégié avec un seul maître. Un élève de 9^e se souvient encore que « *avoir plusieurs profs, c'est difficile au début... On ne peut pas vraiment parler avec les profs, si on a un problème.* » Un autre regrette encore son école primaire à l'école Steiner car « *ce que j'aime bien aussi là-bas, c'est qu'on a le même prof pour longtemps. Alors, à la fin les rapports changent complètement. Alors, les profs peuvent très bien savoir qui a des problèmes, qui il faut aider en plus, à qui il faut être attentif.* »

Le caractère déterminant de la relation avec le maître

Souvent, les élèves disent spontanément que leur motivation pour une discipline dépend pratiquement entièrement de la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec l'enseignant. Même des élèves en section pré-gymnasiale en 9^e année, qui pourtant ont souvent l'amorce d'un intérêt intellectuel pour certaines branches et qui savent sur le plan « utilitaire » que leur avenir est en jeu, trouvent très difficile de bien travailler pour un enseignant qu'ils trouvent antipathique. L'attrait pour telle ou telle matière varie de façon brutale avec l'enseignant qui en a la charge : « *Moi, j'avais un prof génial de biologie l'année dernière, j'adorais la bio. Cette année j'ai un prof... eh bien je déteste la biologie ! (...)* L'année dernière, ça ne me dérangeait pas de travailler, à la limite ça ne m'aurait pas dérangé de faire biologiste [comme profession], alors que cette année la biologie, c'est le calvaire. » A la question « *Quels cours t'intéressent le plus ?* », une élève répond sans hésitation « *Là où le prof est sympa* ». A cet égard, une autre remarque un peu tristement : « *Ils jouent un rôle important dans la tête des élèves, et ils ne le savent pas.* » Un garçon dit : « *Si on s'en fout du prof (...) on fera juste le minimum, mais on ne bossera pas plus, pour lui faire plaisir, par exemple.* » Les élèves qui affirment

⁹ Les cyniques diront que le secondaire inférieur est une initiation faite à l'image de notre société, qu'il est donc très justement le lieu d'apprentissage des rapports anonymes, intéressés et atomisés. On peut se résigner à faire partie du problème !

apprécier la branche pour elle-même, indépendamment de la qualité de la relation avec l'enseignant, sont au contraire rares.

Evidemment, pour les élèves plus jeunes et moins bien scolarisés, le phénomène est plus net encore. Un élève de 7^e G explique que le cours de mathématiques « *passé bien* » parce que l'enseignant les encourage et « *fait envie de travailler* », alors que le cours de gymnastique se passe très mal. Il renchérit « *et puis là, ça va vous paraître étonnant, mais le prof d'allemand, on le trouve sympa !* », en expliquant que cet enseignant les encourage, les fait rire, ne les menace pas, etc. A propos de l'expérience (très populaire) d'enseignement de musique élargi, des élèves disent :

« *Franchement, ce qui est vraiment agréable dans la musique, [c'est qu'] on a une prof de musique cette année (...) qui est super sympa, qui est vraiment dynamique, marrante...* »

– *Oui, elle a la pêche !* »

En 9^e G, on retrouve les mêmes réactions. Quand on leur demande quels sont leurs cours favoris, deux élèves répondent « *Français et maths. C'est le prof qui nous motive surtout. Moi, l'année dernière j'aimais l'histoire et la géo, mais... – Moi les maths je n'aime pas beaucoup, mais avec ce prof, j'aime bien.* »

Une ambiance détendue et conviviale

Pourquoi certains enseignants ont-ils une relation particulièrement positive avec leur classe ? Un certain nombre d'élèves évoquent simplement le fait que « *l'ambiance* » dans leur classe est agréable. Pour les élèves, celle-ci est clairement de la responsabilité des enseignants, puisque « *avec la même classe, ça change de prof en prof.* » « *Tout dépend. Par exemple, avec ce prof tout le monde est détendu et personne ne parle. Il y a aussi des cours où tout le monde est tendu et tout le monde parle, et puis des moins tendus où tout le monde parle. Il y a toutes les possibilités.* »

Certains se bornent à dire que leurs enseignants préférés sont « *sympas* », « *toujours joyeux* », « *de bonne humeur* ». « *Il se marre, il fait des gags.* » Par contre, « *certains profs sont tellement irascibles ! J'ai eu des profs de musique ou dessin qui punissaient et grondaient tellement que plus personne ne pouvait apprécier le cours.* » « *On a l'impression aussi qu'elle est tout le temps de mauvaise humeur. Elle n'est vraiment pas motivante pour travailler.* »

D'autres évoquent la relation en termes de proximité. « *C'était classe ! Le prof, il était toujours sympa... Il était à côté de nous.* » « *Ils font copain-copain, enfin un peu. Ils sont avec nous.* » « *Il nous parlait d'une façon, il était proche de nous, ce qui faisait qu'en étant proche de nous, en parlant comme nous, il était toujours respecté.* » « *Il est assez proche de nous. Il nous parle de politique. Quand il y a un contact avec le prof, c'est plus facile de travailler.* »

On pourrait trouver inutile de relever de telles observations, puisque tout le monde préférerait évidemment avoir une bonne ambiance dans sa classe, s'il le pouvait ! Cependant, la question des priorités se pose. Quelle importance réelle l'enseignant doit-il donner à sa relation avec les élèves ? Et que faire concrètement pour l'améliorer ?

A cet égard, les élèves ont des suggestions pertinentes. Il semble, par exemple, particulièrement important que l'enseignant accepte de « *perdre* » un peu du temps du cours pour entretenir des relations purement sociales avec les élèves. « *Des fois, on dérive cinq minutes. Pas tout le temps tout le temps 'maths', quoi ! On parle de... on rigole cinq minutes. Parce que quarante-cinq minutes, on n'est pas obligé de les utiliser toutes ! Ça nous motive.* » Des élèves de 9^e G évoquent avec un réel enthousiasme un enseignant de 8^e :

« *Il rigolait beaucoup avec nous et ça me faisait plaisir. Lui, il nous respectait et nous on le respectait. Mais ça n'allait pas trop loin, on rigolait un moment, puis après on bossait.* »

– (...) *le cours était normal. Ça nous intéressait pas trop, mais c'était sympa.*

– Avec lui j'ai bien bossé. Quand on bossait, on bossait, mais après on avait un moment de liberté. Par exemple, il y a des profs qui ouvrent la porte, ouvrent leur sac et sortent le cahier tout de suite. Tandis que lui, non. Puis, lui, il arrêta deux-trois minutes avant que ça sonne. »

« Il parlait avec nous, puis parfois ça dérivait sur ses affaires de famille, ses petites filles, c'était vraiment marrant (rires).

– En toute l'année, ça n'a pas pris une heure, mais c'est ce genre de petites choses qui nous mettent en confiance, qu'on a l'impression qu'il est sympa avec nous. »

Engagement ou indifférence

Souvent, les élèves caractérisent la situation en fonction de critères plus profonds que la qualité plus ou moins conviviale de l'ambiance. Ils évaluent l'enseignant en fonction de comment ils perçoivent sa relation affective (positive ou négative) envers la classe, son métier d'enseignant et sa discipline.

Evidemment, on apprécie l'enseignant qui aime bien ses élèves. Une enseignante est particulièrement appréciée pour « sa manière de s'exprimer. Elle parle à nous comme si elle s'intéresse (sic !) à nous. Elle vient aux sorties de classe. » En fait, les élèves guettent les signes d'un tel investissement. « Quand il y a une personne amoureuse d'une autre, il note et écrit des choses assez marrantes. On se marre bien avec lui, on s'envoie des vannes. » Un groupe de filles a un discours assez élaboré sur des jalousies qu'elles pensent déceler entre enseignants de la classe. Certains ne seraient pas contents de voir leurs élèves discuter avec d'autres profs. Le maître de classe aurait expressément choisi des maîtres ayant peu de liens avec ses élèves pour le voyage d'études et critique certains enseignants devant les élèves : « Il nous annonce 'Mme vous-savez-qui a décrété que les notes (...)' Nous prendre à témoin, alors qu'au contraire on n'est pas du tout de cet avis ! » Qu'elles soient objectives ou projectives, de telles remarques illustrent l'importance du lien avec l'enseignant pour ces élèves.

Des enseignants qui développent une relation affective positive avec leurs élèves peuvent les entraîner sur des terrains qui les rebutent d'ordinaire. En musique, par exemple, des élèves qui refusent en général qu'on leur impose la musique classique, font une exception pour Mme X : « Elle était folle, elle adorait ses élèves ! Elle nous adorait... C'était pas mal, elle mettait de la musique. Elle faisait une recherche sur un musicien, et puis après on avait une épreuve dessus avec des notes. C'était assez intéressant, parce qu'on apprenait toute la vie d'un musicien. (...) Puis elle nous sortait des albums de photos de quand elle faisait du cinéma... » Son affection pour les élèves a fait « passer » un programme (y compris épreuves et notes !) qui n'aurait guère suscité de sympathie dans d'autres circonstances.

La relation n'a pas forcément besoin d'être sans nuage pour être positive. Deux élèves, à qui on demande leur opinion sur l'école, répondent :

« En fait, ça dépend du prof. Il y en a qui pensent qu'on est là que pour travailler. Et on sent qu'on n'est pas aimé... parce qu'on est connu comme une classe difficile, et ça va nous poursuivre pendant les dernières années. On se sent pas à l'aise... Moi je n'aime pas le Cycle.

– Ici, ce qui n'est pas bien, c'est que les profs croient qu'ils vont avec leur branche. » [c'est-à-dire qu'ils ne conçoivent leur rôle qu'en tant qu'enseignant spécialiste, sans engagement plus large].

Par contre, avec leur maître de mathématiques :

« On travaille beaucoup, mais on prend beaucoup plus de plaisir à le faire qu'en français, par exemple... Il donne envie de travailler...

– Et avec lui, vous avez l'impression d'être aimés ?

– Il nous aime pas, mais on l'aime bien ! Il nous trouve chiant, mais on l'aime bien parce que...

– Il le dit, au moins !

– Ouais, voilà ! »

En effet, le pire selon les élèves, ce n'est pas le conflit. C'est l'indifférence. « *Moi, ce qui m'énerve, c'est les profs qui se fichent de ce que fait la classe, de leur avenir, etc.* »

« Qu'il y a-t-il de pire au CO ?

– *Certains profs qui disent carrément 'Je n'en ai rien à f...' »*

« *Il y en a qui essaient de nous captiver, qui font des trucs à part, pour personnaliser. Mais il y en a d'autres qui s'en foutent de nous captiver. Ils essaient juste de nous faire ingurgiter ce qu'ils disent.*

– Alors eux, ils font appel aux notes ? aux conséquences ?

– *Non, non, même pas. Ils ne disent pas qu'on ne va pas avoir la moyenne. On a vraiment l'impression qu'ils s'en foutent.* »

L'attitude de l'enseignant envers son métier est tout aussi important. « *On voyait qu'il aimait faire son cours.* » On apprécie les enseignants « *qui ne sont pas là que pour le boulot [c'est-à-dire le salaire], au moins !* » « *Un prof qui enseigne pour gagner son fric, ça m'énerve. Je ne supporte pas.* » « *Il y a les bons profs, puis les mauvais, qui sont là parce qu'ils n'étaient pas assez bons pour faire autre chose, et qui se font chier et se vengent sur les élèves... Déjà que beaucoup d'adolescents font une crise de flemmiste aiguë, mais si t'as des profs en face de toi qui te considèrent comme un ordinateur, moi je n'ai pas envie, je suis désolée.* »

« *Oui, eux non plus ils ne sont pas toujours motivés...*

– *Oui, c'est surtout la bibliothécaire qui nous a aidé, elle a plus bossé que les profs. Il y en a qui ne font ça que pour le fric...* »

Le soupçon qu'un maître ne travaille que pour l'argent (probablement injustifié dans ce cas-ci, puisqu'il s'agissait d'un projet élaboré sur l'initiative des enseignants) suffit pour lui enlever tout crédit aux yeux des élèves. Du coup, ceux-ci se rendent sans doute assez peu attachants... Le cercle vicieux se referme.

L'écoute

L'écoute, le dialogue et l'autocritique sont les qualités relationnelles de l'enseignant dont l'importance est le plus souvent mentionnée.

« (...) *il y a des profs qui ont un bon contact et d'autres avec qui on ne peut pas parler.*

– *Oui, parce qu'à notre âge, on a envie d'avoir un bon contact avec eux, de pouvoir parler, et on a de la peine à le faire.*

– *Ils font leur cours et puis ils n'essaient pas de nous comprendre. Ils notent des petits trucs dans leur carnet de classe et il y a des trucs qui passent à côté. C'est dommage.* »

« *Il y a des profs qui parlent avec nous mais qui, en fait, ne parlent que d'eux... Il y a juste une prof d'allemand qui essaye de nous faire parler de nous-mêmes ou de ce qu'on a envie, en allemand.* »

Faire apprendre une langue en l'utilisant pour s'exprimer... La démarche reste étrangement exceptionnelle. Par ailleurs, on peut penser qu'elle ferait long feu, s'il ne s'agissait que d'une astuce didactique pour « faire passer » l'allemand. Sans doute, le véritable « truc » de cette enseignante est qu'elle est vraiment intéressée par ce que les élèves ont à dire.

Le besoin d'écoute et de dialogue s'exprime en premier lieu par rapport au contenu du cours lui-même. Cependant, même dans ce cadre il comporte un fort aspect affectif, relationnel. Les élèves en parlent sur un ton qui nous a plus d'une fois fait penser qu'il s'agissait d'échanges plus personnels.

« *Ah oui, M. L, il est vraiment sympa !*

– Qu'est-ce qu'il fait de différent ?

– *Je ne sais pas (...) il nous comprend si on a des problèmes. On peut aller vers lui, en discuter avec lui. Il nous comprend, tandis que si tu vas vers un autre prof : 'Ouais, ouais je t'écoute', mais en fait 'Cause toujours, tu m'intéresses'. Tu peux toujours parler, il ne t'écouterait jamais. Tandis que lui...*

– Tu veux dire pour des problèmes personnels ?

– *Non, non ! Si on avait des mauvaises notes, si on ne comprenait pas quelque chose ! Il nous expliquait bien. »*

« Qu'est-ce que vous aimez bien chez un prof ?

– *Un qui sait plein de trucs et qui parle avec nous, qui nous apprend quelque chose, qui soit capable de gérer une classe et qui nous comprenne, dans le sens de parler un peu avec nous, quand même. Qui ne s'énerve pas tout de suite à peine on parle.*

– Parler avec vous sur d'autres sujets ?

– *Pas forcément sur d'autres sujets, mais dialoguer sur le cours, pas que ce soit un prof qui arrive, donne son cours et part. Qu'il y ait un contact !*

– (...) *le Cycle c'est une période vachement importante, on grandit, on commence à avoir des opinions et les profs ne se rendent pas tellement compte. (...)*

– *Ils voudraient qu'on soit comme au primaire. »*

Un certain nombre d'élèves semblent ainsi frustrés dans leur envie de s'exprimer à propos – ou au moyen – de sujets scolaires. Cela est quand même étonnant, alors qu'on leur reproche souvent de ne pas s'intéresser aux cours. « *Quand on discute de livres il y a chacun qui a son opinion, et il n'y a pas forcément tout qui est faux. » « On a souvent besoin de dire des choses par rapport à soi-même. En français, par exemple, par rapport un livre que t'as lu. Mais en poésie, toute la classe veut faire du Prévert, mais on nous oblige de continuer à faire du Rimbaud. C'est idiot ! »* Voilà sans doute encore une histoire d'enseignant « coincé » par les exigences du programme. Il n'empêche que si l'objectif fondamental est bien d'intéresser les élèves à l'expression poétique, c'est une histoire effectivement idiote.

Les enseignants des branches non-sélectives récoltent quantité de critiques, car dans ce cadre moins contraint, les élèves comprennent encore moins bien pourquoi on ne leur laisse pas la parole. « *Je trouve que [la musique] est un cours qui devrait être hyper intéressant pour les élèves. C'est de la culture générale, c'est important. Mais là, de nouveau, les profs qui l'enseignent ne sont pas capables de comprendre des gens de notre âge. Parce qu'ils ne sont là que pour enseigner la musique. Ils aiment la musique et puis voilà »* (sous-entendu, ils n'aiment pas, ne s'intéressent pas, aux élèves). « *Il y a un cours que je trouve débile. C'est l'IG musique. Enfin, avec un prof plus intelligent, peut-être que ce serait pas mal, mais lui c'est 'J'aime la discussion. Tais-toi !' Il te fout une musique que personne n'écoute. Ça sert à quoi ? Il dit 'C'est Schumann.' Ah bon ! »*

Evidemment, l'identification et le contact sont souvent plus faciles avec les enseignants plus jeunes. Etre remplaçant (à condition de savoir « tenir » la classe) est aussi un avantage, car les élèves ont souvent l'impression d'être « étiquetés » une fois pour toutes par les enseignants de leur école.

« *Oui, il y en a qui disaient carrément 'L'année dernière on m'avait prévenu.'*

– *Ou alors on arrive en début d'année, et le prof arrive et dit directement : 'Toi, tu te mets là, et toi là', etc.*

– *Ou des réflexions comme 'Tu es comme ton frère'. Mais ils n'en savent rien !*

– *Ils pensent contrôler la situation comme ça.*

– *En fait ils n'aiment pas quand ce n'est pas eux qui ont la maîtrise de tout. »*

D'un côté ces critiques acerbes, de l'autre une reconnaissance touchante envers les enseignants avec qui un échange réel semble possible : « *L. par exemple, il a beaucoup de patience. Il est toujours là pour expliquer. Ce n'est pas le prof idéal, parce que tout le monde a ses défauts, mais en même temps il est idéal, parce qu'on n'en demande pas tellement plus. »*

Le point le plus critique déterminant la relation entre les élèves et l'enseignant est sans doute la façon dont celui-ci réagit aux suggestions, critiques ou revendications des élèves. Selon ceux-ci, beaucoup d'enseignants invitent les remarques, mais très peu en tiennent vraiment compte. *« Oui, au début de l'année ils disent 'On aimerait bien avoir vos commentaires' et tout, mais quand on le fait, ils nous contredisent. » « Il y en a pas mal qui aiment bien l'idée de demander, mais en fait, ils s'en f... vraiment. »*

Par contre, les enseignants qui entrent vraiment en matière sur des critiques sont parmi les plus populaires et les plus respectés auprès des élèves, comme le montrent ces trois exemples :

« Je l'adore... Je lui ai dit : 'Monsieur, au début de l'année, je vous détestais.' Et il me regarde et dit 'Ah, oui ? Pourquoi ?' Et puis il s'intéressait vraiment ! C'était super. Il se demandait comment il pouvait s'améliorer. »

« Le plus important, pour moi, c'est que le prof soit d'accord de se remettre en question, qu'il puisse reconnaître avoir fait une erreur devant la classe. » Cette élève raconte en détail comment elle s'est fâchée avec son enseignant préféré pour une remarque humiliante à l'égard d'une autre élève (quelque chose du genre *« Ça ne m'étonne pas de ta part »*). La brouille a persisté pendant des semaines, jusqu'à ce que l'enseignant reconnaisse son tort devant la classe !

« La prof de gym, elle demande à la fin de chaque cours : 'Qu'est-ce que vous avez aimé, pas aimé ? Que voudriez-vous qu'on change ?' Une fois ça s'était mal passé, on s'était engueulé avec la prof. On a dit ce qu'on en pensait, elle a dit ce qu'elle pensait, et c'est tout. Elle ne s'est pas fâchée, c'était calme, et la prochaine fois, ça c'est bien passé.

– Avec certains profs, ça c'est absolument impossible à imaginer pour eux ! »

La réaction de l'enseignant par rapport aux critiques des élèves nous amène naturellement aux rapports d'autorité dans la classe. Nous verrons que dans ce domaine aussi, sa capacité d'écoute et de dialogue est déterminante.

2. L'enseignant en tant qu'autorité

Nécessité de l'autorité

Il n'est pas étonnant de constater que la question de l'autorité est l'une des plus fréquemment soulevées par les élèves. Dans certaines classes, un différend récent avec l'un ou l'autre enseignant était relevé par presque tous les élèves, notre enquête étant peut-être perçue comme une occasion exceptionnelle, sinon de recours, au moins d'expression de leurs doléances. Par contre, il est important de relever qu'aucun élève ne met en cause la nécessité d'une discipline en soi. *« Il en faut, sinon les élèves feront n'importe quoi. » « Beaucoup d'élèves ne travaillent que parce qu'il y a une certaine contrainte. » « Des élèves de 8^e ne peuvent pas prendre leurs responsabilités tous seuls. Il y en a qui n'en sont pas capables. Moi, je suis passé d'une classe comme ça dans celle de la prof la plus sévère du Cycle. Eh bien, elle a réussi à faire faire des devoirs à un mec qui n'en avait jamais fait ! »*

Les élèves racontent aussi de façon désapprobatrice des histoires de classes mal tenues, d'élèves qui fument en classe, qui quittent l'école pour s'acheter des choses, ou encore de *« profs trop faciles qui font n'importe quoi »* et dont les élèves échouent l'année suivante. Ils admettent aussi volontiers que certains maîtres « sympas » mais sans autorité se font méchamment chahuter : *« Ça fait vraiment pitié pour lui, parce qu'il aime ce qu'il fait. »*

Arbitraire, incohérences et injustice

Ce n'est pas la discipline qui révolte les élèves (certains enseignants relativement stricts sont au contraire très populaires), mais ce qui est perçu comme injuste et arbitraire – même s'il s'agit de

points qui peuvent nous paraître de détail – ainsi que le sentiment d'être livrés sans recours au bon vouloir arbitraire de l'enseignant.

Parmi les mesures mal supportées par les élèves figurent les punitions collectives et les punitions qui ne sont pas clairement annoncées et motivées (ils font ainsi preuve d'une bonne compréhension intuitive de deux des bases du droit !) : « (...) il y a des profs qui notent, tu ne comprends même pas pourquoi. Ou bien des profs qui te notent sans rien dire. Alors tout à coup tu reçois ton carnet : t'as une annotation. Tu ne sais pas ce que c'est, pourquoi il a fait ça. » « Puis il y a des profs qui notent toute une classe alors que la classe ne sait pas pourquoi. Alors moi, je trouve que c'est pratiquement un abus de leur pouvoir... » « Ils ne nous font pas de remarque pendant le cours, et à la fin on se rend compte qu'on est noté. »

De même, pour être légitime, la discipline ne peut pas trop varier au gré de l'enseignant ou de ses humeurs. Sur ce chapitre, les élèves ne revendiquent pas de rapport individualisé, mais au contraire qu'on s'en tienne à des normes identiques pour tous. Par rapport à ce sujet, ils n'ont aucune distance et supportent très mal les écarts ainsi que les incohérences ou les provocations (humoristiques ? paniquées ?) de certains maîtres : « Il y a des profs qui ont un grain ! Ils arrivent et disent 'Aujourd'hui, j'ai décidé d'être sévère' ! » « Elle dit souvent 'merde', mais elle nous note si on le dit. » « En O.S. il n'y a pas de notes, mais la prof était tellement sévère, elle mettait des notes à elle ! »

« Le prof il a ses humeurs, je n'y comprends rien. Des fois, il y a tout le monde qui parle pendant tout le cours et le prof, il est là au tableau en train de parler tout seul. Et puis il continue, quoi, il ne fait rien ! Et il n'y a personne qui écoute ! Et puis tout d'un coup il s'énerve, et on ne sait pas pourquoi.

– Il ne maîtrise rien.

