

Carole ASDIH

## ETUDE DE L'ENVIRONNEMENT SONORE EN CLASSE DE SIXIEME ET DU COMPORTEMENT SONORE ET GESTUEL DE TROIS ELEVES

**Résumé :** Quels sons caractérisent la mise en scène de l'acte pédagogique, de l'espace de communication mais aussi de l'expression des élèves dans la classe ? L'enjeu est d'établir, à travers des observations en sixième, des ambiances ou comportements sonores spécifiques ainsi que le portrait de trois collégiens, afin de repérer leur association au travail scolaire ou à l'inattention et des stratégies d'effacement, de participation, de figuration ou de concentration.

**Mots-clés :** comportement sonore et gestuel, métier d'élève, rôle social, image de soi.

Que garde-t-on en mémoire du temps passé sur les bancs de l'école ? Quelques souvenirs précis et un ensemble d'impressions, de sensations évoquant une ambiance de classe faite d'images, d'odeurs et de sons. Que raconte l'environnement sonore d'une classe évènements qui s'y déroulent et des sujets qui y participent ? Quels sont les bruits, les sons<sup>1</sup> qui traduisent cette ambiance ? Sont-ils produits par les élèves, le matériel scolaire, sont-ils extérieurs à la classe ? Que nous apprennent-ils des situations scolaires, de l'exercice du métier d'élève et de la communication non-verbale en classe ?

Il s'agit de décrire ici une journée de cours à travers les sons qui la composent, d'en extraire des morceaux choisis et d'écouter comment des élèves jouent leur partition, chacun selon son style, dans l'orchestration menée par l'enseignant.

Pour cela, nous avons procédé par écoute et observation de sons, de gestes, de situations sonores, échelonnées sur une année scolaire, en classes de sixième. Ces observations ont été effectuées de manière directe avec papier, crayon et montre en notant le déroulement et le contexte dans lequel elles surgissent. L'observateur était présenté aux élèves comme venant observer les cours des professeurs. Il était placé en fond de classe, à distance des élèves et gardait sa réserve. La légère tension du début se réduisait rapidement et chacun faisait comme s'il n'était pas là. Les données ont été catégorisées jusqu'à l'établissement d'un répertoire, présenté ici en

---

<sup>1</sup> Dans l'article, le terme « son » désigne l'ensemble des variations acoustiques, alors que celui de « bruit » se réfère plutôt à ceux considérés comme « dysharmoniques » en référence ici à la norme scolaire : sons informels, imprévus, dérangeants voire désagréables, inadmissibles dans la situation scolaire.

### C. ASDIH

partie, prenant en compte les ensembles sonores plutôt que les éléments proprement verbaux.

Nous ferons en particulier référence à des observations recueillies par V. Jedrzejak-Delacour<sup>2</sup> dans une classe dont les élèves présentent quelques difficultés en lecture, écriture et dans les apprentissages. Présentée comme plus bruyante que les autres classes de sixième d'un collège assez calme, celle-ci paraît relativement silencieuse par comparaison avec certaines classes d'établissements placés en REP où il faut gérer le bruit et avec lui son cortège de symptômes : fatigabilité, irritabilité, aphonie. C'est une classe où l'on ne crie pas toutes les cinq minutes, où l'on ne se déplace pas sans permission, où les élèves, même chahuteurs, ont un certain respect du professeur. Ils sont issus de milieux peu favorisés ou moyens.

On peut citer, avant de les illustrer, divers sons recensés : les déplacements, les bruits de chaussures ou de baskets effleurant le sol, de chaises, de cartable, de cahier, les bruits de trousse, de stylos, les prises de parole, les demandes de silence, les répétitions, les « chut », les exclamations chuchotées des enfants, les bâillements, les rythmiques gestuelles, les rires, parfois les cris et les insultes, le bruit de chute du matériel scolaire..., la sonnerie.