– Dès fois il nous note et on ne comprend pas pourquoi, des fois on devrait être noté... et il ne fait rien. »

Comme on le constatera à propos d'autres aspects du « contrat didactique », les élèves acceptent difficilement que l'enseignant ait le droit de changer les « règles » de la vie scolaire, par exemple en sanctionnant l'indiscipline avec des mesures qui affectent leurs résultats scolaires. « Dès qu'elle est énervée elle rajoute aux épreuves. » « Ce prof, je l'ai aussi eu en 7^e... Quand on discutait en classe, il mettait des coches et ça venait sur notre carnet d'allemand. Ça portait sur notre note d'allemand ! »

Le maître peut-il reconnaître ses torts ? Recours et dialogue

Les élèves supportent d'autant moins l'arbitraire de la part de l'enseignant qu'ils ont l'impression que le contrôle institutionnel sur les « dérapages » n'est pas toujours réel. A cet égard, chacun raconte son exemple de « profs qui sont des loques », qui sont « fous », « soûlots », qui font faire des coloriages à longueur de semestre (deux cas, dont un que nous avons pu vérifier !), sourds, avec des accents incompréhensibles, etc. : « C'est des exceptions, ils sont marteaux. Mais certains, ça fait vingt ans qu'ils sont marteaux, et ils sont encore dans ce Cycle ! Mais tu te demandes ce qu'ils f... là. »

A part ces cas exceptionnels (et sans doute souvent exagérés), des élèves posent une question pertinente à propos d'une situation relativement fréquente. Plusieurs cas sont évoqués dans lesquels plus de la moitié d'une classe a des résultats très insuffisants, et ce pour une seule branche. L'enseignant n'en porte-t-il pas éventuellement au moins une part de la responsabilité ? Pour les élèves, cela paraît évident. Une telle situation ne mérite-t-elle pas au moins une sérieuse « mise à plat » ? Dans ces cas, le recours auprès du maître de classe ou du doyen ne donnerait pas toujours de résultats concrets :

« On a un prof de bio, les deux classes ont un problème avec lui. Il y en a peu qui réussissent. Et quand on parle avec le doyen et avec le prof de classe, ils en parlent avec lui, et lui il dit que c'est notre problème parce qu'on ne bosse pas... Et l'affaire est close, quoi ! Nous, quand on fait des conneries ou on ne bosse pas, on doit l'avouer, mais lui... »

– C'est quel genre de problème ? Comment il enseigne ? Vous ne comprenez pas ?

– *Ouais, et comment il fait ses épreuves, parce que des fois on a vraiment bossé, et on se dit alors là j'ai compris, l'épreuve, c'est assuré – au moins un 4 ou 4,5 – et... 2 ou 3 ! Parfois même, avec les épreuves, il nous laisse les classeurs, et on réussit quand même à avoir de mauvaises notes ! »*

Nous ne pouvons évidemment pas juger de la gravité ou fréquence réelles de ce genre de dysfonctionnement. Ce qui nous concerne ici est le fait qu'un certain nombre d'élèves considèrent, de bonne foi, qu'il y a là un problème réel, car le sentiment d'injustice qu'il génère peut très sérieusement entraver le fonctionnement des classes concernées.

Pour les fatalistes, l'autorité, comme la relation pédagogique plus généralement, est surtout une question de « don » ou de « personnalité » et ne peut guère s'apprendre. Les témoignages d'élèves suggèrent au contraire qu'il y a des conceptions du rôle du maître, et aussi des pratiques identifiables et modifiables, qui peuvent empoisonner ou favoriser la relation.

Selon la situation, la même personnalité peut jouer (ou être « coincée » dans) des rôles très différents¹⁰. Tout enseignant sait que d'une classe à l'autre, il peut réussir relativement bien ou au contraire « se planter ». La tentation alors est de projeter l'échec sur les élèves (une « mauvaise classe »), explication aussi superficielle et peu opératoire que celle qui accuse l'enseignant d'être incompetent. Pour leur part, certains élèves se révèlent capables d'éviter ces projections naïves.

Les mêmes élèves qui ont évoqué le cas de l'enseignant dont les deux classes sont en échec et qui « *ne veut pas avouer ses erreurs* » le comparent avec leur professeur de mathématiques :

« Au début de l'année, c'était la même chose, et justement on est allé discuter avec la doyenne et il s'est corrigé, et maintenant il est super sympa. Alors ça, c'est vraiment super !

– *On peut placer une plaisanterie et il rit avec nous. Parce qu'il y en a certains, c'est travail, travail... et dès qu'on fait un petit écart, c'est une bonne en moins.*

– *Oui, au début de l'année, il était trop sévère et ne rigolait jamais. Il a su changer ! Il y a un prof qui est venu voir dans la classe comment ça se passait. Parce qu'il avait vraiment la réputation d'être un démon. On nous faisait peur en 7^e et 8^e, en disant qu'on allait tomber dans la classe de M. Z ! Mais il a su changer. »*

Des élèves de section pré-gymnasiale se plaignent de situations très semblables à celles évoquées par leurs collègues de Générale. Ils ne revendiquent pas de pouvoir s'opposer aux décisions de l'enseignant, mais de pouvoir exiger une explication, que l'acte disciplinaire ne soit pas une coupure dans la relation. Sans doute pour la même raison, ils ne pensent pas forcément en termes de recours auprès du doyen. Ils revendiquent plutôt une relation plus correcte avec leur maître. *« Il faudrait une heure par mois où les profs seraient plus ou moins à l'égal des élèves, où les profs seraient obligés de discuter quand il y a un problème. Ça ne sert à rien d'aller discuter avec un doyen ou le maître de classe, parce que les profs ont toujours raison. » « Il faut quand même que le prof il ait une supériorité, donc moi je ne veux pas que nous on puisse contester les annotations. Je veux qu'on puisse parler d'un problème, si jamais ça ne va pas... A partir du moment qu'on trouve que c'est*

¹⁰ Crahay (1989) passe en revue un ensemble de recherches empiriques qui mettent en évidence le fait que – contrairement aux croyances du sens commun – les conduites des maîtres varient beaucoup plus en fonction des situations où ils se trouvent qu'en fonction de leurs caractéristiques personnelles ou options pédagogiques explicites : « En classe, ce n'est pas le maître qui contrôle la situation, mais la situation qui contrôle le maître. » Par exemple, il a été démontré expérimentalement que le fait d'utiliser des phases de travail individuel avec des supports didactiques induit spontanément des changements importants dans le comportement du maître. Cette situation, en réduisant les contraintes sur l'enseignant, permet à celui-ci d'avoir des échanges avec les élèves beaucoup plus différenciés et plus positifs sur le plan affectif. Ces comportements seraient très significativement plus difficiles à produire dans une situation d'enseignement « collectif » sans support, quels que soient les efforts volontaristes ou les convictions de ces mêmes maîtres.

abusif, et qu'il y a plusieurs classes à se plaindre du même prof, je trouve qu'il y a quelque chose qui ne va pas, et on doit pouvoir en discuter. Mais si le prof ne veut pas discuter, il n'est pas obligé de le faire. »

« Mais moi, je me dis aussi, si on oblige le prof à discuter il ne va pas nous écouter, il ne va pas supporter le fait d'être obligé. Mais je trouve qu'on devrait avoir le droit de dire 'Maintenant on discute'. Mais je me rends compte aussi que certains en abuseraient.

– Mais dans la situation actuelle il y aussi des profs qui abusent. »

Témoignage semblable dans une autre classe :

« En fait, le plus important est quand même que le prof nous écoute. Par exemple, la prof d'allemand qui ne nous écoute pas, je dois reconnaître que ça m'a vraiment agacé.

– Au niveau des réclamations ?

– Oui, on a un problème, on veut lui en parler. En quelque sorte, elle n'est pas là, elle donne son cours fixe. 'Vous voulez rester ? Vous restez [pour en parler après le cours], mais je ne vous écoute pas !' Je ne trouvais pas très sympathique de sa part...

– Elle fait pas mal d'erreurs. Par exemple, elle donne un champ de l'épreuve (...) elle nous fait apprendre le voc et elle ne le met pas. Et elle met des choses qu'elle ne nous a pas dit d'apprendre.

– A chaque fois il y a quelque chose. Elle se trompe dans les points... En fait, c'est un manque d'organisation, qui, à la longue, n'est pas drôle du tout.

– Et puis au moment où on veut en parler, ça ne va pas. Il faut attendre la fin de l'heure, mais si on reste, ça ne nous apporte pas grand chose... En fait, elle nous écoute, mais elle ne nous entend pas. On est comme un avion qui passe au-dessus de sa tête. »

Autorité personnelle ou bureaucratique

L'autorité la moins bien supportée est celle qui s'appuie uniquement sur des dispositions institutionnelles et bureaucratiques, plutôt que sur l'engagement de l'enseignant « à la première personne », prêt à expliquer et assumer sa décision, tout en écoutant réellement le point de vue de l'élève. Une élève raconte un exemple qui met bien en relief le rapport insatisfaisant et même contre-productif dans lequel s'insèrent certains actes « d'autorité » : *« Un copain s'est fait engueuler par ce prof qui lui dit 'Retourne à ta place, et si tu dis encore quelque chose, je te renvoie'. Puis pour s'asseoir, il demande à la personne derrière lui de retirer un peu son pupitre, et le prof le renvoie. A la fin de l'heure on était trois à aller vers lui pour lui demander, lui dire qu'on ne trouvait pas que c'était un motif suffisant. C'était pas grave, on n'avait même pas commencé le cours et tout... Et lui il était là : 'De toute façon, c'est moi qui commande. Ca fait quinze fois que je lui dis la même chose, alors j'en ai marre, puis voilà.' Et en fait, tout en disant ça, il se levait, il prenait ses affaires et il sortait. Puis nous on ne pouvait pas lui dire 'Maintenant vous restez ici, on veut discuter avec vous'. Lui, il sortait. On était obligé de le suivre, de discuter en marchant. Il n'était pas obligé de te regarder. C'était facile. Puis c'est tout comme ça avec lui... »* L'enseignant ne regardait pas ses élèves en face, se dérobait. Il était peut-être simplement en retard pour son prochain cours, mais il donnait ainsi l'impression de ne pas assumer ses actes au niveau du rapport humain, tout en se cramponnant à son pouvoir bureaucratique.

Autre exemple : *« Mercredi, j'ai vu un prof, il avait renvoyé une élève. Je ne connais pas le motif du renvoi, mais l'élève a voulu discuter avec le prof. Ce n'était pas : 'Vous me retirez ma carte de renvoi !' Elle disait : 'J'aimerais savoir pourquoi je suis renvoyée', donc visiblement elle n'avait pas compris. Et le prof lui a fermé la porte au nez. Et ensuite, il a fermé la porte à clé depuis l'intérieur ! Moi je trouve que ça tourne à la paranoïa ! S'ils sont obligés de s'enfermer, parce qu'ils ne sont pas capables d'assumer d'expliquer les raisons d'un renvoi à un élève, je trouve ça exagéré. »* Ainsi, en évitant la discussion – de peur qu'elle ne remette leur autorité en question – certains enseignants courent précisément le risque de perdre leur légitimité aux yeux des élèves.

Cette façon d'exercer l'autorité n'est pas seulement peu appréciée, elle semble aussi le plus souvent inefficace :

- « C'est comme la prof de latin, à chaque fois elle prend le carnet de classe et elle tape dedans...
- Et elle l'ouvre à la page, et au bout de deux heures elle n'a encore rien noté... Elle tient ça comme une arme, comme si on devrait en avoir peur !
- Si elle avait de l'autorité, quand elle disait quelque chose, ce serait respecté.
- Oui, elle pourrait tenter de discuter avant de tout de suite prendre... Là, à la première fois, c'est 'Tais-toi !', à la deuxième elle l'ouvre un petit peu, à la troisième elle dit 'Attention !' (rires), puis c'est 11h20 et le carnet n'est toujours pas ouvert ! »

Par contre, les élèves parlent d'une autre enseignante qui « ne note presque jamais. Quand il y a du bruit, c'est elle qui le dit. Elle n'a pas besoin du carnet de classe comme protection.

- Et ça suffit ? Vous avez l'impression qu'il y a des profs qui se cachent derrière le carnet de classe ?
- Oui, certains profs, c'est assez ça. »

La tolérance, une « marge » indispensable

Si tous les élèves acceptent la nécessité de la discipline, ils sont également unanimes à estimer que celle-ci doit être appliquée avec parcimonie et souplesse – sous peine de braquer les élèves et de produire finalement l'effet contraire.

Des élèves se réfèrent à deux classes « vachement sympas » :

« Déjà, c'est pas, à peine que tu discutes : 'Il faut arrêter parce qu'on doit avoir fini ça à la fin de la semaine'. Puis il y a un petit espace pour la plaisanterie. Au lieu de chaque fois que quelqu'un parle de l'enguirlander : 'Tu commences à m'énerver, je vais te noter', il fait... pas un gag dessus, je n'irais pas jusque là, mais...

– Disons une remarque, sans être pour autant menaçant. Il n'y a pas de menace.

– Ouais. Puis ça te fait un petit peu rigoler et puis voilà, tu te dis 'Oui, je ne vais pas être salaud avec lui.' Tandis que si un prof te dit 'Maintenant tu t'arrêtes, sinon je vais te noter', soit tu as les boules qu'il te note, soit tu vas encore plus l'emmerder parce que tu sais que ça lui fait chier, alors ça t'amuse.

– Tandis que moi, mon prof de maths c'est vraiment programme, programme, programme. Il paraît qu'avant il était assez cool, X. l'a eu en 7^e, mais il a beaucoup changé. Puis il menace très vite. Quand il y a un élève qui est un peu dans la lune, au lieu de dire 'Eh, c'est pas là que ça se passe !' ou, je veux dire, pas quelque chose de méchant, c'est : 'Tu peux aller derrière la porte si ça ne t'intéresse pas !' C'est tout de suite comme ça. »

Pour beaucoup d'élèves, une discipline rigide est considérée comme une véritable provocation. Trois filles « à problèmes » de 9^e S considèrent que l'enseignant « ...fait un peu du chantage.

- Ouais, si tu parles t'es noté, quoi.
- Il pourrait faire autrement ?
- Il devrait être cool...
- Sentir la classe...
- Il y a des profs qui vivent avec ça, qui ont besoin de ça. Et il y a des profs qui notent jamais.
- Mais comment ils font pour ne pas noter ?
- En général, c'est les profs cool quoi, et on est cool avec eux aussi, puis voilà.
- Ouais. S'ils sont gentils avec nous, on est gentil avec eux. »

Un groupe de garçons de 9^e G :

« Pour moi, une bonne prof explique bien et plusieurs fois, sans s'énerver trop vite, s'il y en a qui ne comprennent pas tout de suite. Parce que c'est normal que dans une classe il y en a qui sont dissipés. Il ne faut pas qu'elle se mette à gueuler tout le temps, parce qu'on n'est pas des chiens non plus, les élèves ! Ça finit par nous énerver. On est jeunes encore, mais on n'est pas des gamins non plus !

– Aussi, le prof, s'il peut être assez cool avec nous, si de temps en temps il peut rigoler... parce qu'il ne doit pas toujours être affaire, affaire. »

D'autres élèves de la même classe disent :

« Ça ne sert à rien de noter les années tardives. Avec M. W., ça arrivait qu'il nous prenne à part et dise 'Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi tu arrives en retard ?' Il disait 'Je comprends... mais comme ça, je ne peux pas tolérer très longtemps.' Il proposait des trucs, comme de mettre le réveil un peu en avance, ou il demandait à d'autres camarades de passer te réveiller... mais il n'aurait jamais fait tout de suite 'Une bonne en moins, la prochaine fois tu es renvoyé !' C'est ridicule.

– Il notait quand même ?

– Oui, il notait. Il notait, mais pas tout de suite. Il notait vraiment ceux qui en profitaient, quoi. Ça, c'était bien.

– C'était normal. »

M. X. est « le meilleur prof du Cycle » car « il sait être sérieux tout en rigolant.

– Par exemple, si on fait un petit gag sur ce qu'il dit, il rigole, tandis qu'avec un autre prof on serait noté.

– Et ça ne dégénère pas ?

– Non ! Justement, ça ne dégénère pas. Il sait être sérieux en rigolant. »

Pour un groupe d'élèves de 7^e G, le bon enseignant « ne te note pas tout de suite quand tu dis quelque chose.

– Oui, il rigole avec nous, voilà...

– Oui, parce que c'est mieux quand on discute, tu te marres plus pendant les cours. Puis, vous savez, on travaille quand même ! »

Une classe de 9^e G est profondément divisée dans son appréciation de M. Y. Pour les uns :

« C'est un prof qui insulte les élèves, qui les tape même... qui crie tout le temps... On sort de là, on a vraiment la grosse tête. 'Asseyez-vous ! Taisez-vous !' Il perd un quart d'heure à nous dire qu'il faut pas parler parce que ça perd du temps. C'est pire que l'armée !

– Il ne sait pas se contrôler.

– Une fois, on s'est retrouvé à sept renvoyés ! »

De plus, ils contestent le contenu et la conception de son enseignement. Il ne s'agit pas d'une attitude oppositionnelle généralisée, puisqu'ils savent apprécier le travail d'autres enseignants de leur classe.

Mais pour d'autres élèves de la classe, Y. est un enseignant intéressant et apprécié. Dispute étonnante, d'autant plus qu'il s'agit d'une personne ayant une solide réputation pour son engagement et la qualité de son travail pédagogique. Les élèves qui l'apprécient expliquent ainsi la situation :

« C'est plutôt nous qui 'cherchons' certains profs. Il y en a qui n'aiment pas certains profs et alors qui font tout pour les énerver. Il y a des profs qui ont beaucoup de patience, mais s'il y a quelqu'un qui te cherche tout le temps, tu finis par t'énerver.

– C'est fréquent ?

– Oui, en tout cas tous les vendredis après-midi ! Parce qu'il y a des élèves qui n'aiment pas le prof. Ils discutent fort entre eux et le prof finit par s'énerver.

- C'est un problème pour vous aussi ?
- *Oui, parce qu'ils discutent si fort que si on veut écouter le prof, on ne peut pas.*
- *Et le prof les sort, mais il ne peut pas les sortir tous. Parce qu'il y en a cinq ou six qui veulent travailler en classe, mais les autres dix, ils viennent tous pour faire n'importe quoi.*
- *Oui, plus que la moitié !*
- *Et il ne peut pas sortir la moitié de la classe, parce que sinon le secrétariat va croire qu'il est fou, non ?*
- *C'est vrai que c'est un peu embêtant, quoi... Ça a duré toute l'année.*
- *Mais là, c'est un peu lui qui a un peu commencé. Enfin, je ne sais pas si vous êtes d'accord [s'adressant aux autres élèves] mais au début de l'année, il a un peu trop gueulé pour pas grand-chose. Puis, je pense qu'il y en a qui n'ont pas trop aimé ça.*
- *Oui, c'est juste.*
- *Oui, c'est une espèce de vengeance.*
- *Voilà, tout à fait.*
- *Oui, parce que c'est la fin de l'année, il ne peut plus rien faire. »*

Si l'on en croit les élèves, une discipline trop rigide à un certain moment a réussi à mettre en branle cette petite catastrophe pédagogique qu'une bonne explication avec les élèves aurait probablement pu résorber. Faute de quoi, tout le professionnalisme et l'engagement de cet enseignant ne lui ont pas épargné une année difficile.

La discipline, mauvais signe ! Guérir ou prévenir ?

Paradoxalement, il semblerait que les cours les plus « disciplinés » sont ceux dans lesquels il n'en est pratiquement jamais question. En effet, selon les élèves, les meilleurs enseignants ont des comportements qui préviennent le problème. Ils ont notamment des attentes claires, une qualité de cours qui capte l'attention des élèves sans nécessiter un recours à la coercition, ainsi qu'une écoute suffisamment attentive et une souplesse dans la gestion de la classe qui leur permet de reconnaître et de prendre en compte les besoins des élèves.

Une élève relève l'effet d'une attente positive ou négative des enseignants : « *Et puis on dirait des fois qu'ils s'attendent à ce que ce soit la merde. Avant la course d'école, on nous a donné un papier avec une page de règles de discipline et une phrase sur où on allait !* » A contrario, elle évoque un enseignant qui croit vraiment que les élèves veulent l'écouter, et qui ose attendre que ce besoin se manifeste : « *J'ai un prof de maths, quand on fait trop de bruit, il arrête complètement de parler et nous regarde, comme ça ! Au bout d'un moment, les élèves ils paniquent et le supplient d'expliquer. Alors il explique et il n'y a pas un bruit dans la classe. »*

Un autre élève (au demeurant plutôt « sage ») relève que l'escalade disciplinaire commence souvent du côté du maître, chez qui l'abus de la discipline pallie la mauvaise qualité du cours. « *Quand on note, ça met une ambiance de guerre. Evidemment, si ce n'est pas intéressant on cause ! Alors le prof note, et ça fait boule de neige.* » De même, un autre élève constate que « *les profs moches font faire des fiches. Eux-mêmes ne s'intéressent pas au cours ou pensent que les élèves ne s'y intéressent pas. Il y a déjà une barrière. Alors pour faire travailler, ils menacent tout de suite avec les notes. Ils sont paranos.* » Une élève de 9^e se rappelle encore de sa terreur lors de son premier jour au Cycle d'orientation, en 7^e année. Un enseignant avait cru bon de déjà menacer d'un zéro toute personne qui oublierait son classeur !

D'autres élèves estiment aussi qu'il y a un lien important entre la qualité du cours et la tranquillité de la classe :

« *Oui, il ne note pas tellement, mais il arrive à avoir un minimum de silence dans la classe...*

- Ah non, avec lui il n'y a pas de bruit, quoi !
- Il fait comment ?
- Je ne sais pas, c'est inné...
- Il y a des profs qui savent ce qu'ils font, quoi !
- Ils ont confiance en eux, ils connaissent leur cours, tout.
- C'est clair qu'en français, elle ne sait pas tellement ce qu'elle doit faire, c'est normal qu'elle n'arrive pas à diriger la classe.
- Et en géo ?
- Son cours c'est assez intéressant, on parle du tiers monde, les sujets sont bien, alors on écoute. »

Des élèves d'une autre classe évoquent aussi des facteurs semblables :

« A mon avis, le prof le plus efficace doit être M. D.

- Oui, question efficacité c'est bien possible.
- Oui, il explique bien.
- Il est rapide.
- Si tu demande une question, il va te répondre.
- C'est vraiment avec lui qu'on a le plus travaillé.
- On a le plus travaillé et en même temps c'est avec lui qu'on est le plus sage.
- Parce qu'avec lui, il pose tout de suite bien son jeu dès le départ et puis, euh...
- Oui, il explique tout de suite bien les règles et puis les règles...
- ...il faut les respecter sinon...
- Je crois que c'est le seul prof avec qui j'ai vraiment très, très rarement transcrit [transgressé] les règles. »

L'autorité par l'écoute

Seuls deux ou trois des enseignants sont ainsi perçus comme ayant une autorité « innée » ou un charisme particulier. D'ailleurs même dans ces cas, les élèves expliquent cette autorité par des comportements plus concrets, comme cette enseignante qui a « une autorité naturelle. Elle n'a jamais besoin d'élever la voix. Elle parle tout doucement, et comme ce qu'elle dit est intéressant, on se tait pour l'écouter (...) Elle ne refuse jamais une discussion, elle n'est pas à cheval sur son programme. Si elle ne fait pas une chose aujourd'hui, elle le fera demain. On peut réfléchir, on peut discuter. Elle accepte nos avis. C'est ouvert. Si on n'est pas du même avis qu'elle on peut le dire, et elle mettra aussi son avis en cause, comme nous les nôtres. Je veux dire, ce qu'elle demande, elle nous le donne aussi. Et une prof qui fait ça, tu la respectes... Elle est géniale ! Moi, je l'aime beaucoup. »

De nos observations dans plusieurs de ces classes, nous avons aussi conclu à l'importance capitale de l'écoute de l'enseignant pour prévenir les problèmes de discipline. Dans les cours les plus silencieux et attentifs que nous avons observés, il n'y avait jamais de recours aux sanctions. Même les réprimandes étaient rares. Par contre, les enseignants réagissaient à la moindre remarque ou interjection des élèves, non pas dans un esprit inquiet ou répressif, mais pour en savoir plus, pour répondre à l'intervention de l'élève (y compris les blagues) et le plus souvent pour les relayer auprès de la classe, voire pour modifier le cours de la discussion pour en tenir compte. Cette écoute attentive semble éviter automatiquement que la situation ne dégénère. L'élève qui ne comprend pas, qui s'ennuie, qui exprime une pulsion agressive, etc., se sent non seulement « repéré » mais vraiment entendu, et n'éprouve donc pas le besoin d'en faire plus. Le fait de savoir que son intervention à

toutes les chances d'être reprise et examinée devant toute la classe semble aussi le pousser à intervenir avec plus de discernement¹¹.

Cette façon de faire n'est pas seulement un moyen efficace de « tenir » la classe, elle peut déboucher sur des pratiques d'écoute mutuelle et d'apprentissage collectif remarquables, car quand l'enseignant donne ainsi l'exemple, les élèves s'écoutent aussi les uns les autres. Certains enseignants faisaient preuve d'une écoute extraordinairement attentive, détectant les signes avant-coureurs d'une interruption bien avant nous, les observateurs, qui étions pourtant en principe plus disponibles pour... observer !

Dans d'autres cours, les mêmes élèves faisaient un « bruit de fond » continu, que l'enseignant n'entendait pas ou affectait de ne pas entendre.

Savoir négocier son autorité

Il ne suffit pas toujours d'écouter les élèves. Il faut aussi savoir s'adapter à ce qu'ils disent. Dans certains cas, cela peut impliquer seulement de dévier le cours de la discussion. Dans d'autres, une véritable négociation peut avoir lieu :

« Puis il y a des profs qui se rendent compte que certains jours, il y a un ras-le-bol général dans une classe, ou bien qu'il y a certaines choses qui font qu'on est moins attentif, qu'on a moins envie de faire des maths, par exemple. Donc, il y a certains profs qui se rendent compte, et qui se disent 'Ben aujourd'hui on va faire autre chose', parce que visiblement ça ne sert à rien, parce que tout le monde parle, etc. Par exemple, mon prof de maths il est vraiment bien pour ça. S'il voit que ça va vraiment pas, il dit 'Ecoutez ! Dans un quart d'heure on a fini, mais on bosse encore un quart d'heure, après vous faites ce que vous voulez. Et si vous voulez, on peut discuter ensemble, c'est vous qui décidez.' »

« En musique, le prof il nous fait jouer des trucs – do ré, etc. Bon, trois ou quatre fois ça va, mais... Alors nous, on lui a tous proposé d'amener nos musiques préférées et de les présenter à la classe, d'en parler. Et le prof il a accepté. Il a fait ça aussi un moment dans d'autres classes. Ça marchait bien. »

« M. W. ne se faisait jamais insulter, on ne faisait jamais des choses par derrière. Si ça n'allait pas, on lui disait 'Ça ne va pas aujourd'hui, on n'a pas envie de travailler', et lui il disait 'D'accord, mais la prochaine fois on bosse'. Et on disait d'accord, et la prochaine fois on bossait tous. On avait toujours de bonnes notes toute l'année. Ça allait super.

– Et quand vous ne bossiez pas, vous faisiez quoi ?

– *Bon, on bossait quand même, mais on faisait de l'oral. Ou il nous parlait de la géographie de tout ça, des capitales. Et après on écrivait, on avait des choses à apprendre. »*

3. L'enseignant en tant que gestionnaire

La responsabilisation

Si les élèves revendiquent un minimum de souplesse et de respect dans l'application de l'autorité, ils apprécient encore plus les enseignants qui leur laissent assumer certaines responsabilités, sans contrôler constamment leur activité de manière directe.

Les expériences scolaires les plus positives citées par les élèves sont très souvent celles, fréquemment modestes, dans lesquelles ils ont pu assumer un peu plus de responsabilités dans leur travail. Pour ce garçon de 9^e, sa meilleure expérience au CO a été en mathématique. *« Ce prof avait une méthode qui*

¹¹ Il s'agit évidemment de situations de travail par classe entière, dans lesquelles tous les élèves étaient censés écouter une personne à la fois.

m'a fait aimer les maths. Il donnait les exercices à faire à la maison avec les réponses. On était responsable de faire ou ne pas faire, au lieu de copier sur un copain au dernier moment. Du coup, le prof n'a pas à corriger tous les exercices, mais seulement là où on a des problèmes. Il m'a fait aimer les maths et comprendre que j'en étais capable. Après j'ai changé de L en S. » Sans sortir du cadre traditionnel de l'enseignement, une responsabilisation minimale de l'élève a engendré une dynamique de « pédagogie active », aussi bien du point de vue « moral » qu'intellectuel. D'autres élèves évoquent des dispositions semblables avec enthousiasme : « En maths c'est super. On a une épreuve tous les quinze jours le vendredi matin. Il donne tous les exercices qu'on aura. Comme ça chacun travaille à son rythme, et le prof explique à ceux qui n'ont pas compris. » « Il a un truc que je trouve bien. Il prévoit dès le début de la classe les épreuves, une tous les quinze jours. Parce qu'il y en a qui n'en donnent pas et puis tout d'un coup, il y en a un tas de suite. » « En histoire, on nous faisait remplir des questionnaires ensemble. C'était bien. C'était un prof qui nous responsabilisait pour prendre des notes. Il prenait le temps pour répondre aux questions. C'était un des meilleurs cours au CO. »

Une élève tient compte aussi de l'âge des élèves et reconnaît que la responsabilisation est un processus. « Moi, mon prof de maths, quelqu'un qui n'a pas fait ses devoirs... Bon, ça c'est aussi qu'on est en 9^e. J'ai remarqué qu'en 7^e ils sont très carrés, tandis qu'en 9^e ils se disent 'l'année prochaine c'est eux qui décideront. S'ils ne veulent pas faire leurs devoirs, ils ne feront pas leurs devoirs...' Alors y en a qui disent 'Bon, si tu ne fais pas tes devoirs et t'as un 2,5 à l'épreuve d'après, tu assumes !' Et puis ça, ça marche. Bon, à la limite j'apprécie qu'en 7^e ils nous apprennent le système rigoureux, parce qu'en 7^e souvent t'as besoin quand même de ces limites, de ces structures, mais en 9^e moi je ne supporte pas un prof qui dit 'Si vous ne faites pas vos devoirs vous êtes notés', et je risque plus facilement de ne pas les faire. »

Apparemment, l'effet de telle ou telle disposition dépend moins de son importance objective que du message implicite que l'enseignant communique aux élèves par ce moyen. Alors que des mesures très limitées peuvent donner aux élèves le sentiment d'être responsabilisés, des projets relativement lourds peuvent échouer. Ainsi des élèves de 9^e S participant à un projet ambitieux de travail indépendant interdisciplinaire ont néanmoins l'impression d'être infantilisés :

« Ils ne nous font pas confiance, comme si sans notes on ne travaillerait pas.

– Pour une épreuve commune, elle nous avait fait à chaque cours des révisions, pour voir si on révisait. Je trouve ça complètement stupide.

– C'est vraiment un système trop primaire, pour gamins quoi, avec cette histoire de carnet de classe. Je trouve ça stupide, que ce ne soit pas nous qui gérons notre travail...

– Quand j'étais à l'école active, je travaillais sans être notée, mais maintenant j'ai pris l'habitude d'avoir toujours cette...

– A la limite ils pourraient essayer de nous faire confiance. Mettre moins d'épreuves, mais miser sur la confiance. Et si ça marche pas, prendre l'option épreuve... mais au moins essayer !

– De toute façon, à la base ils n'ont pas confiance.

– Quand on dit ça, ils rigolent.

– Ils pensent qu'on est incapables. »

Sur le plan de la discipline, nous avons déjà évoqué cet enseignant qui arrête de parler pour ramener le silence dans la classe. Un autre responsabilise ses élèves d'une façon différente :

« Quand on parle, il dit : 'Si tu n'aimes pas, tu sors et je ne te mets pas d'annotation, mais tu ne déranges pas les autres'.

– Oui, il a fait ça deux ou trois fois, quand c'est un sujet qui lui tient à cœur.

– Et il n'y a jamais personne qui sort, justement.

– Oui, quand c'est un sujet important, il faut quand même le moindre respect.

– Et il a dit ça d'entrée. J'étais étonné parce que généralement les profs ne disent pas ça. Et alors c'est vrai que tout le monde se tenait à carreau et écoutait. »

Des élèves relèvent une contradiction dans le discours de l'école. « *On nous dit qu'on ne sait pas assumer une responsabilité, parce que nous faisons toujours le contraire de ce qu'on nous dit. Mais c'est parce que nous avons tout le temps des obligations, on nous oblige tout le temps.* » « *C'est qu'on a beaucoup d'obligations et pas beaucoup de liberté, puis de choix.* » En effet, la responsabilité – à la différence de l'obéissance aveugle – implique un certain choix.

Certains élèves ont tout à fait conscience des obstacles qui s'opposent à une plus grande responsabilisation des élèves :

« *Ils [les participants à une activité facultative en biologie] étudient les cris d'oiseaux et tout ça, c'est vachement bien. Il y a des profs qui font ça, mais il n'y en a pas beaucoup parce que le contact prof-élève est très dégradé. Enfin, ça ne va vraiment pas, quoi ! Les profs ils ne veulent plus rien essayer parce qu'il y a eu des histoires de casse, de mousse à raser pendant les fêtes. Il y a même eu un prof qui s'est fait casser la gueule une fois, il y a deux ans. Alors maintenant le contact il est très, très distant. Les profs, ils ont peur quand même. (...) Alors il y a beaucoup de profs qui refusent de proposer quoi que soit, parce qu'il y a quelque chose qui coince, de la casse, etc.*

– *Oui, mais s'il y a chaque fois de la casse, c'est parce que ce qu'ils proposent, c'est chaque fois très limité. C'est 'Nous on vous propose ça, et c'est à vous de faire pour que ça marche, mais il y a ça, ça, ça à respecter.'* Et puis évidemment plus il y a d'interdictions – surtout à notre âge – plus on a envie de faire exactement le contraire.

– *Parce que c'est vraiment une relation, on n'a plus de confiance entre nous. On ne fait pas confiance aux profs et ils ne nous font pas confiance non plus. Donc automatiquement ils ne vont pas se décarcasser pour nous proposer des sorties sympas à faire. D'une certaine manière c'est normal. On est tous un peu embourbés dans cette situation, et on ne sait pas comment faire pour que ça se décoince.* »

Les mêmes élèves racontent avec enthousiasme l'installation d'un distributeur de boissons dans leur collège. Leurs remarques font comprendre l'importance pour les élèves d'initiatives finalement très limitées, mais qui prennent une valeur de symbole dans leur relation avec le corps enseignant.

« *Maintenant il y a des profs qui essayent de changer les choses, et on a un coin détente. Ce que je trouve surtout bien, c'est qu'il y a eu un groupe de surveillance parmi les élèves. C'est-à-dire, ça a été dit parmi les élèves : 'Si vous voulez un coin détente, c'est vous qui vous en occupez, qui êtes responsables.'* Par exemple, il y a un distributeur de boissons et c'est les élèves qui ont fait des affiches comme quoi il y avait ça, puis ils ont dit que c'est à nous de choisir si on veut le garder, qu'il faut pas le casser et tout ça. Et ce n'est pas les profs qui nous ont dit : 'Maintenant, s'il y a des problèmes ça va être enlevé.' Là, c'est les élèves qui l'ont dit, donc c'est beaucoup mieux accepté. Il y a un groupe de surveillance et entre autres, celui dont on parle, le mec qui casse tout, eh bien il a été enrôlé plus ou moins de force par les autres élèves dans le groupe de surveillance... Et maintenant, ça lui plaît, mine de rien. Il ne casse plus.

– *Je crois surtout que c'est un message qui doit passer entre les élèves et entre les profs. Il faut vouloir le faire passer, ce message.*

– *Là ces temps, j'ai l'impression que c'est en train de bouger avec le coin détente, le distributeur... Les élèves, ils se disent qu'il faut arrêter de vouloir tout le temps f... la merde partout, et à partir de là les profs sont aussi...*

– *Aussi, à l'Escalade, il y avait une disco... D'ailleurs à l'entrée, c'était celui qui casse tout qui regardait si tout le monde payait, s'il n'y avait pas de crème à raser, tout ça. Donc tout ça, le fait que ce soit fait par des élèves, ça nous remet en confiance par rapport aux profs, parce qu'on se dit : 'Bon, ils nous font confiance quand même sur certaines choses.' Donc nous aussi, on se dit moins : 'Oui c'est des salauds, il faut les emmerder.' Parce que souvent on n'a pas envie de leur faire plaisir, parce qu'on se dit qu'ils se foutent complètement, quoi.* »

Pouvoir parfois choisir

Au-delà de la responsabilisation des élèves, on débouche logiquement sur l'idée de leur accorder le droit de faire certains choix. Certains enseignants sont capables d'intégrer des initiatives des élèves, voire de négocier avec eux. L'absence de choix semble être particulièrement mal ressentie dans les matières à option, artistiques, « d'éveil », etc. Dans ces branches moins sélectives – censées développer le goût, la curiosité et la personnalité – les élèves trouvent particulièrement absurde de ne pas pouvoir prendre un rôle plus actif dans les choix et l'organisation du travail. Cela explique peut-être qu'ils s'en plaignent en tout cas autant que de sujets réputés plus rébarbatifs. L'absence de notes, en particulier, laisse resurgir la revendication d'une véritable motivation.

« En IG musique, ils feraient mieux de faire écouter la musique qui intéresse les élèves.

– Mais cette musique, les élèves l'écoutent tellement à la maison, c'est bien qu'ils doivent écouter une autre.

– Mais ça ne sert à rien de nous obliger de l'écouter, ils doivent pouvoir se débrouiller pour rendre intéressante cette musique-là. Franchement, t'arrives en classe, on te dit 'Aujourd'hui on va écouter un morceau de Schubert, vous pouvez vous asseoir.' Tu crois vraiment que tu vas écouter ? »

« Les branches artistiques ? Puisque c'est des trucs d'expression artistique, les thèmes devraient être beaucoup plus libres. Par exemple en dessin, ça pourrait être 'Le Moyen Age', c'est immense comme sujet. Chacun peut s'identifier beaucoup mieux. »

On reproche aussi à certains maîtres de ne pas aller jusqu'au bout de démarches de responsabilisation ou de choix : « Elle organise des sorties de théâtre, mais c'est toujours elle qui décide des pièces. D'accord pour les premières fois, mais après on pourrait choisir, quand même. Elle décide pour nous où on va en course d'école, et puis elle nous dit 'Maintenant, c'est vous qui organisez !' Mais si c'est elle qui décide, c'est elle qui fait tout ! » « J'ai un prof de latin. Il dit qu'on peut traduire à sa manière, mais finalement il ne reconnaît qu'une seule version correcte. » D'autres élèves ressentent très mal d'avoir été « roulés » lors du choix d'une option : « Cette année j'ai choisi cuisine. Au premier cours, on découvre qu'on va faire notre dîner et manger là, c'est trois heures au lieu de deux ! Moi, je trouve dégueulasse qu'on ne nous avertit pas. »

De manière générale, le choix des options (choix faits une fois pour toute l'année et sur des bases souvent assez aléatoires) ne semble pas être significatif par rapport au vécu des élèves. Ce n'est pas ce genre de choix-là qui leur donne un sentiment de liberté ou de responsabilité qui pourrait mieux motiver leur travail. Les choix signalés comme importants de ce point de vue sont des choix plus mineurs et plus quotidiens : « Faudrait plus discuter sur la manière de faire le travail, qu'on tienne vraiment compte des avis des élèves. » « On devrait pouvoir choisir avec qui on travaille. » « L'élève devrait pouvoir choisir quelles branches ou sujets (les liaisons chimiques, par exemple) il veut pousser à fond. Maintenant on pousse tout à fond. Les élèves n'ont pas le temps de s'intéresser à une chose. » « Le programme, c'est comme des œillères sur le cheval qui tire une charrette. Il faudrait qu'il y ait une ligne de conduite générale, puis pouvoir faire des digressions, avoir des choix. » On apprécie particulièrement les enseignants qui « dérivent de leurs cours et font des sujets qu'on leur a demandés. »

La difficile négociation du « contrat didactique »

Si l'enseignant concède rarement aux élèves le droit de choisir, les élèves le lui rendent bien. Nombre des plaintes des élèves concernent le contenu ou la forme d'enseignement proposés par leur maître.

Les élèves de toutes les sections se montrent étonnamment anxieux quant aux exigences du programme. Si l'enseignant semble l'oublier, ce sont eux qui y pensent. « C'est mal organisé. On reste sur des petits exercices qui ne sont pas très intéressants, alors que les choses importantes dont on aura besoin au collège, on bâcle. » On constate que certaines initiatives des enseignants semblent

buter sur une sous-estimation de la nécessité de négocier – et faire accepter – un « contrat didactique » avec les élèves.

La plupart des élèves d'une classe de 7^e G se montrent critiques et récalcitrants par rapport à un enseignant de français coupable, selon eux, de trop sortir du sujet et de négliger le programme, notamment par rapport à la grammaire.

« Bon, il y a un, il ne fait pas bien son travail, enfin il ne fait pas tout à fait ce qu'il doit faire, quoi. On fait de la poésie... On parle de choses inutiles.

– Vous sortez beaucoup du sujet ?

– *Plus que beaucoup !* »

« Il nous explique sa vie... On n'a rien fait jusqu'à maintenant. J'ai des copines qui sont en 7^e, leurs brochures, elles ont déjà tout fait !

– *Et nous on n'a même pas commencé !*

– *Poésie, dictées, on n'a rien fait que ça... L'année prochaine, j'aurai des problèmes.*

– *Faudra voir ça en 8^e, mon cher !* »

Mieux expliquées, les options du maître auraient sans doute pu être acceptées, car deux des élèves les ont comprises et les défendent :

« [La poésie], ça nous apprend de la grammaire, fabriquer des textes.

– *On fait de la grammaire, mais au lieu des exercices et tout ça on fait de la poésie.*

– *Dis pas de bêtises, parce qu'on travaille quand même, hein ! Faut pas dire des conneries !*

– *Par exemple, on prend des sujets, la dernière c'était l'adoption, puis il nous donne des textes. On travaille dessus, puis il nous donne une épreuve pour voir si on a bien compris comment faire les phrases comme il faut... correctes. »*

On admettra aisément que la tâche de cet enseignant aurait été bien plus facile si la forte préoccupation par rapport à la réussite scolaire que manifestent ces conversations avait pu être enrôlée du côté de son projet, et non pas contre celui-ci. Mais le maître était-il conscient du caractère sérieux des résistances qu'il rencontrait ? Nous constatons que la qualité de l'écoute et de la communication avec les élèves n'est pas un luxe. Le temps « perdu » à expliquer et faire accepter un projet, à repérer et répondre aux résistances, est largement gagné par la suite.

Certains des élèves qui résistent ainsi aux projets des enseignants sont aussi des élèves qui posent des problèmes de comportement. Il doit être tentant, dans ces cas, de prendre leurs objections pour de simples tentatives d'insubordination. Or, la façon dont ils en parlaient dans notre enquête faisait plutôt apparaître que leur indiscipline était aussi une manière d'exprimer (et de masquer) leur inquiétude par rapport à leur avenir, les pressions dont ils sont l'objet de la part de leurs parents, leurs rapports ambivalents avec les adultes/enseignants et l'école. En tout cas, quand des élèves « pas sérieux » font des objections aussi sérieuses, il faudrait peut-être saisir l'occasion – quitte à accepter de faire quelques exercices de grammaire !

Les contenus habituels tels que ceux de la musique, par exemple, sont souvent contestés, mais les enseignants qui veulent sortir des conceptions traditionnelles doivent aussi bien expliquer et faire réellement accepter leur démarche. Cela est très souvent plus important et plus difficile qu'on ne le croit. Par exemple, en fin de 9^e année, on trouve encore des élèves qui n'acceptent pas qu'on leur parle de famines en géographie, alors que *« je ne pourrais pas placer Winterthur ou Zurich sur une carte... »* Ces réticences ont aussi leurs raisons, en l'occurrence : *« Il y a des examens [d'employé de commerce]. Ils demandent sur l'histoire suisse. Et tout ce qu'on sait sur l'histoire suisse est que Guillaume Tell a tiré une pomme ! »* Le problème est d'autant plus important que les innovations dans l'enseignement cherchent le plus souvent – au-delà d'une obéissance passive – à responsabiliser et faire choisir les élèves. Trop souvent, le choix de l'élève est de résister à la conception générale du

projet, que l'enseignant a cru pouvoir imposer/proposer sans beaucoup de discussion. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces questions de choix, de responsabilisation et du « contrat didactique » à propos des projets.

4. L'enseignant en tant que pédagogue

Parmi les observations des élèves à propos des enseignants, un quatrième ensemble caractérise plus particulièrement leur façon d'enseigner.

Faire comprendre versus faire le programme

L'enseignant avance-t-il au rythme des élèves ou est-ce le souci de traiter tout le programme qui détermine le passage d'un sujet à un autre ? Selon les élèves, c'est l'un des critères essentiels pour distinguer les bons enseignants des autres.

Pour tel élève, ce qui l'« agace le plus au Cycle » c'est « le prof qui continue quand on n'a pas compris. » D'autres se plaignent d'une enseignante qui « ne s'occupe que du programme et pas de si on a bien compris... Puis, ce qu'on a déjà fait, elle dit que c'est de l'acquis, et elle ne veut pas y revenir. Et après, elle s'étonne qu'on se plante dans les épreuves ! » Un autre enseignant, de mathématiques, « ne fait pas de retours en arrière. Si on rate une épreuve, il nous en fait une autre, mais n'explique pas mieux... Il explique pour ceux qui comprennent. Il saute des étapes, et si on dit qu'on n'a pas compris, il explique de nouveau de la même façon. »

Des élèves de 7^e G ne cachent pas l'anxiété générée par ce genre de situation :

« On est un peu paumé parce qu'elle explique une fois, vachement rapidement, et puis on est un peu en retard, on ne peut pas suivre les explications...

– Et puis après on nous demande – et moi je me suis fait noter à cause de ça – parce que je n'avais pas encore fini. Puis elle me note pour 'n'écoute pas', alors que j'avais écouté, mais au bout d'un moment je ne savais plus quoi faire ! »

Ils comparent cette enseignante avec deux autres :

« Elle, elle ne nous crie jamais dessus...

– Enfin, quand il y a des excès bien sûr, mais par exemple, quand on n'a pas compris quelque chose, comme M. D., elle se donne la peine de ré-expliquer. Elle n'est pas tout le temps derrière nous à dire 'Là, tu as fait faux, et là, tu as fait faux' ou à nous déchirer les pages en nous disant de recommencer tout. »

D'autres élèves confirment à propos de M. D. :

« Des fois il prend 45 minutes pour expliquer un truc.

– Jusqu'à ce que tu comprennes...