Ce répertoire, ainsi que les situations décrites, ont pour objectif de permettre d'entendre une classe, de repérer des éléments sonores généraux ou spécifiques et de s'interroger sur leur sens et leurs variations selon les classes, caractérisées par l'intensité ou la prévalence de tels ou tels types de sons. Comment traduisent-ils la participation, l'excitation ou le désintérêt ? Il y a des bruits associés au travail scolaire, à l'inattention, à l'amusement ou bien à la fatigue et à l'énervement. Ils ne sont pas seulement produits par les élèves mais aussi par les professeurs. Ils caractérisent la mise en scène de l'acte pédagogique, de l'espace de communication dans la classe, l'expression des acteurs, le cadre dans lequel ils se développent.

En ces temps d'attention au stress lié au bruit, à la pollution sonore urbaine et à l'usure tympanique de certains enseignants, saurons-nous écouter la musicalité d'une classe ? Etre littéralement à l'écoute des élèves est sans doute un pôle d'enracinement des savoirs de la pratique de gestion de classe. Car écouter une classe peut permettre de déceler les indices précurseurs d'un ennui, d'un décrochage ou d'une explosion et de gérer au mieux la qualité de son climat. Dans les classes où il fait bon vivre, les élèves comme les enseignants ont le sentiment de s'entendre c'est-à-dire, déjà, d'être écoutés.

La mise en place de la scène pédagogique nécessite, en effet, un relatif silence et une écoute mutuelle, une régulation des échanges que le professeur tente d'obtenir des élèves à travers la demande de silence, le rappel des consignes, la parole alternée et, dans certains cas, la ritualisation de l'entrée en classe, pour souligner le passage entre deux espaces et deux temps : celui, libéré, de la cour de récréation et celui, régulé, de la classe.

---

<sup>2</sup> Étudiante en Sciences de l'Éducation, université Lille 3, rapport d'observation sur « Les ambiances de classe », UE « observation des situations éducatives », licence 1997-1998.

## 1 – LE DEPLACEMENT VERS LA CLASSE ET L'ENTREE EN COURS

Les déplacements des élèves ponctuent le temps pédagogique. Dans le collège, ils s'effectuent de la cour de récréation, ou d'un autre bâtiment, vers la classe, à travers les couloirs, les escaliers. Les bruits associés sont aussi fonction de l'architecture des bâtiments et des matériaux de construction utilisés.

L'on entend alors le bruit de dizaines, voire de centaines d'enfants et de leur professeur marchant en rythme ou « chargeant » vers l'étage et de quelques pas plus isolés, en arythmie. Des conversations, certaines fortes et d'autres d'une voix normale, des rires, des exclamations. Ces passages constituent des lieux de transition. Dans la cour, on s'énerve, on rit, on se poursuit, dans l'escalier ou le couloir ça continue un peu « pris en main » par le professeur, qui ne dira en général aucun mot réprimandant, sauf exagération de certains élèves.

Arrivés à la salle, certains enseignants utilisent la procédure de l'attente sur le palier : les élèves se rangent par deux, à partir de la porte, le professeur rabroue un ou deux récalcitrants. Cela peut durer cinq minutes pour certaines classes, davantage pour d'autres plus bruyantes, pour devenir silencieux. Les bruits semblent soudain étouffés, la consigne apparaît : « Silence ! », « On se tait avant d'entrer ! », « Veux-tu bien te ranger correctement ! ».

L'entrée en classe se distingue de « l'entrée en cours », dans la mesure où la mise au travail prend environ dix minutes, qu'on vienne de récréation ou du même palier. On va vers sa table, on pose son sac à terre, sur la chaise voisine ou sur les crochets prévus à cet effet, on sort son matériel en bavardant encore un peu. Certains se déplacent vers l'enseignant pour demander un renseignement. Le professeur peut décider de changer la chaise qui craque d'un élève ou de remettre des tables dérangées en place. Ensuite, il donne des consignes de travail :

« Vous sortez vos cahiers, vos carnets... » : bruits de sacs, papiers...

« Vous n'avez besoin que d'une feuille et d'un stylo » : bruits de sacs, classeurs, feuilles arrachées, bruits de trousse fouillées.

« On vérifie les classeurs » : cliquetis des classeurs qu'on ouvre ou ferme, bruit des pochettes plastiques et papiers intérieurs.

« Je vais vous rendre les devoirs » : on entend des « Whouai ! » exclamatifs, des chuchotis, des pages qui se tournent.