– Il ne te lâche pas... »

Il est évidemment beaucoup moins angoissant pour les élèves de savoir qu'ils ont au moins un contrôle minimal sur le déferlement de notions à apprendre. Par ailleurs, pour les élèves relativement faibles, une telle option de la part de l'enseignant semble être perçue comme un engagement plus personnel, plus motivant. L'enseignant fait ainsi vraiment le « pari de l'éducabilité ».

« Il nous explique, il nous dit 'Tu vas y arriver. Fais un petit effort !' Ce n'est pas 'Ah, ouais, bon toi, tu ne fous rien à l'école. Je te laisse tomber'.

– Oui, voilà !

– Non, il dit 'Donne-toi un petit peu plus de peine ! Tu peux arriver à quelque chose de mieux. La prochaine fois, j'aimerais bien que tu me fasses une meilleure note.' Il nous fait envie de travailler. »

Des élèves de 9^e G expriment les mêmes préférences :

« Si on a un problème, par exemple en maths, il nous prend à part et il nous explique exactement comment il faut faire, et les autres ils continuent de faire les exercices.

– Lui, il ne continue jamais si on n'a pas compris, il explique, il prend le temps. C'est un prof qui nous explique vraiment tout, quoi. Alors qu'un autre prof dira 'Vous n'aviez qu'à comprendre avant !'

– Par exemple, l'année passée j'avais une prof de maths, je ne comprenais jamais ce qu'elle expliquait, alors j'avais pas ma moyenne et je suis descendu en B.

– Dans sa classe ça se passe comment ? Au tableau ? des exercices ?

– Il a plus de patience.

– D'abord, il donne la théorie de ce qu'on va faire. Après, il donne des exercices qu'on essaie de faire. Et après, si on a tous à peu près compris, on passe à autre chose. Mais sinon, il ne fout pas tout de suite une épreuve. »

Les bons élèves aussi préfèrent les enseignants qui ne sont pas « à cheval sur le programme », mais qui semblent plus concernés par le contenu même du cours et par la qualité des échanges avec les élèves. Un élève de S compare ses enseignants de biologie de 7^e et 9^e :

« Si on ne terminait pas le programme, il s'en foutait complètement. Le programme de biologie est vachement chargé, mais s'il y avait disons le tiers des élèves qui n'avaient pas compris un sujet, on faisait deux ou trois cours de plus dessus. Ce n'était pas un problème. Alors qu'avec lui [son enseignant actuel], il s'en fout si t'as compris ou pas. Ce qu'il veut, c'est de finir le programme.

– Mais à la fin, est-ce que vous n'avez pas quand même appris plus avec lui ?

– C'est-à-dire qu'avec lui on travaille tellement, on se fait tellement chier, qu'on essaie même pas de mémoriser. A la limite, on s'en fout complètement. Il n'y a qu'à voir : ma moyenne en 7^e était 5, et maintenant c'est 4,3. »

La personnalisation de l'enseignement

Le besoin d'un lien personnel avec l'enseignant s'exprime aussi dans l'importance surprenante accordée à la personnalisation du contenu de l'enseignement. Les élèves ne veulent pas d'un fonctionnaire dispensateur d'un programme déterminé de façon bureaucratique. Ils veulent un maître au sens ancien du terme : qui enseigne un savoir à lui et qui est personnellement garant de son intérêt et de sa valeur. Certains élèves disent préférer une telle personnalisation même si cela se traduit par un surcroît de travail : « Mais ce qui me plaît, même avec les profs qui mettent des exercices chiants, c'est quand ils diversifient le cours par eux-mêmes. S'ils essaient de personnaliser un peu le cours c'est déjà bien, même si ce n'est pas tout à fait au point. » « Il ne suit pas forcément le livre à la lettre, parce que dans le livre il n'y a pas vraiment des choses intéressantes, il y a des calculs. Par exemple, comme lui il le fait, on fait des études sur les frises, les bordures. Ou au début de l'année, il nous a donné des feuilles en plus sur comment ils ont découvert la racine carrée. Ça a intéressé tout le monde. »

D'autres élèves évoquent un maître de français qui « sortait du programme strictement parlé » travaillant parfois avec des documents de la TV ou des bandes dessinées, un enseignant d'histoire qui « expliquait bien à travers la mythologie (...) un moyen un peu détourné d'apprendre » ou critiquent une enseignante de français qui ne présente « pas d'idées qui vient d'elle-même. C'est les idées du livre. Elle lisait le 'Profil'. » « J'ai un prof qui nous a montré les thèmes dans la musique classique qui sont repris par Patrick Bruel ou d'autres. Il est là : 'Vous trouvez ça bien ? C'est du plagiat !' Il fait des trucs bien. » « Nous, on a un prof qui est toujours joyeux, par exemple, qui nous fait bosser un max. Mais personne ne dérange au cours parce qu'il fait des exercices lui-même qui sont assez intéressants, et puis il fait plein de choses à côté [du programme]. Par exemple la géométrie, il fait toujours des rapports avec l'histoire, l'islam, comment ils construisent les églises,

on peut retrouver le rectangle d'or et tout ça. Ça diversifie un peu le cours, puis on voit qu'il s'intéresse lui-même au sujet. »

Deux élèves citent en exemple un maître de mathématique qui dramatise ses explications, autre forme de personnalisation du cours très appréciée des élèves :

« En plus, il explique tellement bien ! Il se marre, il se fend la gueule.

– Monsieur X., il faisait aussi ça. En plus, ses épreuves elles sont pleines de gags dans les énoncés. Elles sont dures, mais tout le monde aime bien ce prof. Au moins il n'a pas peur des élèves. On discute sans arrêt avec lui d'autres choses que les maths. On bosse beaucoup, mais pas exagérément... »

« L., c'est mon meilleur prof. Il suit le programme, rien de spécial, mais il explique vraiment bien. Tant qu'on n'a pas compris, il continue, il s'excite, il trouve des trucs drôles. La plupart ne se foutent pas. Ils font faire rien que des exercices, et font lire les règles au tableau, si on a des problèmes. »

La dramatisation n'est pas seulement amusante ; elle signifie sans doute aux élèves que le maître tient vraiment à être compris d'eux, qu'il est vraiment impliqué dans la relation. Ce n'est pas un hasard que ces mêmes enseignants qui « font des gags » discutent d'autres sujets avec leurs élèves, etc. Leur attitude est aux antipodes de celle, distante et bureaucratique, qui hérisse les élèves. Certains enseignants conçoivent leur travail de façon surtout technique. Ils « *présentent leur matière* ». Aux élèves de « *s'assumer* », d'en faire ce qu'ils veulent. Mais pour les élèves cela signifie très souvent : « *Il s'en f...* ».

Les élèves apprécient aussi que l'enseignant soit présent en tant que personne avec des opinions, des goûts, voire des passions. Une personne peut les intéresser à son sujet, pas un bureaucrate :

« Moi, j'ai eu deux profs d'allemand. En 7^e j'ai eu celui dont elle a parlé. C'était juste avant la chute du mur de Berlin, et on n'en avait pas parlé. Rien du tout ! Ça n'avait rien à voir avec l'allemand. Tandis que le prof que j'ai eu l'année d'après, quand le mur s'est écroulé, il s'est mis à chialer en classe tellement ça l'avait ému, et on a parlé de Berlin pendant trois heures. Chaque fois on reprenait d'une heure à l'autre. Moi, je trouvais que c'était bien comme entrée en classe pour un élève. Voir un prof chialer tellement il est touché, ça veut dire qu'il est touché par ce qu'il fait apprendre aux élèves. C'était cool comme entrée en matière. On avait déjà parlé du pays l'Allemagne. Pour nous, ça voulait aussi dire 'Ben, ce prof, il aime ce qu'il fait'. Pour moi, c'est important. Un prof qui enseigne pour gagner son fric, ça m'énerve. Je ne supporte pas. »

Evidemment, si maître et élève vont se montrer tels qu'ils sont, il faut qu'ils aient les deux assez de distance pour gérer les désaccords qui peuvent apparaître, comme en témoigne cette histoire d'élève :

« Et puis, il y a ceux qui ont de l'humour et ceux qui n'en ont pas. Ça, c'est très important. On parlait du pavillon suisse et de ce truc qui disait 'la Suisse n'existe pas'. J'ai dit 'Vous avez vu ces c... d'extrême droite ? Ça les choque, ils ont peur de perdre leur identité.' Et le prof il me dit : 'Mais c'est vrai, ils n'ont pas à dire ça !' »

Mais son amie n'est pas d'accord avec sa façon de s'exprimer :

« Mais là, tu n'avais pas à le dire comme ça. Là c'est toi qui clos la discussion, ce n'est pas ton prof, désolée !

– Oui, mais moi je n'ai pas imaginé une seconde qu'il allait prendre ça au sens premier du terme ! C'est un prof de latin, il a quand même une culture... mais un type qui réagit comme ça n'a vraiment rien dans le crâne.

– Je trouve qu'on critique facilement les profs, mais que les élèves aussi ont des efforts à faire. »

Se montrer n'est en effet pas si facile, car on s'expose aux coups. A plusieurs reprises, nous avons rencontré la situation assez triste d'enseignants qui n'osent pas enseigner les choses qui leur tiennent le plus à cœur : un maître de musique qui refusait de jouer la musique qu'il préférait avec les élèves,

une enseignante de français qui ne donnait pas à lire ses livres préférés, de peur que les élèves les « gâchent », etc.

Parler de « tout » : humaniste ou spécialiste ?

La personnalisation peut aussi impliquer une conception humaniste du rôle de l'enseignant qui déborde le cadre étroit de la discipline. Certains élèves l'expriment très explicitement : « *Le plus important pour moi, c'est les rapports avec les profs. J'aurais voulu pouvoir discuter de tout. Mais en général ils ne veulent pas se mêler. Il y avait une exception en biologie. Elle nous parlait des catastrophes écologiques.* » Les élèves ne récusent pas forcément l'enseignement cloisonné par discipline, mais ils exigent d'avoir affaire à une personne entière, et non pas à un spécialiste borné (ou qui se borne).

Une revendication analogue s'exprime lors d'une discussion de groupe : « *Le prof, il a deux boulots, enseigner sa matière, mais aussi... la vie, enfin tout ! Même le prof de latin, il n'est pas censé faire que du latin. Mais ils ne le savent pas, les profs. On dirait qu'on ne le leur a pas dit !* »¹². D'autres enchaînent, mettant bien en relief leur ambivalence, mais aussi leur besoin de rapports qui leur permettraient d'adoucir le conflit des générations :

« *Si, à notre âge, on ne peut pas avoir des discussions avec des adultes qui sont plus âgés, c'est normal que les vieux on a envie de les foutre dans des asiles !*

– *Mais ce ne sont pas des superman les profs, c'est normal qu'ils aient des défauts !*

– *Mais c'est aussi leur boulot ça, ils sont payés aussi pour ça.* »

Il ne s'agit évidemment pas de se perdre à discuter de « tout », mais d'avoir ce minimum de liberté par rapport au programme qui permet à une relation de se développer : des moments d'écoute, d'humour, des moments aussi où l'enseignant se montre – sans s'imposer – dans ses intérêts et opinions plus larges.

Cependant, la personnalisation, une conception plus large et plus flexible du rôle de l'enseignant a aussi ses pièges. Les élèves n'apprécient guère « *des profs qui parlent avec nous, mais qui en fait ne parlent que d'eux.* » Chaque élève peut citer des cas de certains incorrigibles bavards, qui étalent leurs opinions, leur vie, leurs vacances à longueur de période. Le fait qu'ils suspendent de fait l'enseignement par périodes entières ne les rachète pas aux yeux de leurs victimes. Au contraire, cela finit par les inquiéter. Il n'y a sans doute pas plus de bavards dans l'école qu'ailleurs, mais les rapports scolaires favorisent leurs excès en leur livrant un public captif et impuissant. Les élèves recherchent un lien avec l'enseignant, mais pas de ce genre-là !

L'enseignant doit être efficace

L'efficacité de l'enseignant est relativement rarement évoquée. Ce critère va peut-être de soi pour les élèves. Ils ne semblent y penser que dans des cas extrêmes. « *Il explique bien !* » « *On travaille bien !* » « *Ils sont bien préparés ses cours. On voit qu'il se donne de la peine.* »

Paradoxalement, les élèves peu appliqués, voire turbulents, se plaignent aussi de l'inefficacité de leur enseignant. Ainsi ces élèves de 9^e G :

« *Je trouve que la 9^e était lamentable, on n'a rien appris. La 8^e, par contre, était géniale.*

– *Moi aussi, oui.*

– *J'aurais pu aller à la piscine tous les jours, ç'aurait été la même chose.*

¹² Cela est pourtant précisé dans la loi sur l'instruction publique !

– *Disons que ça dépend des branches. En français, j'ai vraiment rien appris. En allemand on a appris des trucs, en maths pas grand-chose.* »

On se plaint aussi que les branches artistiques ne sont pas assez « sérieuses ». « *Les cours de musique, c'est un peu n'importe quoi. S'il y en a, il faudrait quelque chose où on fait vraiment quelque chose.* » « *En dessin, il faudrait apprendre un peu plus de technique. Comment faire des ombres, par exemple. Elle explique à des élèves individuellement mais jamais à tous. C'est une distraction, pas un cours.* »

B. Modalités pédagogiques

1. Les projets

Nous l'avons déjà constaté, le vécu des élèves s'exprime surtout en termes de relation avec leurs enseignants en tant que personnes. Un sixième de leurs énoncés environ concerne des modalités pédagogiques en tant que telles, mais on peut estimer que c'est relativement peu, étant donné que pratiquement toutes ces classes participaient à des projets pédagogiques d'un genre ou d'un autre. Malgré cela, à l'exception d'une classe, ces projets en tant que tels (malgré un investissement souvent assez important de la part de l'école et des enseignants) ne semblent pas avoir beaucoup influencé la façon dont les élèves vivent l'école. Souvent, les élèves n'y font pas spontanément référence, même s'ils les ont appréciés. A l'intérieur même d'un projet, le plus important reste leurs rapports plus ou moins bons avec chaque enseignant individuellement.

Les avantages des projets

De manière générale, les élèves trouvent que le travail par projet est plus dynamique et motivant. La recomposition d'une tâche globale, le lien plus fort avec la réalité, ainsi que le choix et la responsabilisation de l'apprenant lui confèrent plus de sens. Ils le considèrent plus agréable (notamment du fait qu'il implique le plus souvent un aspect social, collaboratif), plus efficace et permettant des apprentissages qu'un enseignement plus morcelé n'aborde pas (en particulier ceux des méthodes de travail et de recherche, de l'autonomie vis-à-vis du professeur). Enfin, il est apprécié simplement en tant que variation par rapport à un travail scolaire souvent trop monotone.

Des élèves de 9^e G avouent travailler le plus souvent « pour la note »,

« *...mais de temps en temps il y a des sujets qui nous intéressent.*

– *Oui ! Par exemple, en ce moment en histoire, une chose qui m'intéresse pas mal, c'est sur les Nazis et les camps de concentration.*

– *Voilà !*

– *Puis, sur la Deuxième guerre mondiale, c'est des choses intéressantes pour moi puisque je suis en Suisse [il s'agit d'un élève africain], sur le poids de l'Allemagne et tout ça.* »

Ils aiment bien ce travail, qui se fait sous forme de recherche à la bibliothèque. « *On fait un dossier. On fait par deux... On n'est pas sous pression, on a tout le temps pour faire le travail. C'est ça qui est bien, c'est pour ça qu'on travaille bien. On n'a pas quelqu'un tout le temps sur nous qui nous prend la tête.* » D'autres élèves de la même classe expliquent :

« *Il faut faire une interview, une bibliographie, une table des matières, développer le sujet, puis mettre un avis personnel.*

– *Au moins, on a pu travailler sur un sujet qui nous intéressait.*

– *Travailler à l'extérieur.*

– *Se débrouiller sans les profs.*

– *J'ai appris plus. Parce qu'avec les profs, c'est lassant, toujours la même tête !*

– *C'est qu'on est libre. On doit aller en ville prendre des rendez-vous.* »

En 9^e, on apprécie particulièrement d'avoir

« *...des rapports en dehors de l'école, avec d'autres gens. Prendre un rendez-vous...*

– *Oui, pour préparer un peu pour après, quoi. On découvre un peu la vie active en dehors... Ça nous oblige à apprendre à téléphoner. On doit bien préparer ce qu'on va dire, et tout ça...* »

Même engouement dans une classe de 9^e prégyrnasiale :

« *C'est la première année qu'il y a ce projet en latine-scientifique et il faudrait vraiment le garder, parce que s'il y a une chose qu'on apprend, c'est d'organiser le travail, trouver des documents, présenter par oral, par panneaux, tout ça...*

– *L'idée de faire un après-midi de recherche comme ça, c'était vraiment bien.* »

D'autres élèves de cette classe estiment que dans le projet, « *on a appris plus : comment travailler, comment chercher l'information* », alors que dans l'enseignement habituel, « *on ne nous apprend pas à réfléchir, c'est le plus grave.* » « *Il faudrait faire plus participer. Poser une question générale, puis dire ce qu'on va faire pour y répondre.* »

Dans une autre classe, on se rappelle avec enthousiasme d'un camp d'étude. Un élève résume : « *On s'est bien amusé, on a appris à se connaître mieux, on ne se sentait pas obligé et on a produit un dossier.* »

Choix et responsabilisation dans le contexte du projet

Nous avons constaté l'importance énorme que les élèves attachent au choix et à la responsabilisation dans la gestion générale de la classe. Ces aspects, à en juger par les nombreuses réflexions recueillies auprès des élèves, sont à la fois les plus appréciés et les plus délicats d'un projet. A vrai dire, un projet sans possibilité de choix semble le plus souvent très mal parti ! Par contre, si l'élève vit son projet comme comportant un choix réel, cela constitue une motivation déterminante. « *Ils nous laissent responsables de notre travail. Si on décide de ne pas bosser, ils ne vont pas nous forcer, seulement ils disent 'Vous aurez rien, vous verrez la note que vous aurez !'* » Tel cours d'histoire est cité en exemple par des élèves de 9^e S car :

« *On avait des sujets qu'on pouvait choisir. Par exemple, sur le tiers monde on pouvait choisir entre la famine, la santé, la femme, etc.*

– *Et puis c'était intéressant parce que c'était assez poussé. Ce n'était pas le matériel fourni ou que vous trouvez à la bibliothèque. Par exemple, mon groupe ne trouvait rien dans les bibliothèques. On a dû aller à l'OMS.* »

Des élèves de 9^e G expliquent qu'ils travaillaient sans surveillance, car ils étaient à la fois libres de choisir et responsables.

« *C'était notre sujet quand même, qu'on avait choisi.*

– *Mais ce qu'il faut, c'est qu'ils nous font confiance quand même. Alors si on n'y va pas, il faut assumer après.*

– *C'est la note quand même. Oui, on a quatre semaines pour monter notre dossier et après on est jugé quand même.* »

Par contre, un projet parallèle, pourtant mené dans une classe prégyrnasiale, s'est heurté à des difficultés importantes, car il imposait les premiers sujets aux élèves.

« *On n'a pas fait grand-chose...*

– *La dernière fois, on a fait libre, on pouvait choisir notre sujet. Moi, j'avais l'impression d'être beaucoup plus intéressée.*

- *Eh oui, c'était génial !*
- *J'avais au moins un peu de plaisir. Sinon il fallait tirer au sort des sujets où on n'avait pas notre mot à dire. C'était débile.*
- *C'est vraiment difficile de se donner à fond sur un sujet qui ne t'intéresse pas. »*

Un autre groupe confirme :

« Le dernier c'était assez intéressant, mais les autres je trouvais mauvais... Le dernier, on pouvait choisir notre sujet.

- *Oui c'est ça, le dernier on pouvait choisir...*
- *Oui, les autres c'était des thèmes qu'on s'en foutait.*
- *(...) Mais le dernier, c'était vachement cool parce que ça nous intéressait.*
- *Oui, là on s'est donné.*
- *On n'avait pas trop l'impression de travailler.*
- *(...) on était maître de son travail et tout.*
- *Vous avez d'autres occasions de choisir à l'école ?*
- *Non, en fait, on ne choisit pas, c'est imposé.*
- *Non, jamais.*
- *Tous les autres projets, j'ai eu 3,5 et sur celui-là j'ai eu 5,5. Là où c'est nous qui choisissons, on a envie de travailler et on a de meilleures notes. »*

Les élèves acceptent, bon gré mal gré, de se faire imposer des matières se trouvant dans le programme officiel, mais voient très mal pourquoi ils devraient renoncer à tout choix si on sort de ce cadre.

Il est à noter que ce sont les élèves qui sont les seuls juges effectifs de ce qui constitue un « choix » ou non, et que le même dispositif peut être considéré comme un choix ou une imposition selon les élèves, sans doute en fonction de leurs attentes ou de la façon dont le projet est présenté. Ainsi, ces réactions contrastées dans différentes classes par rapport à une même « semaine décloisonnée » organisée dans un collège :

« Moi, au départ je pensais qu'il y aurait aussi du sport dans les activités décloisonnées. Ça ne m'a pas plu. Parce qu'il y en a qui adorent faire des visites à une ferme par exemple, et il y en a qui détestent. Ils ne devraient pas forcer les gens à faire des choses qu'ils ne veulent pas faire.

- *Oui, parce qu'il y avait trois choix et, comme il y avait beaucoup de monde, on ne faisait parfois que le troisième choix.*
- *Ces activités, c'est qui qui les avait proposées ?*
- *C'est [le directeur] (...) Nous, on était au courant au dernier moment. »*

D'autres élèves, au contraire :

« Ah oui ! Ca, c'était vachement bien ! Oui... on avait choisi nous-mêmes !

- *Oui, on a fait un concours [d'échecs].*
- *Il faudrait avoir chaque année une semaine comme ça.*
- *Je trouve qu'il faudrait faire la moitié de l'année des activités qu'on a choisies comme ça, et l'autre moitié des cours normaux. [Sa camarade rit.] Oui, je trouve ! Parce que là, on nous impose des cours...*
- *Et cette histoire d'échecs, qui l'avait organisée ? Qui proposait les activités ?*
- *Je ne sais pas, chacun avait une feuille.*
- *C'était le directeur du collège, je crois.*
- *J'ai parlé avec d'autres qui auraient voulu pouvoir suggérer des activités...*
- *Oui, ce serait bien aussi. »*

La nécessaire négociation du projet

On retrouve aussi la nécessité de négocier et faire accepter le « contrat didactique » à propos du projet. Ce n'est pas que les élèves nient l'influence de l'enseignant, bien au contraire, mais ils veulent être convaincus par celui-ci, et non pas « commandés ». *« Il faudrait que ça [la motivation] vienne d'eux aussi. J'ai vu peu de profs qui arrivaient en disant 'Regardez ! Si on part comme ça dans le sujet, ça nous amène à ça !' [Pourtant, présenté de cette façon] ça peut intéresser tout le monde. »*

Des groupes d'élèves nous ont décrit deux projets apparemment identiques, qui pourtant ont été reçus de façon très différente : *« Nous, notre prof, c'était bien car elle faisait faire une chanson par chaque classe qu'elle enregistrerait, qu'on pouvait acheter. Puis on devait faire une fête avec l'argent de la cassette. Mais ça on ne l'a pas fait. » « Nous, en musique, on s'est bien marré. La prof voulait absolument nous enregistrer, alors à chaque essai, c'est un autre qui faisait une erreur : 'La, la, la tching !' »* Avoir un projet c'est bien, encore faut-il le faire partager par les élèves !