L'enseignant peut parler du déplacement vers la classe qui était bruyant, un autre parlera de sa difficulté à parler ce jour-là (voix cassée). Des consignes sont données sur la prise de parole ou la manière de tourner les pages, quelques réprimandes envers un élève trop bavard ou remuant. Le professeur peut montrer à tous un cahier bien tenu, ce qui amène des exclamations admiratives ou moqueuses. Parfois il fait l'appel des élèves. Des bruits de stylos, de raclements de chaises sont aussi entendus ou ceux d'une classe encore dans le couloir. La voix du professeur est parfois couverte dans cette séquence du cours. On sent nettement quand la mise en route est commencée, les élèves ne s'y trompent pas, c'est un peu un rituel qui commence, avec ses règles, on bavarde moins, on ne lance plus de plaisanteries, on est censé avoir tout ce qu'il faut pour travailler.

## 2 – LA MISE EN PLACE ET LE MAINTIEN D'UN ESPACE SILENCIEUX ET REGULE

Celui-ci peut bien sûr varier selon le type de travail proposé : exposé, travaux de groupe ou individuels, oral... Quatre phases successives ont été observées chez les professeurs.

1- *Donner des consignes* simples, dès que le cours commence, puis les rappeler de temps en temps :

« Je vous rappelle qu'il faut lever le doigt pour parler. » « Quand on lève le doigt, on ne dit pas "M'sieur !" » « Attendre que la personne qui parle ait fini, avant de parler soi-même. » « Ne pas répondre tout le monde ensemble. » « Faire l'effort de se taire lorsque quelqu'un prend la parole. » « Ne pas discuter, rire avec un voisin, faire des bruits. » « Se déplacer dans la classe, avec permission, en faisant le moins de bruit possible et sans bousculer. » « Ne pas claquer ses affaires (sacs, cahiers, crayons...). » « Quelle que soit la situation, si le professeur demande le silence ou fait remarquer qu'il y a du bruit, on obéit immédiatement ! »

Toutes ces consignes ne sont pas redonnées à chaque cours, on insiste surtout sur la prise de parole. Parfois, aucune consigne n'est donnée en début de cours, les élèves sont censés les avoir intégrées depuis le cours primaire. Mais cette acquisition est difficile car les enfants tendent à conserver leur espace propre et développent des stratégies en ce sens, des marges de manœuvre (Dubet et Martucelli 1996 ; Zaffran 1998).

2- *Faire observer aux élèves qu'ils ne respectent pas les consignes* : « Ecoutez-moi cette ruche qui bourdonne... qui bourdonne et qui ne fait pas de miel. » « Qu'est-ce qu'ils sont énervés aujourd'hui ! » « Ce n'est pas le moment ! » « Qu'est-ce que tu fais Magali ? » « Vous y êtes ? » « Avez-vous entendu ce que nous a dit Rudy ? » « Tu fais beaucoup de bruit avec ta chaise : déjà qu'elle craque toute seule ! » Parfois le professeur fait une attente, sans bouger, sans parler, une demi-minute ou plus. Parfois il ne fait pas observer le manque de silence et passe directement à la phase suivante.

3- *Intervenir* : « Arrêtez de parler, qu'on puisse entendre la cassette, s'il vous plaît. » « Vincent ! Rudy ! Tu te remets au travail ! » « Je ne vous ai pas permis de parler ! » « On ne s'agite pas comme ça ! Je n'ai pas dit que je vous donnais l'autorisation de bavarder ! » « Chuuut ! Maintenant je punis... Tous ceux qui parlent, C'est fini ! » « Je ne veux plus vous entendre ! Chuuut ! Tais-toi Sébastien ! Bon dépêchez-vous. Il me semble qu'on a déjà parlé du bruit... Vous pourriez faire tourner les pages sans faire de bruit. Pas de bruit ! N'empêchez pas les autres de parler ! » « Tout le monde baisse la main ! »

Devant la non-obtempération de certains, la voix du professeur peut devenir aiguë, voire criante, ce qui peut être pour certains à la limite d'une sanction. D'autres fois le professeur choisira de changer le ton et le volume de sa voix (plus douce, plus chantante).

4- *Sanctionner* : Diverses sanctions ont été relevées : l'observation sur le carnet, le renvoi du cours, la retenue, l'arrêt de l'activité proposée.