Lorsque les élèves ont vraiment choisi – ou accepté – un projet, ils se responsabilisent de façon étonnante. Les élèves de 7^e G que nous avons interrogés participaient au projet le plus ambitieux et qui semblait avoir le plus d'influence sur le vécu scolaire des élèves de notre échantillon : une classe de « musique élargie ». Celui-ci impliquait un horaire difficile et anormalement long ; il était pourtant assumé avec bonne volonté par ces élèves, bien qu'ils aient presque tous un passé scolaire difficile.

Ils expliquent comment ils font pour compenser une heure de moins en allemand :

« Notre prof d'allemand, il nous explique sur un plan global. On a loupé quelques heures pour des sorties, puis on a une heure en moins. Alors il faut plus travailler [pour rattraper].

– En allemand ?

– *En allemand, en maths, français – toutes les branches. [Ils en semblent plutôt fiers.] Oui, en maths ça va, en français aussi... Qu'est-ce qu'il y a encore ? »*

De même, par rapport au surcroît de devoirs en mathématiques :

« Voilà ! A la maison... déjà, il explique au début l'exercice, ensuite il le donne et comme ça si jamais on ne l'a pas fini, il nous le fait faire en devoirs. Alors, ça fait encore plus long, parce qu'on travaille à l'école, puis on travaille chez nous [il explique, mais ne se plaint pas].

– *Puis aussi, on finit tous les jours à 5 heures, sauf un jour à 4 heures, alors ça fait... ça fait un petit peu trop quoi.*

– *Mais l'allemand aussi, on a le vocabulaire et quatre images par semaine... Il nous donne quatre images, parce que sinon on n'arrive pas avant les vacances.*

– *Plus encore les exercices écrits...*

– *Parce qu'il faut bien qu'on sache écrire ! Justement, il donne des exercices écrits pour apprendre le vocabulaire – à l'écrire et à savoir ce que ça veut dire... »*

Pourtant, cet investissement fort dans le projet de classe ne leur fait pas accepter toutes les initiatives de leurs enseignants. Nous avons déjà relevé leur opposition au professeur de français, soupçonné de négliger la grammaire au profit de la poésie ! Plus étonnant, ils ont aussi très mal vécu une partie des cours de musique, dont ils ne voyaient pas l'utilité par rapport au but principal : la constitution d'un orchestre de classe. *« On n'a rien pu faire avec lui. On n'a pas touché les instruments pendant peut-être deux mois. On devait chanter ! »* Là encore, nous constatons qu'on sous-estime souvent la nécessité d'expliquer et de négocier les activités proposées avec les élèves, ceci d'autant plus qu'on sort du cadre habituel imposé par le programme scolaire. En l'occurrence, la négociation d'un travail supplémentaire en allemand et en mathématique a réussi, alors que celle par rapport à la musique elle-même a raté !

Assez souvent, les formes de travail peu familières aux élèves, notamment les activités interdisciplinaires et les interventions d'un même enseignant dans plusieurs branches, suscitent une résistance surprenante.

Il est vrai qu'un certain nombre d'élèves acceptent, voire anticipent, de telles dispositions comme allant de soi :

« Les recherches, c'était bien. On a un but précis, donc les maths ça sert. On sait quand on est arrivé.

– On détourne [!] les trucs des maths pour résoudre un problème ! »

« Il faudrait qu'on puisse se donner plus à fond, du genre que tous les cours soient en relation avec ce problème, qu'il n'y ait pas de devoirs.

– Et puis sur un travail qu'on a envie de faire.

– En Amérique on fait beaucoup comme ça. On pourrait faire comme ça toute l'année et on finirait par apprendre tout seuls. On serait un peu autodidactes. Ce serait bien. »

« Je trouve aussi que dans les cours de maths, on n'insiste pas assez sur l'art, parce que dans beaucoup de choses dans l'art on utilise des choses géométriques. C'est bien de les montrer. Je trouve que si on faisait – pas un seul sujet pour toutes les branches, mais peut-être mettre trois branches ensemble : l'histoire ou géo et les maths, peut-être aussi le dessin. Peut-être aussi la physique, pour calculer le poids des choses par exemple. »

Mais d'autres élèves refusent de suivre leur enseignant sur ces nouveaux terrains : « Il confond la biologie avec l'informatique. Je ne vois pas la nécessité de faire ça sur l'ordinateur. Comment est-ce qu'il évalue ça ? » « On est trop souvent avec les mêmes profs. On a toujours plein d'heures avec Mme S. Après elle nous engueule et tout. Ceux qui font qu'une heure avec elle s'entendent bien avec elle. Nous, on ne fait que s'engueuler. » « Avoir des profs différents, c'est bien. Ils sont plus compétents. On se lasse d'un seul. »

« Puis on a du vocabulaire en allemand et en anglais. On confond !

– Et puis l'histoire et la géographie, aussi.

– Oui, et les maths, on en trouve partout, même en géographie ! Alors, j'aime seulement ce qu'on fait en cours de maths, mais sinon en cours de géo... »

De même dans un travail de groupe, certains ne comprennent pas la nouvelle règle du jeu par rapport au rôle de l'enseignant. « Lui, il ne fait rien. Il ne nous apprend pas. C'est à nous de faire. Il est assis là, il ne fait rien ! »

Si tout le monde s'accorde pour préférer travailler sur des problèmes liés au monde réel, on n'accepte pas forcément la pertinence des sujets proposés par les enseignants. Un projet de modélisation en biologie, censé donner aux élèves un aperçu du travail réel des scientifiques, a fini par lasser quand il s'agissait de modéliser des processus de reproduction quelconques. Par contre, les mêmes activités appliquées au Sida ont été beaucoup plus appréciées.

Enfin, les élèves ont aussi des évaluations féroces de projets « bidons » dans des matières qui pourtant se prêtent particulièrement bien à cette approche : « Ah ! C'est comme les maîtres de travaux manuels, ils ont un manque chronique d'imagination. On a mis trois semaines pour faire une enveloppe en carton ! » « Ce qui est bête c'est qu'on n'apprend pas à bricoler. Ils nous font faire des trucs hyper précis qui se font maintenant à la machine. Comme en 7^e, on nous a fait faire une tirelire en carton plié. Sans colle, au cas où on se trouverait sur une île déserte sans colle ! Et de toute façon une tirelire, qu'est-ce qu'on en a à f... ! » D'autres se plaignent autant de ne pas réaliser de projets du tout : « Pendant quatre séances on a écrit des trucs sans toucher un outil. » « Nous, nous avons colorié des dessins d'outils pendant la moitié du semestre. »

2. Variation et dynamisation des méthodes d'enseignement

Les activités les plus appréciées ne sont pas forcément des projets relativement lourds et longs. Il est probablement significatif que beaucoup des commentaires positifs des élèves à propos des formes de l'enseignement ne concernent pas les projets pédagogiques relativement importants auxquels ils ont participé. Il semblerait que pour eux beaucoup des apports positifs de l'approche par projets (l'apport de sens et de motivation à travers la recombinaison des apprentissages morcelés, le lien avec la réalité, l'aspect collaboratif et social, voire ludique) peuvent être aussi obtenus par des initiatives plus légères ou en modifiant seulement la façon de faire, sans quitter le cadre de l'enseignement quotidien. Par contre, les projets lourds finissent souvent par inquiéter les élèves (nous avons déjà relevé leur sensibilité à l'égard du programme) et les lasser, alors qu'ils étaient au départ perçus comme un changement bienvenu dans le train-train scolaire.

En effet, la variété est très appréciée en soi, peu importe la forme qu'elle prend.

« Il faut diversifier. Pas faire de grammaire pendant tout un chapitre.

– Notre prof, chaque jour c'était différent. Il y avait de la grammaire, de la composition, etc., puis un quart d'heure de blagues. Il savait qu'on avait un temps de concentration. Il disait 'Ah toi, tu as dépassé la limite !' Alors, il déconnectait cinq minutes, juste ce qu'il fallait. Après on pouvait de nouveau ingurgiter. »

Un mauvais cours c'est *« quand on ne peut pas dire un mot, et on doit tout emmagasiner. Quand on prend des notes toute l'heure. » « Des heures de parler, parler, parler »* de l'enseignant. On souhaite *« que les cours soient plus variés. Un peu d'imagination. »*

Un élève se rappelle que *« en 7^e, 8^e, on avait un jeu. Il fallait tirer des cartes. On jouait, mais ça nous apprenait des trucs sur l'économie. C'était bien. »* Un autre explique ainsi la raison d'être d'un des projets pédagogiques : *« Je crois que c'était pour trouver une façon de travailler avec les élèves, pour ne pas être tout le temps dans une classe et nous poser des questions, quoi. »* Le projet est apprécié justement comme variation des méthodes d'enseignement (d'ailleurs, les élèves n'imaginent pas généraliser ce modèle, d'autant plus qu'ils le trouvent souvent plus exigeant que l'enseignement traditionnel).

Certains élèves ne manquent pas d'idées sur comment dynamiser l'enseignement :

« Et puis, il y a des branches où on travaille trop lentement. Il y a des branches où ça masse bien, c'est suivi, mais ça dépend des profs. Par exemple, cette année en allemand, on a eu de la peine ! Il y a des pertes de temps avec un système complètement nul.

– Là, ça fait cinq ans qu'on fait de l'allemand et on ne sait toujours pas parler, c'est grave, je trouve ! Au lieu d'aborder tout de suite les points importants, on fait ça en unités différentes, chaque fois un petit point...

– On devrait essayer des fois une heure de parler avec le prof, pour voir comment nous on parle.

– Je miserais plutôt sur faire des échanges de dialogues avec des Allemands.

– Ou un système qui nous fasse du plaisir, du genre le premier qui dit un mot en français verse vingt centimes dans la caisse de la classe, un truc comme ça. Quelque chose d'original !

– Oui, parce que le labo, ils ont tout cet équipement sophistiqué, mais c'est inutile. Il faut répéter, écouter, remplir les petits trous. Ça démotive. Moi j'aime bien [travailler], mais il faut que ça masse ! Il faut que ça suive !

– Puis qu'on ait de l'intérêt.

– Parce qu'eux, ils croient que ça ne peut jamais être... pas marrant, mais motivant quand même.

– Moi, j'aimerais qu'on ait un but. Disons un voyage en fin d'année. »

3. Liens avec la réalité et sens de l'activité

Il n'est pas nécessaire de bouleverser l'organisation scolaire pour donner au travail un sens un peu plus consistant que celui « d'avoir la moyenne ». La manière dont les élèves perçoivent l'attitude du maître envers les notes, le programme et les apprentissages de fond déterminent bien des choses. Quelques petites « digressions » peuvent parfois suffire pour lier le cours au monde réel : « *En bio, j'ai eu une prof qui se fout un peu des notes. Elle donne un 5 pour un 4,9, par exemple. Et puis souvent elle sort un peu du programme pour suivre un filon intéressant. Ça, c'est un cours qui a du sens.* » « *Dans un cours d'allemand, on a regardé un 'Temps Présent' sur l'Allemagne. Ça motive pour apprendre la langue.* » « *Heureusement, chez nous il y a quand même les activités créatrices, qui fait qu'il y en a beaucoup qui font, par exemple, les peintures murales dans les corridors, des cours de photo... Il y a quelques profs qui sont très motivés pour rendre un peu plus vivante l'école, et en général ce sont les seuls profs qui sont bien aimés dans le Cycle.* »

La motivation de travailler en rapport avec les problèmes du monde réel ressort constamment : « *Mes meilleures expériences au CO ? Un vieux prof de géo qui voulait le silence, mais qui faisait des cours pas par cœur, des questions à réflexion, sur le sous-développement par exemple. En fait, on ne pouvait pas vraiment répondre, mais on cherchait.* » « *Il y a un truc que je trouve vachement bien qu'on est en train de faire avec le prof de géo : c'est tous les problèmes actuels dans le monde qu'on est en train de discuter à l'ONU : le chômage, l'explosion démographique, l'écologie. Je trouve que c'est important de savoir. Puis après, pour les examens, ça ne pose pas de problème. Soit on doit proposer une solution au problème ou bien expliquer le problème... Pour le programme, ça ne pose pas de problème, parce qu'en géographie on peut étudier le même problème au Japon ou en Suisse.* » « *Les profs devraient nous parler dans leurs cours des problèmes qu'il y a dans le monde.* »

Les sciences expérimentales sont souvent citées positivement, dans la mesure où elles impliquent effectivement... des expériences !

« *Ce que j'ai trouvé bien en biologie, c'est faire des expériences. Parce que généralement en biologie on faisait rarement des expériences les autres années.*

– *Oui, il fallait apprendre les os par exemple. Des feuilles qu'il fallait apprendre, puis voilà !*

– *Oui, ça nous permettait de voir, en fait. Généralement, il ne nous donnait pas la formule avant, quoi. D'habitude, on apprend la formule, on nous la donne toute prête. On nous dit que ça marche et on ne vérifie jamais vraiment. Alors là, la formule on l'a trouvé après avoir fait l'expérience. Ça, j'ai trouvé sympa.* »

« *Et en général au CO, quels étaient vos meilleurs cours ?*

– *En physique on a fait plus de choses intéressantes.*

– *Oui, on a fait beaucoup d'expériences.* »

Le besoin de voir les liens entre les cours et la vie réelle peut aussi se traduire par l'envie de sortir du cadre scolaire, y compris par un investissement supplémentaire : « *Par exemple, cette année j'ai de la physique. En physique on ne fait jamais d'expériences en dehors de l'école qui seraient intéressantes à faire. Il nous dit tout le temps : 'C'est utilisé dans un tas de circonstances', mais il ne nous les montre pas, il nous dit simplement. Ce serait des choses intéressantes à faire, aller visiter une centrale... Oui, faire qu'on voit aussi la pratique, parce qu'on nous enseigne énormément de théorie partout, mais de pratique, très peu. En latin aussi, on nous parle énormément de fouilles archéologiques, mais en trois ans de latin je n'ai jamais vu une fouille, pas de visites de musée, rien ! En dessin, oui, on nous a emmené voir une exposition, mais tous les autres profs, ils n'avaient jamais fait ça.* » « *C'est dommage que dans mon collège il n'y avait rien en plus, du style Opération Coup de Main.* »

Les « sorties » éducatives d'un genre ou d'un autre sont en effet parmi les expériences positives les plus fréquemment citées. « *Les sorties ! Comme les sorties en bio en 7^e. Là au moins, on sortait du Cycle. On visitait des musées. On a fait un truc sur la pollution de la Seymaz. On a fait des*

expériences. » « Il va y avoir une information sur le Sida à l'aula pour tout le monde, avec deux personnes atteintes du Sida qui vont parler. Il faudrait faire plus souvent cette sorte de choses. »

Cependant, un lien raté avec la réalité extra-scolaire est peut-être encore pire que pas de lien du tout. Un manuel d'allemand en fournit un exemple :

« *Et puis Vorwärts !* [Rire général] *C'est complètement à la masse. Il y a encore des voitures à vendre pour 10 000 balles !* »

– *Bon, ce qui est bien, c'est qu'il n'y a pas un mot de français.*

– *Oui, mais souvent le contenu est complètement nul, inintéressant et qui ne sert pas à se débrouiller. »*

4. Les activités collectives

« *Moi, c'est les copains qui me motivent. J'aime tous les matins se retrouver avec les copains. J'aime bien travailler en groupe.* » Les activités de groupe, le travail à deux, les échanges, les débats, tout ce qui introduit un aspect collectif dans l'ordre individualiste de l'école est en général extrêmement apprécié. « *J'ai un cours en demi-groupe où on ose dire les choses qu'on pense. Ça va beaucoup mieux.* » « *Je voudrais pouvoir travailler en groupe, sur des sujets.* » « *J'aimerais pouvoir faire des échanges avec des élèves à l'étranger.* »

Les débats sont appréciés pour leurs aspects conviviaux, mais aussi en tant que compétences nécessaires à acquérir : « *L'IG musique, franchement (...) nous fait plus détester la musique classique qu'autre chose. On devrait au moins faire des comparaisons avec la musique moderne. (...) Mais là, on nous fait simplement écouter des morceaux, ou écouter l'histoire d'un opéra, alors qu'on n'en a vraiment rien à cirer, hein ? Je trouve qu'il faudrait qu'on apporte chacun de la musique, et dire ce qu'on aime. Ce serait beaucoup plus intéressant. Ça attirerait beaucoup plus les élèves à cause du débat, et puis ça habituerait les élèves de ne pas se couper la parole tout le temps, ne pas s'engueuler. Ça ferait deux choses apprises en même temps. On a fait ça une fois en musique. On manquait un peu d'entraînement, mais ça marchait très bien. Ça fait toujours chercher. (...) Il y a toujours des raisons qu'on sait au bout du débat, et tout le monde arrive à dire pourquoi il aime ou n'aime pas.* »

Le débat est aussi considéré comme un moyen d'apprentissage efficace. A cet égard, plusieurs élèves évoquent le débat en mathématiques : « *La prof qu'on a maintenant se canalise sur le problème d'un seul élève pendant 45 minutes, et les autres n'ont pas le droit de parler et, comme ils parlent quand même, elle fait des punitions. Chaque fois elle s'énerve. Il faudrait qu'elle s'occupe un peu plus de la classe en gros. Qu'elle dise : 'Voilà, vous avez entendu le problème là, on va essayer de le résoudre ensemble'. Mais là, pas question... Elle reste debout devant tout le monde, elle dialogue avec la personne mais personne d'autre doit s'en mêler, ça ne regarde pas les autres, au lieu de le résoudre tous ensemble. Ce matin elle a passé 45 minutes à expliquer une équation à un seul élève et samedi on a une épreuve, et si les autres n'ont pas compris, ou compris, elle s'en fiche. Pour elle, elle a résolu le problème d'un élève. Il y a deux ans, j'avais un prof, il faisait à peu près ça, mais il faisait ça bien ! Parce qu'il prenait le problème d'un seul élève en 45 minutes, mais quand l'élève il avait expliqué son problème, il disait 'Qu'est-ce que vous en pensez, vous autres ? Que pourrait-on faire pour le faire comprendre ? Essayez vous-mêmes de l'expliquer pour qu'il comprenne.' Et on faisait ça, et ça se passait très bien. Et c'est finalement comme ça que ça rentrait le mieux.* »

Les travaux de groupe aussi sont considérés à la fois comme motivants et comme une compétence de travail à acquérir : « *Je trouve ça vraiment très bien, parce que ça apprend à respecter la parole des autres. Aussi je trouvais très bien avec M. P. parce qu'il nous faisait travailler en groupe. Parce qu'il y a beaucoup de gens qui arrivent à leur travail et doivent travailler en groupe, et n'ont jamais appris*

à le faire. Tout le monde trouve que c'est un peu inutile, mais par exemple en histoire, on fait des exposés à deux, et ça aide de discuter avant sur les questions et tout ça. »

Le sport fournit une des rares occasions régulières de « travail » de groupe à l'école : « Par exemple le foot, ça demande une énorme coordination. D'autres sports aussi, comme le basket, et je pense que ça peut aider. C'est comme dans un débat, tu ne dois pas parler tout le temps toi, sinon ça devient une conférence. Mais dans les cours il n'y a quasiment jamais de travail en groupe. Il y a juste en histoire qu'on en a fait. »

Cependant, apprendre à gérer le travail en groupe ne va pas sans problèmes. Une élève dit ne pas trop aimer les travaux de groupe en maths, car « le plus fort, il trouve ». D'autres disent que le partage du travail se fait mieux à deux qu'à trois. Enfin, ici aussi le problème du choix des partenaires complique souvent les choses :

« Ils nous ont imposé des groupes, parce qu'il y avait trois classes. Alors déjà, travailler avec des gens qu'on ne connaît pas... on perd vachement de temps à se connaître. On ne sait pas si on peut partager le travail, si on peut avoir confiance. Parce que souvent, il y en a deux qui travaillent et un qui ne fout rien. Travailler en groupe ça pose souvent des problèmes. Souvent j'étais avec des copains, on s'est beaucoup disputé... Une chiée de problèmes !

– Est-ce que vous aimez travailler en groupe quand même ?

– Oui, si on peut choisir, gérer comme on veut ce travail. »

C. Modalités organisationnelles

Les aspects organisationnels de l'école, objet de tant des discussions et des préoccupations des adultes, intéressent relativement peu les premiers concernés. Ils ne parlent que peu ou pas du tout des horaires, des devoirs, des options, des filières, des branches, de la sélection. Les notes sont plus souvent évoquées, mais dans la majorité des cas par les élèves en section pré-gymnasiale.

1. Aspects peu évoqués

Nous avons déjà constaté que, pour la plupart des élèves, la relation avec l'enseignant ou sa manière d'enseigner déterminaient plus l'adhésion au cours que le contenu. Néanmoins, quelques élèves de 9^e commencent à affirmer un intérêt – ou une aversion – pour une branche en tant que telle. « J'aime bien maintenant ce qu'on fait en français, le côté littéraire plus que la conjugaison... Et j'aime bien la musique aussi... Le prof de musique je ne l'aime pas, pourtant j'aime bien la musique. » Une autre élève n'aime pas l'histoire « ...parce que c'est vieux ! Ça ne nous concerne pas avant Jésus-Christ, l'époque romaine... »

Très peu (2%) des observations des élèves concernent les devoirs, et la moitié de celles-ci a été recueillie dans un projet de devoirs surveillés, où le sujet était évidemment plus prégnant. Ici encore, les élèves ne contestent pas radicalement l'ordre scolaire. Ils se plaignent surtout de l'irrégularité de la charge de travail que cela représente. Ils se plaignent que les enseignants ne semblent pas se soucier de se coordonner par rapport à la date des épreuves ou des devoirs à rendre. « Comme moi, une fois j'avais quatre épreuves le même jour, et on a demandé au prof d'enlever une épreuve, mais il n'a jamais voulu. Il disait que c'était aux autres de faire attention... »

Les horaires sont évoqués aussi rarement que les devoirs (à l'exception de la classe de « musique élargie », qui avait effectivement un horaire plus lourd et plus difficile que les classes normales). Néanmoins, quelques élèves se plaignent du découpage de leur temps de travail en multiples tranches. « Ils donnent trop de cours en même temps et on n'arrive pas à tout apprendre. On mélange tout. » Selon certains élèves, le simple regroupement d'heures de travail sur un sujet donnerait plus

l'impression d'une production réelle, le morcellement des horaires et des sujets accentuant sans doute l'hétéronomie de l'apprentissage et empêchant les élèves de « voir le travail ».

« Ça pourrait être un truc dur, mais on aurait le temps de vraiment faire quelque chose qui reste. Il y aurait un début et une fin et un résultat qui serait là, parce que c'est ce qui manque quand même. C'est qu'après tu aurais un truc que t'as fait. Tu n'aurais pas seulement fait un 'six', il y aurait une réalisation.

– Nous, on a fait un truc comme ça pour rédiger un article de journal. On était plusieurs dessus, et pendant toute une semaine, chaque fois qu'on était en français on travaillait dessus. »

A noter cependant que les élèves qui suivent trois heures de musique de suite se plaignent que cela devient lassant !

2. Les notes

Les notes aussi sont rarement mentionnées par les élèves de Générale, un peu plus souvent par les élèves en section pré-gymnasiale. Elles semblent en général être tacitement acceptées, comme une règle du jeu qui ne se discute pas.