## ETUDE DE L'ENVIRONNEMENT SONORE EN CLASSE DE SIXIEME

« Vanessa !!! Donne-moi ton carnet ! » Cette situation peut arriver plusieurs fois par cours. L'élève remet son carnet sur demande de l'enseignant s'il a dérogé au code de bonne conduite, ce qui recouvre des situations plus larges que celle du bruit causé par l'élève. Plusieurs observations peuvent ensuite donner lieu à des retenues. L'élève peut donner son carnet en se déplaçant jusqu'au bureau, rester assis et le professeur se déplace pour le prendre (par choix ou parce que l'élève ne veut pas bouger), le faire passer de main en main jusqu'au bureau. Plusieurs bruits sont entendus : l'élève fouille son sac (bruits de papiers, de synthétiques), il se lève en raclant sa chaise, il bouscule parfois la table de son voisin, il peut, après avoir volontairement marqué un arrêt dans son geste, claquer le carnet sur le bureau, ou le jeter en l'air, il peut le donner de main à main à l'enseignant puis repartir s'asseoir.

Un élève peut être renvoyé du cours et montrer son désaccord en lançant une chaise ou en faisant claquer les pieds de celle-ci sur le sol. Plusieurs élèves ayant fait du chahut pendant le cours, le professeur décide de retenir la classe entière pendant la récréation « car le travail n'est pas terminé, on a perdu du temps ». Il peut aussi arrêter le cours et faire copier la classe entière sur un travail sans autre intérêt que l'attention ou la minutie, ce qui ramène le silence dans la classe. A noter que certains professeurs décident parfois de ne pas punir et de faire avec les élèves des exercices de respiration-relaxation, pour ramener le calme. Ces situations caractéristiques ne recouvrent cependant pas toute la variété des possibles.

### **Un cas particulier de demande de silence : le « Chut ! »**

#### *Le « Chut » du professeur*

Le « chut » est très couramment utilisé, il fait partie du rappel à l'ordre. Moins bruyant que le cri, plus efficace aussi. Le professeur utilise le cri en dernier recours, c'est un peu son échec face à une situation. Le cri peut amener des sourires d'élèves tandis que le « chut » inspire le respect, même si l'on ne se soumet pas.

Le « chut » est un mélange de chuchotis et de son produit par les cordes vocales. Il varie d'intensité, de longueur et de texture selon la situation : doux et continu, à la limite de l'audible. Bref et incisif, sonore ou pas (« Ch ! »). Sorte de chuintement avec prédominance des s (« Chsschss »). Plus sonore s'il utilise des voyelles i. Avec des médiums, des aigus et des ultra aigus. Les fréquences aiguës transpercent plus facilement un brouhaha ambiant, mais sont plus désagréables à supporter lorsqu'on est fatigué.

« Chut » démarrant doucement, s'amplifiant, partant vers les aigus, ou restant d'intensité constante, pouvant s'adresser à un élève, à plusieurs ou à toute la classe, il est parfois accompagné d'un regard observateur, sourcils froncés, d'un doigt sur la bouche, qui souligne la demande de silence, ou d'un index levé (« Attention ! Ecoutez-moi ! ») qui peuvent aussi se substituer à lui.

#### *Le « Chut » de l'élève*

Un élève dit « chut » à un autre parce qu'il n'arrive pas à copier ou à écouter le professeur. Ce « chut » peut appuyer celui de l'enseignant et devient alors une

extension de son pouvoir. Si le chahuteur insiste, il peut se retrouver devant une « armée » de six ou sept « chut » coléreux.

Le « chuteur » accompagne rarement ce son du doigt devant la bouche mais souvent d'un mouvement rapide de la tête ou du bras se baissant vivement, poings fermés : c'est alors une injonction à se taire. Quelquefois, il ajoute un coup de poing sur la table, un claquement sonore du pied, ou des exclamations excédées (« ah ! » « oh ! ») en faisant les gros yeux : c'est la réprimande. Cette « explosion » fait parfois rire le perturbateur qui, taquin, continue mais cette fois pour le plaisir. Mais, la plupart du temps, le « chut » sera court, incisif et sonore, accompagné des cordes vocales.