Quand les élèves en parlent, nous constatons qu'elles ne sont pas conçues comme une forme d'évaluation, comme mesure d'un travail accompli pour d'autres raisons. En tant qu'incarnation de la motivation « utilitaire », les notes sont elles-mêmes la raison d'être du travail. Les élèves sont toutefois très ambivalents par rapport à cette raison, ressentie comme inadéquate et arbitraire. *« En fait, tout porte sur les notes. Moi aussi, je ne travaille que pour ça. Même les profs ! 'Il y aura ça à l'examen !' Ils poussent tellement sur les notes que quand il n'y en a plus, on ne fait plus attention. »*

D'une part, on essaie de se mobiliser au moyen de cette motivation utilitaire un peu trop abstraite : *« La société, après 9 ans d'école, va nous juger sur ça ! » « Mon père, il a dû faire peintre en bâtiment, parce qu'il n'avait pas les notes pour faire les études qu'il voulait. » « C'est important ! On peut se foutre en l'air sa vie... Surtout maintenant, même les apprentissages sont difficiles à avoir. Je connais un type qui ne travaille pas parce qu'il veut devenir footballeur professionnel, mais pour faire ça, il faut vraiment être le meilleur. C'est risqué. » « Il faudrait avoir plus de discussions, pour que les élèves prennent plus vite conscience que c'est leur avenir qui se joue. Car beaucoup ne se rendent pas compte. Ils trouvent que c'est un jeu. Il faudrait un cours important pour en discuter, et pas en 9^e – c'est déjà tard ! » « Pour ça, le programme Sésame c'était bien. On était par petits groupes de quatre avec un prof et on discutait de ce qui n'allait pas à l'école, de notre avenir, de ce qu'on voulait faire. Et c'est là qu'on prend conscience et qu'on apprend à se prendre en charge. Il ne faut pas tout garder de Sésame... mais ça, il faudrait le garder. »*

Par ailleurs, les élèves savent très bien qu'il y aurait de meilleures raisons pour travailler : *« Quand on apprend que pour l'épreuve, on oublie après. Ce qu'on a compris, on l'a compris pour toujours. » « Moi, j'écouterai plus s'il n'y avait pas de notes. »* Un élève provenant de l'école Steiner (et qui a fort bien négocié son transfert à l'école publique) exprime encore sa surprise que l'école puisse recourir à un « système aussi stupide ». *« A Steiner, on n'avait jamais de notes. Les plus forts aidaient les autres. Ça m'a appris à travailler pas seulement pour les notes. Et tout le monde travaillait comme si c'était normal. Travailler pour des notes, c'est comme si quelqu'un ne prenait pas de plaisir à travailler plus tard. Il va au boulot juste pour le salaire ! Ça lui fait complètement chier. Franchement, je préfère aller dans un métier qui me plaît. Alors ça nous apprend à nous motiver pour autre chose [que les notes]. »*

Malgré ces critiques, la note reste centrale dans la « règle du jeu » de l'école, et les élèves sont donc souvent mécontents si un travail – aussi intéressant soit-il – n'est pas reconnu par ce moyen. L'évaluation de projets pose souvent problème à cet égard. Puisqu'ils sont interdisciplinaires, effectués en groupe ou pour d'autres raisons encore, ils se prêtent généralement mal à une évaluation

conventionnelle. Par conséquent, ils sont parfois évalués de façon apparemment arbitraire ou même pas évalués du tout. Dans un cas observé, une note était attribuée, mais celle-ci comptait dans la moyenne d'une discipline sans rapport évident avec le sujet. Dans un autre, l'enseignant avait pris l'option de ne pas noter le travail. Dans les deux cas, les élèves étaient insatisfaits, car pour eux – malgré leur intérêt pour un travail recomposé, ayant un sens, etc. – tout travail mérite évaluation. L'enseignant peut être content de pouvoir négliger, le temps d'un projet, les contraintes de l'évaluation et de pouvoir proposer à ces élèves un travail intéressant en lui-même. Cependant, les élèves acceptent difficilement cette attitude un peu schizophrène, alors qu'ils restent, par ailleurs, sous pression par rapport à leur moyenne. Ils risquent de tirer la conclusion que le projet est une activité moins sérieuse que les autres, voire de s'inquiéter rapidement par rapport à un divertissement qui empêche d'avancer avec les choses qui « comptent ».

Enfin, nous avons déjà relevé, à propos de la question de l'autorité, que quand les notes d'une classe varient ensemble, les élèves considèrent évidemment que cela devrait servir à évaluer le maître plutôt qu'eux ! « *Par exemple, j'ai des copains, leurs moyennes ont descendu de façon incroyable avec le nouveau prof d'allemand. Il y a déjà trois élèves qui ont 1,8 de moyenne, et encore cinq ou six qui n'ont pas la moyenne. C'est la preuve que notre prof ne sait pas expliquer. Moi, j'ai encore plus que 4, mais je descends à chaque période.* »

3. La concurrence

Il est frappant que l'aspect concurrentiel des notes soit pratiquement absent du discours des élèves. De même, les sections ou filières et la sélection ne sont mentionnées que très rarement et dans le but de les désapprouver :

« Que trouvez-vous de pire au CO ?

– *Le pire c'est les sections ! Les P se disent qu'ils seront balayeurs. Les S [son cas] écrasent les autres. Et les maîtres s'en servent : 'Vous ressemblez à des P !' »*

Les autres opinions exprimées sur le sujet vont dans le même sens : « *Je ne supporte pas les profs qui découragent les élèves devant eux.* » « *Les comparaisons entre classes ? C'est con, et en plus ça ne marche pas.* » « *Au Cycle, il ne devrait pas y avoir de sections et tout ça... parce que des fois on a des mauvaises opinions des G (...)* Comme ça, il n'y aurait pas de différences entre élèves. Comme ça on partirait tous du Cycle avec la même base, tous au même niveau, même si on n'a pas les mêmes notes. »

D. Aspects sociaux

1. Autour de l'école...

Nous avons déjà noté que le cadre dans lequel notre enquête se plaçait a sans doute minimisé le nombre d'interventions des élèves concernant leurs rapports sociaux entre eux, sans référence au projet d'école formulé par les adultes. Malgré tout, certains, priés de donner un bilan des aspects positifs et négatifs du CO, affirment d'emblée l'importance de l'école comme lieu de vie et de rencontre d'adolescents. D'autres se plaignent que les horaires et le travail scolaire ne leur laissent pas assez de temps libre. C'est ainsi qu'une élève trouve injuste que la sélection intervienne à leur âge, car « *...on est en pleine période d'adolescence. On n'a pas le temps de travailler !* » D'autres se plaignent de la quantité de devoirs par rapport au temps libre : « *Et puis, ils ne pensent pas qu'on a d'autres choses plus importantes ou autant importantes à faire... Moi, je n'ai pas que l'école dans ma vie... [par exemple, le sport].* »

« On commence trop tôt et on finit trop tard.

– *Entre-temps, on n'a rien le temps de faire !* »

Parmi les trois bons aspects du CO, un groupe relève « *le voyage d'études et le brassage des élèves* ». En effet, pour eux, l'organisation des cours au secondaire (par rapport à la classe fixe du primaire) a surtout l'avantage de générer plus de rencontres entre élèves. D'autres élèves, au contraire, critiquent l'organisation du CO, qui rendrait plus problématique les liens avec les autres élèves. « *C'est dommage aussi qu'on ne reste pas dans la même classe tout le temps. Quand on commence à se connaître entre élèves, c'est complètement différent.* » D'autres insistent aussi sur cette atomisation des élèves, ainsi que sur l'absence d'un sentiment d'appartenance au collège ou à la classe en tant que telle, atomisée par les options et niveaux : « *Les élèves ne s'identifient pas du tout à leur école chez nous. Par exemple, moi, je fais partie d'une équipe d'improvisation théâtrale au Cycle. Pour l'improvisation c'est vachement important d'avoir des supporters, sinon on ne gagne jamais un match. Mais chez nous, personne n'est motivé pour rester à midi voir un match. Ou bien alors, au centre de loisirs à côté il y a aussi une équipe. Automatiquement, les élèves sont plus favorables à l'équipe du centre qu'à nous.* » Les élèves ne s'identifieraient pas à leur école parce que « *il n'y a pas de classe, le système à niveau et options la casse tout le temps. Les classes se refont, se défont. Alors... l'ambiance est moins bonne.* »

Ces préoccupations et motivations extra-scolaires permettent de comprendre l'importance énorme que prend aux yeux des élèves tout ce qui contribue à faire de l'école un lieu de vie convivial, qu'il s'agisse des rapports sociaux en classe (dans des travaux de groupe, par exemple) ou d'autres activités dans l'école. Nous avons déjà eu l'occasion de mentionner l'importance que peut prendre, aux yeux des élèves, la simple installation d'un distributeur de boissons. D'autres élèves réclament un local pour les élèves, une cafétéria ou un local de pique-nique, plus de sorties, des classes de neige, etc.

L'expérience de devoirs surveillés fréquentés par certains de ces élèves permet une convergence entre ces motivations sociales des élèves et les finalités scolaires. Les devoirs se font dans un grand local près du collège dans lequel les élèves pouvaient se regrouper comme ils voulaient, parler entre eux sans déranger leurs voisins, voire manger un goûter. L'ambiance est donc détendue, pourtant les devoirs se font dans la tranquillité. Plusieurs enseignants sont disponibles pour répondre à leurs questions, à la demande. Les élèves apprécient : « *C'est vachement bien parce qu'on peut travailler dans une bonne ambiance. Et si on veut avoir quelqu'un pour nous aider à travailler on va vers quelqu'un, et puis il nous aide. C'est quand même important ça.* », « *C'est pas mal, parce que c'est sympa, il y a les copains...* » « *Ici, je trouve que c'est mieux que dans une classe. Dans une classe tout le monde est silencieux, c'est dègue...* ». On le préfère aux classes de « dépannage » habituelles : « *[le dépannage] c'est plus sérieux. Parce qu'ici l'école est finie. On peut aussi un peu discuter avec les amis.* »

Des élèves font une comparaison éclairante entre leur classe de neige et un « camp d'étude » sur le Salève organisé par leur professeur de biologie. Ils ont nettement préféré le second : « *Dans la classe de neige on n'apprend pas vraiment à se connaître. C'est trop organisé... Au Salève, c'était mieux, car on faisait tout nous-mêmes. La bouffe n'était pas bien, mais c'était nous qui la faisons. On s'organisait pour s'occuper. Il ne faut pas que ça soit trop bien organisé ! Au Salève, on a aussi travaillé, mais c'était différent. On était ensemble. On a fait des collections d'insectes, de plantes, de la spéléo... Ces camps, ça nous lie aussi aux profs.* » On le voit, les besoins sociaux exprimés par les élèves vont bien au-delà des simples loisirs de consommation.

Dans une autre classe, on fait une remarque d'un grand bon sens concernant les voyages d'études : « *C'était super comme récompense pour ces trois années... mais j'aurais préféré que ça se passe au début de l'année, pour qu'on puisse se connaître mieux.* » En effet, on peut penser que l'effet « carotte » d'un voyage d'études en fin d'année est peut-être moins profitable à la classe que ne le serait un voyage en début d'année, qui permettrait d'instaurer une dynamique positive pendant toute l'année.

2. ... et dans la classe

Toutefois, les relations sociales au niveau du collège, ainsi que les voyages ou sorties diverses, sont d'une importance secondaire par rapport à la qualité des relations sociales à l'intérieur même de la classe, pendant le travail. Nous avons eu à plusieurs reprises l'occasion de nous y référer, à propos de la « *bonne ambiance* » dans certaines classes, de la qualité de l'écoute de certains maîtres et du temps qu'ils acceptent de « perdre » en interactions sociales, de l'importance des discussions collectives et des travaux de groupe, etc.

Les vicissitudes de la vie sociale en classe sont à l'évidence un sujet habituel de discussion. Les élèves nous en parlent avec facilité. Certains évaluent spontanément la réussite de l'année (ou des trois années du Cycle) par la qualité de l'entente entre les élèves de la classe : « *Parce qu'il n'y a pas d'histoires entre nous. On est très copains.* » D'autres parlent de la bonne ambiance qu'il y a eu dans leur classe et se rappellent les camarades sympathiques qu'ils ont perdus en cours de route.

L'entente entre les élèves a évidemment des répercussions aussi sur le travail. Réciproquement, certaines façons de travailler améliorent les relations entre les élèves. Un exemple frappant nous a été fourni dans la classe « d'enseignement élargi de la musique ». Nous avons déjà relevé la qualité de l'écoute dans cette classe, qui était sans doute autant due à l'exemple donné par certains enseignants que par la pratique de l'écoute musicale elle-même. Ces élèves de 7^e Générale se sont révélés tout à fait conscients des implications de l'écoute mutuelle en classe, non seulement par rapport au travail, mais aussi par rapport à leurs relations sociales :

« *C'est surtout qu'en musique il faut s'écouter pour pouvoir jouer ensemble, et puis ça nous aide aussi pour écouter au cours.*

– Parce que vous discutez beaucoup en classe ? Vous avez besoin de vous écouter ?

– Ben oui !

– Ben oui, parce que sinon on ne comprend pas (...) Ça nous aide aussi pour écouter le prof.

– (...) et puis on a pris aussi de la facilité à s'encourager, il y a une meilleure ambiance dans la classe, on arrive à avoir de meilleurs contacts dans la classe. »

« [Pour jouer ensemble] il faut simplement qu'on se regarde. C'est bête, mais c'est comme ça. Si on ne se regarde pas, c'est parce qu'on est une classe où il y a des petits problèmes entre copains. Oui, 'copains' entre guillemets... Il y a des petits problèmes. On ne se regarde pas, on joue chacun pour soi. Puis moi...

– Tu ne nous écoutais pas.

– Voilà. Et ces derniers temps on avait une répétition, parce qu'il y avait les profs qui venaient écouter, et nous nous sommes regardés pour pouvoir être ensemble.

– Quand il y a une bonne ambiance dans la classe, [la musique] c'est bon, mais quand il n'y a pas... ben, il y a des problèmes. »

Les élèves sont reconnaissants envers les enseignants qui sont capables d'intervenir dans cette dynamique quand cela devient nécessaire :

« Dans cette classe c'était très bien (...)

– Oui, au début pas très bien, ça va mais...

– Il y avait un garçon qui se faisait taper par tous les autres. Ce n'était pas sympa. Et après on a laissé tomber...

– Les garçons tapaient tous sur le même ?

– Non, non ! C'est nous aussi [les filles] ! Nous, on tapait parce que les autres garçons, ils nous défendaient.

– Alors moi, franchement, je me suis traitée de conne ! Je me suis dit que j'étais vraiment conne. Je me suis mis un peu à la place du garçon, quoi, qui se faisait frapper. (...) Maintenant il y a une bonne ambiance dans la classe. (...) Bon, M. Z. nous a un peu parlé, quoi. Il nous a dit 'Mettez-vous un peu à la place de la personne !' On a essayé un peu, et on a vu que ce n'était pas marrant pour lui. »

* * *

IV. CONCLUSIONS

Nous avons été frappés par le ton en général mesuré des critiques et des propositions des élèves. Evidemment, ils défendent leur point de vue et leurs intérêts. Cependant, quand on s'adresse à eux sérieusement, ils sont tout à fait capables de tenir compte de ceux des maîtres et des nécessités de la situation scolaire. Ils acceptent – dans la mesure de leurs possibilités – le projet scolaire et reconnaissent d'eux-mêmes la nécessité de l'autorité et d'une certaine discipline. Cela nous semble de bon augure pour un projet d'école qui, comme ils le souhaitent, leur donnerait à la fois plus de liberté et ferait davantage appel à leur sens des responsabilités.

Certains seront peut-être heurtés par la virulence de quelques critiques. On peut aussi être touché de voir à quel point les élèves apprécient des initiatives sincères, mêmes très modestes, qui font un pas dans leur direction. La distance entre la réussite et l'échec de la relation est finalement assez petite. Beaucoup d'élèves n'attendent qu'un signe de la part des adultes, qui leur signifierait que nous sommes réellement, personnellement, concernés par ce qui se passe avec eux en classe.

Le succès très variable des différents enseignants (et du même enseignant dans des situations différentes), la mise en évidence par les élèves de façons de faire appréciées – ou au contraire qui leur sont insupportables – nous font penser que la réussite de cette relation n'est pas une affaire de « don », mais peut lui aussi être l'objet d'études et... d'apprentissage !

A. Quelques indications pratiques

En effet, cette recherche très partielle offre néanmoins des indications concrètes sur les facteurs d'adhésion des élèves au projet scolaire. Au niveau des principes, nous avons constaté, entre autres, l'importance de mettre l'accent sur la qualité de la relation avec les élèves ; d'organiser autant que possible les apprentissages sur un mode coopératif ; de mettre la compréhension des élèves avant l'avancement dans le programme ; de prendre le temps pour une digression imprévue ou la discussion d'un problème qui préoccupe les élèves ; de faire preuve d'une certaine distance par rapport aux notes, et de souplesse par rapport à la discipline ; d'aménager des éléments de choix, des occasions pour les élèves de prendre une responsabilité ; d'avoir le souci de donner un sens aux travaux demandés ; etc.

Les moyens d'incarner ces principes peuvent être très divers. Le principe du choix peut s'exercer par rapport à un contenu (le choix d'un auteur, par exemple), à une modalité de travail, à un partenaire de travail, à un aspect du cours à approfondir, etc. Du sens peut être généré par l'insertion d'un apprentissage dans un projet ou un cadre plus large, par un lien concret avec le monde réel ou plus simplement par une référence vraiment pertinente à celui-ci. Des moments coopératifs peuvent impliquer une sortie ou une fête d'école, ou s'intégrer simplement dans la forme du travail quotidien en classe. Nous l'avons déjà relevé, l'esprit dans lequel ces initiatives sont lancées et reçues, le message implicite, semble beaucoup plus décisif que son importance « objective » dans le curriculum.

B. Thèmes transversaux

Sans revenir sur le détail de notre analyse, nous pouvons dégager trois thèmes généraux qui se retrouvent sous diverses rubriques : la qualité plus ou moins « personnelle » de la relation maître-élèves, la négociation et la dimension sociale ou collective des activités scolaires.

1. Relation personnelle, relation bureaucratique

Les perceptions des élèves de leurs relations avec les enseignants peuvent être situées sur un axe allant du « personnel » au « bureaucratique ». Ces perceptions ne recourent pas seulement les aspects que nous avons appelés « les qualités relationnelles » : la capacité d'écoute et de dialogue (voire d'autocritique), l'humour, le respect et l'affection que l'enseignant peut manifester par rapport à ses élèves. Elles apparaissent aussi dans le vécu des élèves par rapport aux questions d'autorité et de discipline. La discipline est-elle appliquée avec une certaine marge de tolérance ? Les sanctions sont-elles un recours fréquent ou une écoute attentive de l'enseignant permet-elle le plus souvent de désamorcer les problèmes ? Quand elles interviennent, constituent-elles une rupture dans la relation personnelle (l'enseignant en tant que personne s'éclipsant derrière des mesures administrées et justifiées de manière institutionnelle et « bureaucratique ») ? Quelle est la perception des élèves de l'attente de l'enseignant à l'égard de la discipline en classe ?

De même, la gestion de la classe est perçue comme plus ou moins bureaucratique dans la mesure où l'enseignant responsabilise les élèves, leur permet certains choix et accorde de l'importance à la négociation du contrat didactique avec les élèves.

Enfin, la perception qu'ont les élèves de la façon d'enseigner peut aussi être analysée en fonction d'un axe personnel-bureaucratique. Nous avons relevé combien les élèves apprécient de sentir que l'enseignant prend vraiment en compte aussi bien leurs difficultés de compréhension personnelles que leurs opinions concernant le contenu de l'enseignement. Par ailleurs, nous avons observé que l'enseignant qui montre l'exemple par rapport à « l'écoute » peut instaurer une véritable culture du débat dans sa classe.

Les élèves jugent aussi, en fonction des priorités concrètes que se fixe l'enseignant, si celui-ci est surtout préoccupé par le souci de « faire le programme » ou par celui de « faire comprendre les élèves ». L'enseignant qui privilégie la compréhension de tous atténue l'anxiété des plus faibles en leur laissant un minimum de contrôle sur un rythme de progression souvent angoissant, et évite aussi de creuser de façon artificielle l'écart entre ceux-ci et le reste de la classe. Plus généralement, les élèves sentent-ils que l'enseignant s'engage vraiment dans le « pari » de leur éducatibilité ? Celui-ci apparaît-il comme le spécialiste d'un savoir officiel qu'il se contente de présenter, ou est-ce qu'il se porte personnellement garant de l'intérêt de son enseignement, avec des exercices personnels, en évoquant ses goûts ou expériences personnels ? Accepte-t-il de s'écarter un moment du chemin prévu pour répondre à une curiosité, voire – dans une perspective plus humaniste – pour parler « de tout » ? Ce sont le genre de questions que les élèves se posent à propos de leurs enseignants et qui déterminent largement leur engagement constructif avec eux.

Ces résultats coïncident avec ceux de Lindblad, Montandon et d'autres quant aux qualités de l'enseignant qui paraissent les plus importantes aux élèves, notamment l'écoute, l'humour, l'engagement personnel, l'empathie, ainsi que la capacité d'exercer l'autorité avec souplesse. Quant à l'analyse en termes d'un axe personnel-bureaucratique, Dubet définit le collègue comme « *moins une organisation qu'un système de relations humaines juxtaposé à une bureaucratie* » (Dubet, 1996, p. 236), dichotomie qui semble bien correspondre à la façon de catégoriser les attitudes des enseignants par nos élèves.

L'élève genevois dont les disciplines préférées sont celles « où le prof est sympa » confirme les propos de Rochex (« *C'était selon le contact avec les profs que j'ai arrêté de travailler* ») comme ceux de Dubet (« *C'est surtout le prof qui compte parce que si le prof est gentil, on adore la matière* »). Alors que « *ce n'est pas la peine d'aller en cours quand tu n'aimes pas le prof.* » (Dubet, 1996, p. 151). Le lien personnel entre maître et élève est l'un des facteurs essentiels qui permettent à l'élève d'investir le savoir, surtout pour les jeunes adolescents, et d'autant plus pour ceux issus de milieux dont la culture ressemble peu à celle de l'école. La différenciation entre maître et savoir ne se fait que progressivement, en fonction de l'investissement dans l'apprentissage que le lien avec le maître a justement permis. D'ailleurs, même au niveau du lycée, Dubet conclut son étude avec « *...la*

conviction que l'essentiel de l'expérience scolaire reste centrée sur une relation entre des personnes, des professeurs et des élèves, des adultes et des jeunes, au plus loin des réformes et des programmes généraux. » (Dubet, 1991, p. 301).

Nos élèves rappellent une évidence : ils passent le plus clair de leur temps en classe. Pour eux, l'ambiance qu'on fait régner dans leur lieu de vie principal est essentielle, peut-être plus importante que la productivité du travail qui s'y fait. Indice d'imaturité ou d'irresponsabilité ? Une récente enquête d'opinion relevait une attitude identique chez des enseignants du primaire, interrogés sur les critères d'une année scolaire réussie. « *On constate que, bien davantage que les performances scolaires des élèves (...) c'est le climat relationnel de la classe et la motivation des élèves qui sont mis au premier plan.* » 79% d'entre eux estiment qu'une année est réussie « *quand a pu se créer un bon esprit de classe* ». Et les auteurs de conclure : « *On peut penser que la qualité des relations à l'intérieur de la classe est considérée par les enseignants comme un pré-requis pour créer de bonnes conditions d'apprentissage.* » (Favre B. et al., 1998, p. 6).

Evidemment, beaucoup d'enseignants, à Genève comme ailleurs, sont bien conscients de l'importance primordiale de la relation personnelle. Ils ont « *le sentiment que la relation scolaire ne va plus de soi comme une simple relation d'apprentissage. Les élèves pourraient entrer dans l'apprentissage par le biais d'une relation affective les liant à chaque enseignant. C'est aujourd'hui une conviction établie. Il y a deux extrêmes entre lesquels on ne peut pas choisir : l'enfance et la connaissance.* » (Dubet, 1996, p. 226).

Pourtant, il faut bien constater que tous les enseignants ne jugent pas nécessaire – ou possible – de donner autant d'importance à cet aspect de leur métier. Cela rappelle une observation de Cifali sur une conception de l'enseignement encore trop répandue chez les maîtres du secondaire : « *Y a-t-il besoin d'une parole autre que celle qui transmet le savoir, met des notes, porte des jugements et obtient le silence : autre qu'une parole institutionnalisée ? Y a-t-il besoin d'une parole à soi, authentique, qui échappe au registre du savoir et de la didactique ? Là s'opère souvent un clivage entre des enseignants du secondaire et du primaire. En caricaturant, enseigner pour les premiers serait se maintenir dans le registre du savoir, un point c'est tout. Alors que pour les seconds, on estime qu'une parole adressée d'une personne à une autre, est importante au même titre qu'une parole qui aborde le rationnel, les mathématiques et les règles de grammaire.* » (Cifali, 1993).

Le contraste évoqué ici par rapport aux maîtres primaires laisse penser qu'une bonne partie du problème au secondaire réside vraiment dans la conception qu'une partie des enseignants se font – de bonne foi – de leur métier, et non pas dans des incapacités irrémédiables de communiquer sur un mode personnel avec les élèves. Le fait que les élèves reconnaissent volontiers que certains maîtres y parviennent, leur soif avouée de ce genre de relations, peut-être encourager les efforts dans ce sens, malgré le fait que l'organisation du secondaire s'y prête assez mal.

2. La négociation

Nous avons vu que pour les élèves, il faut savoir discuter, justifier et assumer – voire revenir sur – les sanctions disciplinaires, et qu'une telle « négociation », loin d'affaiblir l'autorité, est la condition de sa légitimité à leurs yeux. Cependant, la nécessité de la négociation se fait sentir plus largement que par rapport aux seuls problèmes de comportement.

En effet, la négociation fait aussi souvent défaut en ce qui concerne le contenu et les méthodes de l'enseignement. Les enseignants semblent souvent croire que ces décisions sont de leur ressort exclusif et de toute façon n'intéressent pas les élèves. Notre enquête montre pourtant que des tensions et des résistances non négligeables sont liées à ces questions.

Les élèves « forts » et faisant preuve d'une certaine maturité estiment, à juste titre, avoir leur mot à dire.

Les élèves « ascolaires » ou « à problèmes » peuvent hésiter d'entrer en matière ou non sur un apprentissage, selon la façon que celui-ci leur est proposé.

Les élèves faibles ou anxieux se font souvent du souci pour leur apprentissage du « programme » et ne font pas forcément une confiance aveugle à l'enseignant en tant que gestionnaire de leurs apprentissages. Par exemple, nous avons relevé la virulence du conflit entre un enseignant et ses élèves de 7^e Générale, conflit en bonne partie motivé par l'inquiétude des élèves quant à la gestion du programme par l'enseignant. Ainsi, des élèves parmi les plus jeunes et les plus démunis sur le plan scolaire n'en revendiquent pas moins un certain contrôle sur le processus d'apprentissage. Ce souci, qui prend ici la forme négative d'une résistance, pourrait aussi être mis au service d'un investissement scolaire.

Aussi bien les témoignages des élèves que nos propres observations dans les classes nous suggèrent que l'enseignant qui est attentif à ces sortes de réticences et qui prend le temps d'y répondre progressera finalement beaucoup plus vite que celui qui estime qu'il est plus urgent « d'avancer »¹³. Cette négociation est d'autant plus nécessaire du fait que chez les élèves, comme chez leurs aînés, il n'y a plus de consensus sur ce qu'*apprendre* veut dire. Précisons que négocier ne veut pas seulement dire expliquer et convaincre. L'adhésion des élèves dépend aussi souvent du fait d'avoir pu effectivement exercer un choix, soit dans le contenu, soit dans les modalités de travail.

Les situations évoquées par les élèves suggèrent qu'il faut être d'autant plus prêt à négocier si on entend proposer (et non essayer vainement d'imposer) un « contrat didactique » de type un peu inhabituel. Les élèves acceptent (au moins superficiellement) les directives de l'enseignant de façon relativement docile tant qu'il s'agit de modes de travail sanctionnés par l'habitude et le *statu quo*. Mais si le maître veut sortir des sentiers battus, ils ne le suivent volontiers que s'ils ont le sentiment d'avoir exercé une certaine responsabilité dans le choix et l'organisation de l'activité, et ceci d'autant plus que souvent ces innovations demandent précisément une part d'activité personnelle et de responsabilité plus grande ! A défaut, l'enseignant qui propose un projet en principe attractif et intéressant se retrouve souvent avec des élèves qui exercent surtout leur choix... de résister à son initiative.

Pour certains, le temps de cette négociation peut paraître « perdu ». Il peut leur sembler inutile, voire dangereux, d'accorder un tel droit de regard aux élèves. En réalité, comme Woods l'a montré, les élèves s'accorderont ce droit de regard de toute façon, et feront perdre ce temps (et même beaucoup plus) en manifestant leur désintérêt, leur inattention et leur insubordination s'ils ne sont pas partie prenante du projet de l'enseignant. Si, comme le suggère Montandon (1997), il faut considérer les élèves comme un groupe de *dominés*, cela explique le fait qu'ils sont le plus souvent réduits au silence¹⁴. Cependant, cela ne les empêche pas d'exprimer leur opposition par leurs actes (ou par leur manque d'actes). A cet égard, on peut même se demander si les résistances qu'expriment explicitement les élèves par rapport aux innovations des enseignants ne sont pas que la partie émergée de l'iceberg. Les élèves ne peuvent s'opposer ouvertement aux projets de l'enseignant qui font partie des traditions de l'institution, mais au quotidien ils ne se privent pas de « traîner les pieds » par rapport aux pratiques scolaires dont ils ne perçoivent pas le sens.

¹³ Pour lancer un projet dans une classe relativement « excitée », une enseignante chevronnée dont nous avons observé la classe n'hésitait pas à consacrer régulièrement la moitié de son temps à des discussions organisationnelles. La suite lui a donné raison.

¹⁴ Kreuger (1998, p. 27) rapporte le cas d'un programme d'éducation pour adultes déserté par ses usagers. Une enquête auprès de ceux-ci a révélé des revendications assez proches de celles des élèves : cours plus agréables, liens plus clairs avec la réalité et moments d'interaction sociale. Ces aménagements effectués, les usagers sont revenus au cours. Malheureusement, les élèves ne peuvent pas se faire entendre de cette façon. Ne serait-il pas intéressant de réfléchir au sens social profond de l'institution de la scolarité obligatoire, et au rapport aux élèves qu'elle implique ?

Nous avons déjà relevé la constatation de Dubet selon laquelle les institutions (l'école entre autres) perdent progressivement de leur autorité, obligeant l'enseignant-acteur à « conquérir » son public à chaque heure de cours. Evidemment, il ne s'agit pas de comprendre ces performances « d'acteur » seulement dans le sens superficiel d'un bon « numéro » didactique. Au contraire, nous avons constaté que les élèves ont une grande soif de relations significatives avec les adultes. Tout se passe comme si le respect de cette relation personnelle suppléait de plus en plus à l'autorité déliquescence de l'institution¹⁵. Quoi qu'il en soit, une grande partie du temps est consacrée à l'installation d'un ordre scolaire dans la classe. *« Il faut 'tenir' la classe, rappeler les règles, s'adresser à tous, lâcher la bride, la reprendre, car la quiétude ancienne n'est plus acquise, et, dans le meilleur des cas, elle inquiéterait puisque les élèves doivent participer. »* (Dubet, 1996, p. 227). Cette évolution est une évidence pour les enseignants : *« Avant, on avait la trouille du prof, on ne bougeait pas mais on rêvait beaucoup. Moi, je sais que le cours magistral ça permet de rêver. C'est extraordinaire, on regarde le prof qui parle, et puis on est ailleurs. Et c'est vrai, eux, effectivement, ils ne feignent pas, ils n'ont plus envie, ça se voit' : (...) au lieu de manifester tous les signes extérieurs de l'attention, ils 'zappent', ils font autre chose, bavardent, jouent avec leurs crayons, griffonnent, se déplacent, créant une sorte de bruit de fond que les plus anciens des enseignants ont du mal à supporter. Le professeur ne peut plus se reposer sur le 'faire semblant' de la classe, parler à dix élèves et laisser dormir les autres. »* (ibid., p. 227).

Insistons seulement sur l'importance de cette mutation. Quand l'élève faisait semblant d'écouter, il concédait à l'enseignant l'espace social et sonore du discours. Aujourd'hui, c'est fréquemment l'enseignant qui fait semblant de ne pas entendre les *a parte* et conversations diverses qui peuvent considérablement gêner le travail de la classe. D'où l'importance essentielle d'une gestion de la classe (négociation du contrat didactique, qualité de l'écoute, etc.) qui permette aux enseignants de « faire la classe », d'autant plus que celle-ci permet aussi de la faire de façon plus démocratique et plus constructiviste qu'avant. La qualité de cette gestion n'est pas déterminée par une « autorité naturelle » ou autre charisme intangible. Notre enquête limitée déjà a pu constater des retournements de situations liés à des démarches très concrètes : celles d'enseignants peu respectés ou mal-aimés qui ont pu rétablir la situation, ainsi que des cas d'enseignants chevronnés qui « se plantent » avec certaines classes.

La comparaison avec la situation actuelle dans les collèges français décrits par Dubet devrait nous inciter à mieux affronter le problème de l'adhésion des élèves au projet éducatif pendant qu'il en est encore temps. En effet, à Genève, nous avons évidemment rencontré un certain nombre d'élèves – et quelques groupes d'élèves – figés dans une attitude oppositionnelle envers tel enseignant. Cependant, tous admettent (et en présence de leurs pairs) avoir eu des rapports positifs avec d'autres et que l'enseignement peut les intéresser, sous certaines conditions. Un élève peut même prendre la défense

¹⁵ Un enseignant nous a raconté l'exemple extrême d'une classe d'accueil particulièrement turbulente, voire violente, dont pratiquement tous les élèves avaient eu l'habitude de se faire battre par leurs enseignants dans leur pays d'origine. Dans un premier temps, les sanctions en cours à l'école genevoise leur semblaient donc parfaitement dérisoires. Il n'était pas évident que de tels élèves puissent être intégrés à l'école. Dans ce cas, l'équipe d'enseignants a tenu le cap pendant six mois, maintenant ses exigences et appliquant les sanctions habituelles. Petit à petit, les élèves ont adopté cette échelle de valeurs et les règles du jeu. L'enseignant en tirait la leçon que *« même les élèves les plus intraitables sont des jeunes face à des adultes. Si ceux-ci maintiennent fermement devant eux un standard, un modèle, les jeunes finiront par vouloir s'y conformer, jouer le jeu proposé »*. Pour cet enseignant, il était important que les adultes n'aient pas tenu à exercer un pouvoir effectif immédiat, à tout faire pour que les élèves « s'écrasent » – même si les exigences étaient en principe maintenues. Les élèves ont fini par accepter les règles de l'institution parce que les enseignants ne se contentaient pas d'appliquer les sanctions de façon bureaucratique, mais tout en manifestant leurs attentes d'adultes et de maîtres, continuaient de tendre la perche de la relation. Comment manifester autant de force et de patience, comment absorber autant de « blessures narcissiques » sans perdre la tête ? L'enseignant répondait que le travail en équipe aidait beaucoup et aussi que *« c'est déjà plus facile si on sait ce qui se passe, et qu'on doit faire comme ça. »* La relation pédagogique peut s'apprendre, comme le reste du métier.

de l'enseignant ou de son projet sans pour autant être déconsidéré par le groupe. Le rejet de la relation éducative n'est donc pas encore institué comme norme sociale, comme il semble l'être dans certains collèges de banlieue français décrits par Dubet et caractérisés par le clivage entre « pitres » et « bouffons »¹⁶. Un seul de nos élèves a fait état de brimades de la part de ses camarades de classe pour s'être montré trop intéressé par un sujet et pour avoir « trop discuté » avec l'enseignant. Dans ce collège de la banlieue genevoise, où une bonne partie des élèves affecte le look « rappeur », l'émergence sociale d'une véritable opposition bouffon/pitre n'est peut-être pas loin¹⁷. L'école genevoise ferait bien de profiter de ses avantages actuels pour favoriser la communication et la négociation avec les élèves dans la gestion interne de la classe. Si l'on attend que l'incivilité et la violence fassent irruption dans les préaux puis dans les classes pour réagir, il sera peut-être trop tard.

L'école s'en tient encore le plus souvent à une pratique administrative à sens unique, dans laquelle on ne demande finalement aux élèves que d'obéir. Indépendamment des résistances et des effets pervers que cela suscite, on peut se demander si une formation intellectuelle et sociale peut être complète si elle laisse si peu de choix aux élèves, que ce soit par rapport à la vie de la classe ou aux contenus et aux modalités de leur travail. Le plus important pour amorcer une réelle motivation intellectuelle n'est-il pas que les élèves s'approprient vraiment, avec un certain plaisir et une certaine autonomie, quelques aspects d'une discipline ? Si nous prenons au sérieux les discours sur les « têtes bien faites », comment ne pas être d'accord avec cet élève qui revendique de pouvoir choisir quels aspects d'un sujet il va approfondir ? L'expérience de ce choix, de cette initiative, est un aspect essentiel de la relation au savoir, même – et peut-être surtout – si celle-ci fait problème. Elle est pratiquement exclue

¹⁶ Apparemment, il y a aussi un décalage semblable par rapport à la relation personnelle et affective avec l'enseignant, qui ne s'exprimerait plus que par le négatif dans le contexte français : « Au sein même de cette division, ou de ce rejet, se love une demande affective, difficile ou impossible à exprimer, parce que, au fond, illégitime aux yeux de tous. La recherche d'une relation affective, enfantine et 'amoureuse', avec le professeur s'exprime le plus souvent en termes de frustration. Au collège, on n'a pas le droit de manifester un intérêt pour un enseignant, mais il est tout à fait légitime d'exprimer sa déception face à l'indifférence des enseignants. (...) 'Les profs, en dehors du cours ils en ont rien à foutre de nous. Ils sont payés pour faire leur huit heures par jour par exemple, et puis le reste ils n'en ont rien à foutre quoi, c'est tout.' » (Dubet, 1996, p.159)

¹⁷ Par leurs opinions exprimées dans cette enquête comme par leur résistance quotidienne, les élèves apportent un appui sans équivoque aux remarques d'une praticienne de l'école secondaire genevoise :

« Quand ça ne va pas, on voit : les contestations comme les bavardages, l'agitation, le chahut ; les absences comme la rêverie, la passivité, le refus de travailler, l'absentéisme ; la violence comme les insolences, les insultes, les coups, les déprédations, ainsi que toute autre fuite, agression ou révolte. Quand ça va 'bien', on ne voit pas qui paie pour la bonne ambiance et quel est aujourd'hui le prix : de la conformité aux exigences diverses des maîtres et aux modèles institutionnels ; de l'obéissance aux règles de silence et d'immobilité dans un lieu clos ; de la docilité face aux savoirs reçus et la répétition ; de la soumission à l'évidence que ce sont toujours les mêmes qui obéissent ou qui commandent, qui ont tort ou qui ont raison.

» Et si ce qu'on ne voit pas expliquait ce qu'on voit ? Et si les dysfonctionnements qui se multiplient n'étaient que la manifestation d'un fonctionnement ordinaire qui prive de sens le travail d'une partie des élèves et des professeurs, et les empêche d'adhérer à des règles du jeu dont ils ne voient plus ni l'utilité ni l'équité ? (...) Nous savons bien que les questions d'autorité ne se posent plus seulement en termes de contrôle de la parole, de l'attitude et du mouvement des élèves, mais aussi en termes de contrôle de soi-même, de conduite de relations, de gestion de conflits, etc. La barre de l'autorité est plus haut placée aujourd'hui qu'hier, dans la classe comme dans l'établissement.

» Nous voyons assez bien l'ambivalence d'une école qui doit assurer la formation d'individus actifs, mais qui dirige toutes les activités des élèves, qui veut former des individus responsables, mais n'offre pas aux élèves la possibilité d'assumer des responsabilités (...) qui invite à imposer plutôt qu'à négocier, à décider seul plutôt qu'à chercher l'accord et l'adhésion. (...) aujourd'hui les élèves savent qu'ils peuvent résister ouvertement ou passivement à l'autorité sans que le ciel ne leur tombe immédiatement et inéluctablement sur la tête. L'appareil répressif traditionnel ne fonctionne que si l'on n'en abuse pas. » (Perrin, 1991).

de l'expérience scolaire par souci d'égalité, face à une évaluation envahissante et le souci d'une conformité à des critères de préparation aux degrés supérieurs, dont on reconnaît volontiers officieusement la vanité (en effet, les élèves se débrouillent pour beaucoup oublier – et pour cause¹⁸ ! Quant à ce dont ils se souviennent « par cœur », les enseignants des degrés supérieurs se plaignent souvent qu'il est inutilisable comme base d'une compréhension sérieuse).

3. La dimension sociale

La dimension sociale et collective est également quasi-absente de l'organisation officielle de l'école, qui cherche traditionnellement à former, évaluer et sélectionner des individus et qui laisse à chacun isolément la charge d'assimiler et de reproduire ; qui vise – au mieux – à faire acquérir des méthodes de travail purement individuelles et qui compte sur une motivation basée sur la concurrence.

Pourtant les élèves s'obstinent au contraire à valoriser la coopération et à refuser la situation de concurrence qui leur est imposée. Les aspects sélectifs ou de concurrence de l'école sont soit ignorés, soit condamnés. Nous retrouvons là Dubet, qui constate que « *la compétition scolaire est considérée par le groupe des pairs comme un legs de l'enfance et devient un thème tabou. Non que la concurrence n'existe pas, au contraire, mais elle ne se manifeste que sous la forme de critiques. Si le groupe de collégiens est incapable d'enrayer la pratique, il leste la concurrence scolaire d'une valeur douteuse.* » (Dubet, 1996, p. 161). Ce silence concernant la compétition scolaire recouvre sans doute beaucoup de choses, la résignation ou la honte chez les uns, la satisfaction ou la mauvaise conscience des autres. Il est néanmoins significatif de constater que dans une école qui est objectivement structurée par et pour la sélection et la concurrence individuelle, les élèves ne parlent que de leur envie de vivre et de travailler ensemble.

Le collectif est évidemment central dans le discours de certains de nos adolescents (et en particulier les moins bien intégrés d'entre eux), pour qui l'école est d'abord un endroit de rencontre et de vie commune entre pairs. Nous retrouvons ici les travaux de Lindblad, qui a demandé à des élèves de commenter des enregistrements vidéo de la vie de la classe, et qui a constaté une grande diversité dans les comptes-rendus. Alors qu'une partie des élèves se concentraient sur le contenu du cours et l'enseignant, d'autres voyaient essentiellement la situation sociale et les interactions entre les élèves (par exemple, qui était amoureux de qui) (Lindblad et Prieto, 1995, p. 45). Cette orientation correspond à celle des élèves de notre échantillon qui évaluent leur expérience du Cycle d'orientation par rapport à la qualité de la vie sociale dans leur classe ou qui trouvent « *qu'on n'a pas le temps de travailler* » pendant l'adolescence, leurs priorités étant ailleurs...

Mais la dimension sociale est également omniprésente dans le discours des élèves qui cherchent à assumer l'école comme lieu d'apprentissage. Nous avons constaté que les élèves mettent constamment en avant des aspects sociaux et collectifs (de l'importance de la relation avec le maître et l'ambiance de la classe au débat d'idées, en passant par les travaux de groupe et les activités collectives à l'école ou même au dehors) comme conditions favorisant un travail productif et comme un apprentissage ayant une valeur en soi.

Nous avons vu que pour les élèves, le travail en groupe est une de leurs satisfactions principales, que ce soit dans les projets qu'ils ont expérimentés ou dans le travail quotidien en classe. Son aspect agréable et convivial mis à part, ils valorisent (à juste titre, selon nous) l'apprentissage de cette forme de travail plus que ne le font les programmes officiels.

L'apprentissage du débat, par exemple, est pour eux autant un but en soi qu'un moyen efficace d'apprentissage d'un contenu particulier. Les élèves évoquent souvent avec enthousiasme des

¹⁸ Voir, par exemple, l'analyse des résultats en mathématiques de l'enquête internationale TIMSS (Pini et Gabriel, 1998) selon laquelle les élèves genevois de Générale apprennent bien le programme de l'année... mais ont déjà oublié celui de l'année précédente (faut-il en rire, en pleurer ou en tirer les conséquences ?).

expériences de ce type des années précédentes, quitte à passer sous silence les projets de l'année en cours. Il ne s'agit pas forcément de débats au sens strict. A la limite, cela ressemble à peu de choses près à une classe « dialoguée » traditionnelle. La nuance – mais qui fait toute la différence – est qu'on ne fait pas appel aux élèves seulement pour fournir de façon ponctuelle « la » réponse correcte aux yeux de l'enseignant. On leur demande d'exprimer leur façon de concevoir un problème, on les écoute vraiment et – surtout – on demande à leurs camarades de les écouter et de leur répondre. Nous avons eu l'occasion d'observer un cours de mathématiques de ce type dans une de ces classes. Le maître jouait en premier lieu le rôle de récepteur et d'amplificateur de toutes les idées émises par les élèves et des réponses des autres, ensuite celui de modérateur (pour assurer que la discussion ne saute pas du coq à l'âne), et seulement en troisième lieu celui d'arbitre et source d'une formulation finale. Cela suffisait pour donner une dimension sociale, collective, à l'apprentissage. La qualité de l'attention et du raisonnement des élèves était impressionnante. Il n'est pas étonnant qu'ils aiment de pareils cours. Pour ces élèves (du niveau le plus « faible »), le fait que leur intelligence individuelle et collective ait été vraiment respectée et mobilisée constituera sans doute l'acquis le plus important à long terme.

Les activités collectives représentent de toute évidence une motivation si puissante pendant l'adolescence qu'on ne peut que se demander pourquoi on n'y fait pas plus souvent recours ; sans doute parce qu'elles supposent un certain relâchement dans le contrôle individualisé des comportements et performances, et impliquent donc qu'on fasse confiance aux élèves. Regroupés davantage, ces derniers peuvent aussi mieux résister aux directives. Il faut donc accepter l'éventualité de devoir expliquer, négocier, voire modifier certains plans. Pourtant le jeu semble clairement en valoir la chandelle. Il s'agit de décider : veut-on – par crainte de l'insubordination – diviser pour régner ? Ou ose-t-on imaginer que les élèves puissent vraiment partager le projet éducatif qui leur est destiné ? Notre enquête fait apparaître que les élèves seraient peut-être beaucoup moins rétifs à assumer un rôle positif dans leur éducation qu'on se l'imagine communément.

De toute façon, nous avons constaté que l'autorité scolaire perd progressivement de sa capacité d'imposer le silence et l'adhésion individuelle des élèves au projet d'apprentissage. Les besoins sociaux des adolescents en profitent pour s'imposer comme un « bruit de fond » plus ou moins gênant. Par contre, les élèves font état de certains enseignants et de certains projets (les projets d'*enseignement élargi de la musique* ou d'*aide aux devoirs*, par exemple) qui ont très bien réussi à enrôler ces besoins au service de l'apprentissage. Dubet a donc posé la question pertinente : veut-on que la sociabilité puissante des adolescents serve à dynamiser le projet éducatif, ou est-ce qu'on préfère laisser cette sociabilité se constituer en dehors – et même contre – le projet scolaire ? Le social, n'y aurait-il que les récréations pour ça ?