Il peut être cependant presque inaudible quand deux élèves se parlent, l'un d'eux surprend le regard de l'enseignant et avertit doucement son camarade : « chut » souligné d'un agrandissement des yeux ou d'un plissement du front et remise immédiate au travail, comme si de rien n'était, avec un retour progressif à l'immobilité, tête baissée mais avec les yeux fureteurs.

Dans ce cadre instauré par l'enseignant et les élèves peuvent se développer les échanges. Comment se passe la prise de parole au sein de la classe ?

### 3 — LA PRISE DE PAROLE, LA REGULATION DES ECHANGES

Les consignes pour une prise de parole alternée supposent, nous l'avons vu, de lever le doigt et d'attendre que l'on vous donne la parole. Certains élèves lèvent le bras, puis se résignent à le baisser lorsqu'ils ne sont pas interrogés, la main retournant sur la table ou restant au niveau de la bouche, des cheveux. Accompagner le lever de doigt d'un appel amène des réflexions du professeur : « Je ne veux pas vous entendre dire : « Madame ! » Il suffit de lever le doigt ! », « Bon ! On recommence : baissez les doigts, on ferme la bouche quand on lève le doigt. »

Il arrive souvent que les élèves disent : « Moi, Monsieur » sans lever le doigt, ce qui est interdit mais pas toujours repéré ou sanctionné. Certains demandent un renseignement tout haut : « C'est le 7 janvier ? » sans obtenir de réponse. D'autres donnent directement la réponse. L'enseignant fait alors des remarques, parfois hausse le ton, répète souvent les consignes : « On n'avait pas appris à ne pas parler n'importe comment, ne pas dire n'importe quoi ? », « Tu t'appelles Magali ? », « Comment prend-t-on la parole ? », « Avez-vous entendu ce que nous a dit Thibault ? Eh non ! Vous ne pouviez pas parce que vous parliez tous en même temps », « Tu ne respectes pas les circuits de communication dans la classe... Un jour on va tous te sauter dessus ! » (rires des élèves). L'élève peut aussi s'auto-corriger à la suite d'un regard du professeur.

Certains élèves se font trop entendre ou remarquer : ils parlent fort, de manière intempestive, réclamant ainsi l'attention. D'autres en revanche ont du mal à s'exprimer et en faire prendre conscience aux autres est difficile : « Les timides doivent s'habituer à entendre leur voix dans la classe. Si vous ne les laissez pas faire, vous êtes des barbares », « Elle ne peut pas bien lire parce que ses camarades ne l'écoutent pas et en plus elle a une toute petite voix ! ».

## ETUDE DE L'ENVIRONNEMENT SONORE EN CLASSE DE SIXIEME

L'enseignant, en parlant à la classe lève de temps en temps l'index, rappelant la demande d'attention. L'un des professeurs expliquait que bien prendre la parole, ne pas gêner celui qui parle c'est aussi pratiquer la démocratie. C'est aussi une manière efficace de faire moins de bruit ! Mais tous n'ont pas la même position ni le même statut face à cette prise de parole, selon qu'ils sont bons ou mauvais élèves, élève ou professeur.

Les travaux de R. Sirota (1988) ont montré que les bons élèves demandent davantage la parole que les mauvais élèves et se permettent plus de liberté dans cet échange avec l'enseignant, sûrs du bon accueil qui sera fait à leur réponse. Mais il existe cependant des différences d'attitudes selon l'origine sociale, opposant par exemple l'effacement des bons élèves enfants d'employés à l'activité de ceux d'origine ouvrière. Les mauvais élèves décrochent plus facilement, « se retirent dans un autre univers de pensée et d'activité » (p. 70). L'enseignant les incite surtout à répondre pour ramener leur attention. Mais, pris par la tâche de faire avancer le cours, il privilégie surtout l'intervention des bons élèves, dont il pense qu'ils auront la bonne réponse.

Nous nous appuyerons ici sur l'observation de Damien pour illustrer la difficulté à participer à ces échanges oraux et la pression qui peut entourer le geste de lever le doigt, que nous replacerons dans le contexte plus global du comportement de cet élève en classe.