C. Changer les pratiques ou les structures ? Le diable est dans le détail...

L'importance de la qualité des relations avec l'enseignant, comme l'intérêt des élèves pour tout ce qui peut recomposer et donner sens au travail, pourraient amener à critiquer surtout les structures scolaires du Cycle d'orientation genevois (et des écoles secondaires en général), qui accordent une importance prioritaire à un enseignement branche par branche par des spécialistes, rendant ainsi extrêmement difficile aussi bien la réalisation de projets importants qu'une prise en charge adéquate des élèves au niveau personnel par les enseignants. Il est vrai que dans notre école « *ni les horaires, ni les espaces scolaires, ni la formation des maîtres, ni l'évaluation, ni surtout les programmes ne sont conçus, en particulier dans le secondaire, pour faire la part de la reconquête de l'autorité, de la légitimité d'enseigner* », qu'il n'y a pas « *de temps à perdre en détours, discussions, concertations sur le sens des savoirs et du travail scolaire. La spécialisation des professeurs et les découpages horaires obligent, plusieurs fois par semaine, à recréer un contrat pédagogique minimum pour 45 misérables minutes...* » (Perrin, 1991). Est-ce à dire qu'il n'y a rien à faire dans les structures actuelles ?

Premièrement, il faut relativiser l'opposition entre structures et pratiques dans la mesure où les pratiques des acteurs (autant des enseignants que des élèves) modifient souvent fortement la forme réelle des structures. Par exemple, nous avons constaté que certains maîtres concèdent des « pauses » supplémentaires aux élèves en échange d'un effort d'attention plus soutenu. Il arrive aussi que les élèves imposent de fait des « pauses » pouvant s'étendre sur 45 minutes ! Il vaut souvent mieux savoir négocier que se retrancher derrière la protection illusoire des structures officielles.

Deuxièmement, un des intérêts des témoignages des élèves est de mettre en évidence que certains maîtres savent prendre de modestes initiatives, aménager de petits espaces à l'intérieur des structures actuelles qui changent significativement le vécu des élèves. Il suffit parfois d'un déplacement d'accent (comme dans l'exemple cité du maître qui fournit d'avance les solutions aux devoirs) pour changer le sens que les élèves (et le maître) attribuent aux choses. Et c'est ce sens qui semble déterminer en grande partie le succès ou l'échec de l'entreprise pédagogique¹⁹. Ces témoignages indiquent aussi que les choix qui donnent aux élèves un sentiment de liberté et responsabilité ne sont pas en général des grands choix, par exemple d'option ou de filière. Nous constatons que des petits choix quotidiens – de sujets, de manières de travailler ou de partenaires – peuvent procurer ce sentiment alors qu'un projet pédagogique relativement lourd y échoue. Ce sont aussi des petits incidents ou remarques qui peuvent déterminer comment l'élève perçoit l'attitude ou l'engagement réel d'un enseignant. De même, des exemples bien choisis ou une disponibilité pour « ouvrir des parenthèses », peuvent ouvrir sur la réalité un cours de forme assez classique et lui donner sens aux yeux des élèves.

Les élèves semblent souvent emprunter le « principe hologrammatique » de Morin (Morin, 1990) : le sens du tout se lit dans la partie. Ils réagiraient en fonction d'un système d'échanges, de résistances, etc., d'un ensemble qui donne sens (ou non-sens) aux parties... et vice-versa. Cet ensemble peut être très stable, mais il peut aussi s'écrouler pour laisser place à autre chose quand un maître « ne joue plus le jeu » : comme celui qui arrête complètement de parler quand la classe devient trop bruyante ou celle qui n'a pas peur d'admettre devant les élèves que leurs interruptions peuvent effectivement lui faire « perdre le fil ».

Ce dernier exemple nous semble particulièrement intéressant dans la mesure où ce genre de réaction peut amener à une reconnaissance explicite dans la classe que les élèves et l'enseignant sont des acteurs dans un système et ouvrir (ô merveille !) un canal de communication entre eux quant à leurs besoins, possibilités et attentes. Les élèves sont tout à fait capables de réfléchir sur leur situation, comme cette élève déjà citée : « *Parce que c'est vraiment une relation, on n'a plus de confiance entre nous. On ne fait pas confiance aux profs et ils ne nous font pas confiance non plus... On est tous un peu embourbés dans cette situation, et on ne sait pas comment faire pour que ça se décoince.* » Le simple fait de leur accorder la parole sur un système qu'ils doivent normalement subir en silence peut aider à débloquer des oppositions stériles.

A contrario, les remarques des élèves suggèrent aussi que des changements de structures peuvent être insuffisants en eux-mêmes. Par exemple, les contraintes évaluatives et de programme sont souvent invoquées par les enseignants pour expliquer les rigidités de l'école, son inaptitude à tenir compte des choix individuels ou collectifs des élèves, de leurs besoins particuliers – qu'ils soient cognitifs, sociaux ou motivationnels. Pourtant nos résultats indiquent que le relâchement de ces contraintes pour les branches secondaires ne suffit pas toujours à garantir un changement réel – bien au contraire ! Au point que certains enseignants dans des disciplines sans notes en arrivent à se demander s'il ne faudrait pas les réintroduire pour « motiver » (*sic !*) les élèves. Des structures inadéquates étouffent les pratiques positives, évidemment, mais il est aussi possible que des micro-changements dans les

¹⁹ Vygotsky déjà avait conduit des expériences sur l'extinction des activités, qui démontraient que le dessin chez de petits enfants était puissamment relancé par le simple fait de demander à ceux-ci d'expliquer leur activité à un autre. Le changement de sens de l'activité était beaucoup plus efficace qu'une amélioration du matériel, etc., mis à disposition (Clot, 1997).

pratiques soient importants pour préparer ou accompagner des macro-changements structurels, pour que ceux-ci n'échouent pas, faute d'une capacité de pratique différente de la part des acteurs. En effet, une réforme de structure peut être annulée par une pratique sous l'influence de l'*habitus* des acteurs (autant celui des élèves que des enseignants) et des contraintes générales de l'école. Des structures différentes peuvent avoir des effets subjectifs et objectifs à peu près identiques, de même qu'une structure identique peut prendre des sens très différents selon la manière dont elle est « habitée »²⁰.

D. Peut-on « motiver » quelqu'un ?

Tous les auteurs le relèvent, les premières années de l'école secondaire posent un problème particulier, les trois formes de motivation scolaire couramment distinguées étant toutes en général assez faibles à cet âge. Le conformisme enfantin, le désir de plaire et de se conformer aux vœux des adultes, perd rapidement de sa force à la fin de l'école primaire. La vocation, l'investissement intellectuel sont au mieux balbutiants. Pour que ceux-ci se développent, le plaisir fonctionnel doit dépasser les frustrations. Mais l'école ne pose absolument pas la question de cette façon. Elle fait comme si cet investissement était un acquis, comme s'il ne s'agissait que de fournir des savoirs et de reconnaître des aptitudes. De ce point de vue aussi, l'école demeure fondamentalement sélective, élitiste, puisqu'elle ne fait que sanctionner chez les élèves des dispositions qu'elle ne fait rien pour susciter. De ce fait, le « bon élève » de cet âge est en général soit un enfant qui prolonge encore l'attitude conformiste propre à l'école primaire, soit un élève qui a déjà mis le pied à l'étrier d'un réel investissement intellectuel grâce à son milieu familial.

Pour réussir dans la situation actuelle, les élèves de cet âge doivent surtout compter sur une motivation utilitaire extrêmement abstraite et individualiste : travailler pour pouvoir faire des études longues, pour avoir une « bonne place » plus tard, etc. Ils doivent se projeter dans un avenir scolaire et professionnel qui dépasse les capacités imaginatives d'une grande partie des adolescents (certains de nos élèves sont d'ailleurs tout à fait conscients du problème). De plus, autant la réalité du chômage (y compris pour les porteurs de diplômes) que la déconnexion croissante entre formation initiale et profession rendent cette motivation moins convaincante pour les adolescents d'aujourd'hui. De toute façon, Rochex fait remarquer que cette motivation n'est en fait qu'un pis aller, car elle n'amène pas à un véritable investissement intellectuel, auquel elle reste extérieure. Comme le dit un de nos élèves : « *C'est comme si on travaillait uniquement pour l'argent !* » C'est typiquement la motivation des « viennent ensuite ». C'est pourtant la béquille sur laquelle s'appuient le plus souvent autant les élèves que les adultes qui les entourent. Selon Dubet, la motivation par l'utilité serait d'autant plus inefficace qu'elle n'est plus reconnue comme suffisante. A l'école comme dans l'entreprise, on s'attend à une motivation plus intrinsèque : « *Chaque enseignant est tenu de construire sa manière de faire la classe, sa manière de 'motiver' les élèves en se motivant lui-même.* » (Dubet, 1998 [1], p. 189).

En réalité, il faut peut-être aussi distinguer une quatrième forme de « motivation » plus discrète, celle qui dérive de l'habitude et du *statu quo*. Les élèves fonctionnent (à peu près) comme des élèves, parce que l'école existe, parce que « ça se fait ». Nous avons vu que les élèves acceptent généralement l'institution et ses caractéristiques principales – l'autorité, la discipline, les notes, le cloisonnement entre disciplines – comme des données « naturelles », et que les formes plus traditionnelles d'enseignement sont souvent acceptées plus facilement (du moins en apparence) que les innovations. En même temps, il semble bien que ce consensus s'effrite avec le temps, les élèves se permettant des

²⁰ Bain et Rastoldo, par exemple, ont montré (Gabriel, 1995) comment les stratégies des acteurs (élèves et enseignants) ont pu pratiquement effacer les différences entre une filière à sections et une filière à niveaux et options du point de vue de l'orientation-sélection. De même, ils relèvent qu'une structure identique peut être au fil du temps utilisée par les acteurs avec de nouvelles visées stratégiques transformant passablement la forme effective de l'organisation scolaire.

comportements qui auraient été littéralement impensables il y a quelques décennies. Cela n'est pas étonnant si ce consensus ne se base effectivement que sur l'inertie, la force acquise, d'une institution dont l'autorité s'affaiblit.

L'erreur est peut-être de chercher à « motiver les élèves » en cherchant à les convaincre d'intérioriser des motivations qui ne sont plus ou pas encore les leurs. La notion de « motiver quelqu'un » n'est-elle pas passablement contradictoire ? Par définition, la vraie motivation est celle du sujet et ne lui vient pas du dehors. On peut l'aider à en prendre conscience, on ne peut pas la lui donner, sous peine soit d'exercer sur lui une violence (on « motive » avec une note, par exemple), soit d'être inefficace, soit les deux. Dans un autre contexte (celui des difficultés professionnelles des adultes), Revuz a averti du danger de manipulation dans les situations où on confond *projet du sujet* et *projet de l'institution*. En réalité, le problème est mal posé puisque « *la faculté de 'produire du projet' semble inséparable de la capacité à vivre et que la question n'est pas tant d'aider les gens à produire du projet que de se demander quelles conditions psychiques et sociales en viennent à inhiber cette capacité.* » (Revuz, 1997, p. 77). Dejours fait la même remarque à propos des efforts des entreprises pour « motiver » les travailleurs : « *Le problème n'est pas de produire de la motivation, mais de ne pas l'empêcher, notamment par une organisation du travail inadéquate* » (Dejours, 1993).

Nous avons constaté chez nos élèves une grande ambivalence envers les notes. Acceptées comme règle du jeu incontournable, elles sont le plus souvent à la fois la seule motivation du travail et le facteur qui empêche toute autre motivation. Autant la présence de cette motivation extrinsèque est mal ressentie, autant les élèves acceptent mal que tout travail ne reçoivent pas le « salaire » convenu ! Les effets complexes des notes et de formes de récompenses alternatives ont fait l'objet de recherches expérimentales (Covington et Teel, 2000). Celles-ci montrent qu'il est possible d'adapter les pratiques évaluatives afin de transformer le jeu actuel des notes, qui est un jeu compétitif et inhibant mettant en avant des motivations uniquement extrinsèques, en un jeu plus équitable, qui ne motive pas que les meilleurs élèves et qui renforcent les motivations intrinsèques des apprentissages²¹.

Plus généralement, plutôt que de seulement projeter nos buts, nos raisonnements et nos investissements d'adultes sur l'adolescent, ne pourrions-nous pas aussi essayer d'adapter les apprentissages de façon à profiter des motivations qui animent fortement des personnes de cet âge ? Alors que Dubet insiste, avec raison, sur le fait qu'aujourd'hui chaque élève « acteur » doit construire lui-même le sens de son engagement scolaire, Clot propose une démarche par laquelle l'école pourrait tout de même faciliter ce processus en rencontrant l'élève à mi-chemin. Il a pu démontrer expérimentalement que l'élève qui entreprend une activité en fonction de ses propres motivations ou projets, non seulement apprend beaucoup plus vite, mais investit puis intériorise aussi plus facilement

²¹ Il s'agit, entre autres, de formes d'évaluation qui récompensent aussi la participation, l'amélioration ou l'effort. Par exemple, on peut noter une première version d'un travail ou d'un examen, puis de donner la possibilité d'en faire une deuxième portant sur les erreurs ou faiblesses constatées et qui permet de rehausser la note. Il s'agit d'une façon astucieuse de répondre à la déception des élèves, qui disent souvent « *Mais j'avais fait tout juste sauf ça !* », et d'orienter la motivation sur les objectifs réels de l'apprentissage. Elle est surtout bénéfique pour les élèves qui redoutent à un tel point la compétition et l'échec qu'ils n'entrent même pas en matière. De ne les mettre en concurrence qu'avec eux-mêmes peut les dynamiser de façon surprenante.

D'autres modalités, répondant à certaines envies exprimées aussi par nos élèves, impliquent et motivent les élèves en leur donnant un certain choix et une responsabilité par rapport à l'évaluation. Certains maîtres laissent choisir les élèves parmi toute une gamme de récompenses : dix minutes de récréation additionnelle, une sortie, la projection d'une vidéo, un sujet d'étude spécial. Il est important que celles-ci soient établies de concert avec les élèves. En effet, à part l'effet motivant de cette concertation, les enseignants ignorent les récompenses qui motivent les élèves. Celles-ci peuvent d'ailleurs varier fortement, par exemple selon le sexe de l'élève. On peut aussi laisser à un élève le choix de certains de travaux qui feront l'objet d'une évaluation. En somme, il y a toute une réflexion et une pratique qui permet au moins de minimiser les effets néfastes de la notation sur la motivation intrinsèque des élèves.

les projets et motivations de l'enseignant (sans doute grâce au plaisir fonctionnel que lui procure une activité efficace)²². Clot formule ainsi le concept de « zone de développement potentiel des mobiles de l'activité », par analogie avec la zone proximale de développement des moyens intellectuels de Vygotsky. Un apprentissage bien conçu se situerait à l'intersection d'un projet de l'élève et d'un projet de l'enseignant, fournissant ainsi à l'élève une expérience, un « pont » qui lui permet d'intérioriser le projet de l'enseignant (Clot, 1997). Dans notre échantillon, le projet de dossier sur le basket, finalement valorisé par les élèves « *parce que ça nous aide pour après, quand on ira chez un patron (...) pour apprendre à faire un dossier* », est un bon exemple de ce processus par lequel l'élève peut finir par intégrer les buts de l'enseignant.

Pour reprendre cette approche à un niveau plus global, nous pourrions postuler que la motivation, le projet principal de nos élèves, est de devenir *adulte*. C'est sans doute, en effet, leur tâche la plus importante (bien plus que la mémorisation d'un grand nombre de notions que nous avons nous-mêmes pour la plupart oubliées). En tout cas, c'est celle qu'ils prennent vraiment au sérieux. A travers leurs remarques et réflexions, nous pouvons discerner certains aspects de ce « projet »²³ que certains maîtres réussissent à intégrer dans la vie scolaire. Celui-ci engloberait leurs envies de relations significatives avec des adultes qui peuvent servir de modèles ; d'apprendre à vivre et à travailler ensemble en tant que membres d'une entité sociale ; d'être parfois reconnus aussi comme une source de savoir (et non pas uniquement comme apprenant) ; de pouvoir exercer davantage de choix et de responsabilités ; de sentir que leurs opinions sont écoutées ainsi que de pouvoir sortir (réellement ou virtuellement) de l'école pour s'approcher un peu de la réalité qui les attend. Pour la plupart d'entre eux, l'investissement intellectuel en tant que tel ne prend vraiment corps que dans la mesure où il se lie et se confond avec ces besoins existentiels (cela est d'ailleurs assez sain et assez naturel !). Ainsi, les élèves investiraient réellement les tâches scolaires dans la mesure où ils les sentent liées à ces motivations profondes et l'enseignant a, de fait, respecté le principe de la « zone de développement potentiel des mobiles de l'activité ».

On constate que les désirs exprimés par les élèves rejoignent des thèmes connus en pédagogie. Mais qu'apportent-ils de plus au débat ? Avant tout, leur autorité. Si l'on accepte comme prémisse que l'aliénation ou le relatif engagement de l'élève par rapport au projet éducatif de l'école est un des facteurs les plus décisifs pour sa réussite (en tout cas autant que la qualité du matériel et des méthodes didactiques, par exemple), leurs opinions concernant l'école devraient être une des bases primordiales pour agir.

Globalement, l'hypothèse de l'importance de la qualité des relations et de la communication entre maître et élèves semble confirmée par nos résultats. A en croire les élèves, cela détermine souvent leur attitude par rapport aux pratiques proposées par l'enseignant et ainsi leur succès ou leur échec relatif. C'est pourquoi, répétons-le, nous ne pensons pas que c'est la fonction de ce sondage très partiel (ni même de la recherche en général) de livrer l'expérience – forcément multiforme – des élèves. Il devrait seulement encourager les enseignants à se donner les moyens de mieux entendre et de mieux respecter le vécu des élèves particuliers qui sont dans leurs classes. Pour « mettre l'élève au centre », il faudrait déjà savoir où il en est !

* * *

²² Dans l'expérience, on a promis à des élèves qui voulaient surtout faire du foot d'en faire aussitôt qu'ils auraient atteint certaines performances en natation. Non seulement ces élèves ont atteint le niveau requis beaucoup plus rapidement que ceux astreints à faire de la natation pendant un temps fixe, mais une partie significative d'entre eux ont pris tellement goût à la natation qu'ils ont opté pour continuer ce sport, au lieu de passer à la pratique du foot !

²³ Dubet relève l'importance de cette notion dans le vécu des adolescents : « *Aucune période de la vie n'est, autant que l'adolescence, définie par l'emprise des interrogations sur le fait de 'grandir'* » (Dubet, 1996, p. 152).

BIBLIOGRAPHIE

- Achkar de Gottrau L. & Dupont Buonomo N., 1992, *L'image de soi : miroir de la réalité scolaire ?* Cahier SRP N° 42, DIP, Genève.
- Amit-Talai V. & Wulff H. (eds), 1995, *Youth Culture : A Cross-Cultural Perspective*, Routledge, London.
- Bain D., 1995, « Homogénéité/hétérogénéité des compétences en 7^e : regards, constats et interrogations » in Gabriel F. (dir), *...nous on s'en fout, on est en G...*, *Description du processus d'orientation/sélection au Cycle d'orientation de Genève*, Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, DIP, Genève.
- Cifali M., 1993, « Silences et Rumeurs dans les Etablissements Scolaires », conférence au CROTCES, Uvrier.
- Chrétiennot C., 1979, « Origine sociale, vécu et devenir scolaire dans le premier cycle », *Langage et Société*, N° 10.
- Clot Y., 1997, « Le projet au risque de l'activité : deux exemples », *Pratiques Psychologiques*, 1, 53-62.
- Covington M. & Teel K., 2000, *Vaincre l'échec scolaire, changer les raisons d'apprendre*, De Boeck, Bruxelles.
- Crahay M., 1989, « Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? », *Revue Française de Pédagogie*, 88, pp. 67-91.
- Cullingford C., 1991, *The inner world of the school. Children's ideas about schools*, London, Cassell.
- Dejours C., 1993, *Travail usure mentale*, Paris, Bayard.
- Dubet F., 1991, *Les Lycéens*, Paris, Seuil.
- Dubet F., 1994, *Sociologie de l'Expérience*, Paris, Seuil.
- Dubet F. & Martucelli D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Dubet F. & Martucelli D., 1998 (1), *Dans quelle société vivons-nous ?*, Paris, Seuil.
- Dubet F. & Martucelli D., 1998 (2), « Sociologie de l'expérience scolaire », *Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 27, N° 2.
- Gabriel F. (dir), 1995, *...nous on s'en fout, on est en G...*, *Description du processus d'orientation/sélection au Cycle d'orientation de Genève*, Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, DIP, Genève.
- Estelli M., 1993, « Analyse de dix enquêtes d'opinion en Suisse romande », *Mémoire de licence*, FAPSE, Genève.
- Favre B., Nidegger C., Osiek F., Saada E. & al., 1999, *Le changement : un long fleuve tranquille ?* SRED, Genève.
- Jenks C. (ed.), 1989, *The sociology of childhood. Essential readings*, Brookfield, Vt, Gregg Revivals.
- Lindblad S. & Prieto H., 1995, « On Youth, Life Projects and Experiences of Schooling », in Jonsson B. (ed), *Studies on youth and schooling*, Stockholm, HLS Forlag.
- Lindblad S. & Prieto H., 1998, « Conceptions of Teachers from their Student's Point of view : Experiences from Swedish Lower and Upper Secondary Schools », *EERA Bulletin*, September, Bath, U.K.

- Kreuger R., 1998, *Analysing and reporting focus group results*, London, Sage.
- Maolini M.-P., 1995, « Les expériences positives à l'école », *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, Vol. 44(4), pp. 219-246.
- Montandon C., 1995, « La socialisation scolaire : de l'expérience des enfants à l'analyse sociologique », *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIII, N° 102, pp. 95-119.
- Montandon C. & Osiek F., 1997, *L'Education du point de vue des Enfants. « Un peu blessés au fond du cœur »*, Paris, L'Harmattan.
- Morin E., 1990, *Introduction à la Pensée Complexe*, Paris, ESF.
- Perrin J., 1991, « Un autre pouvoir pour continuer à enseigner : vers une autorité négociée », *CO Informations*, Mai, pp. 12-14.
- Pini G. & Gabriel F., 1998, *A propos d'une enquête internationale, mathématiques et hétérogénéité*, DIP/CO/DIPCO, Genève.
- Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G. & Wintersberger H. (eds), 1994, *Childhood Matters. Social theory, practice, and politics*, Hants, U.K., Avebury.
- Rastoldo F., 1995, « Modèles actuels d'orientation/sélection » in Gabriel F. (dir), *...nous on s'en fout, on est en G...*, *Description du processus d'orientation/sélection au Cycle d'orientation de Genève*, Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, DIP, Genève.
- Revuz C., 1997, « Les impasses de la logique du projet », *Pratiques Psychologiques*, 1, 75-83.
- Rochex J.-Y., 1995, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- Sirota R., 1989, « L'élève ou l'enfant ? », *Colloque Statuts et Droits de l'enfant au regard des sciences humaines*, Aix-en-Provence.
- Woods P., 1977, « Teaching for Survival », in Woods P. et Hammersley M. (eds), *School Experience*, London, Croom Helm, pp. 271-293.
- Woods P., 1980, *Pupil Strategies*, London, Croom Helm.

* * *