### **Damien ou la difficulté de la participation orale en classe**

Les informations fournies par Damien nous apprennent que son père est chauffeur livreur et sa mère garde à domicile, qu'il n'a ni frère ni sœur.

C'est un enfant aux mouvements très vifs, qui ne se fait pas remarquer, « invisible ». L'un des professeurs dit qu'il a des problèmes de dyslexie, écrit les mots à l'envers et lève rarement la main. Or il semble que Damien concentre une bonne part de son énergie à essayer de lever le doigt et de répondre. En deux heures d'observation, il a levé le doigt au moins 30 fois, mais 10 levers seulement étaient « francs », les autres étant ou trop rapides ou cachés ou se transformant en cours de route (touche ses lèvres, le col de son sweat, se gratte la tête).

On peut mesurer à ces gestes toute la pression interne qui accompagne ces tentatives.

Avant de lever le doigt, une série de gestes est effectuée : regarder vers les autres ou vers le voisin, toucher et manipuler des objets, ses lèvres, ses cheveux, jouer avec ses doigts, ses mains, comme une pression qui s'intensifie. Parfois la pression est tellement forte qu'elle lui fait faire un geste maladroit : en levant le doigt la règle s'envole.

Si Damien lève le doigt et n'est pas interrogé cela semble le déstabiliser passagèrement. Il se met à faire plusieurs choses : tripote des objets, son pull, son nez, ses lèvres, parle deux secondes au voisin, produit des bruits avec sa règle, son crayon, fait des rythmes avec son crayon sur ses mains ou sur sa table. Pourtant, jamais il ne lève le doigt en disant : « Moi, monsieur ! », osant ainsi déroger aux règles.

### C. ASDIH

S'il est interrogé, il peut avoir une petite voix ou une voix assurée, mais il ne répond pas toujours bien du premier coup. Une fois, son débit était trop rapide, stressé, entrecoupé et il dut recommencer : une autre fois, il se trompa et sourit, gêné et rougissant, mais recommença sa réponse, avec succès. Réussir à répondre lui amène souvent des félicitations, son visage devient radieux, il dit un mot au voisin et relève aussi vite le doigt. Ses relations avec le voisin se limitent souvent à un échange de chuchotis, pendant une ou deux secondes, mais, s'il doit faire quelque chose, il devient comme nerveux : à un moment son voisin lui a demandé quelque chose, Damien regardait son livre, qui lui a échappé des mains avec fracas.

La plupart des bruits qu'il produit ne sont pas faits volontairement pour faire du bruit : une règle qui claque sur la table, des stylos qui changent de mains et émettent un « clic », une équerre qui frotte sur le cahier, des bruits de crayons en fouillant la trousse, des coups de baskets contre la table... De nombreux objets lui tombent des mains, car sa nervosité le rend maladroit.

Damien fait peu de déplacements dans la classe, assis la plupart du temps, même pour recevoir une copie tendue par un professeur. S'il marche, pour entrer et sortir, on n'entend pas de crissements de baskets. La sortie du cours semble l'animer. Mais il est souvent l'un des derniers à sortir, rangeant lentement ses affaires ou continuant à écrire alors que les autres sont déjà debout.

Au-delà des échanges évoqués ici, la participation en classe peut également prendre une forme collective à travers les répétitions orales proposées par l'enseignant.

#### **Les répétitions**

Lorsque le professeur demande de répéter après lui ou pose une question, cela amène les élèves à parler, tous ensemble. Ce qui pourrait être interprété comme déclencheur de bruit semble plutôt un réducteur de celui-ci, on canalise une vingtaine d'élèves pour les faire parler en rythme. Les situations observées sont les suivantes :

Le professeur pose une question, tous lui répondent.

Les élèves répètent les phrases du professeur, certains sont en rythme avec les autres puis ont deux secondes d'arythmie sur une syllabe, puis se remettent en rythme.

Le professeur demande de répéter en même temps que lui : professeur, professeur et 2 élèves, professeur et toute la classe : « 10 ! 20 ! 30 ! 40 ! 50 ! 60 ! »

Le professeur chante « Oh happy days ! ». Dès son troisième mot fini, les élèves se mettent à chanter en chœur, certains s'y mettant après les autres, mais trouvant tout de suite le bon rythme.

Le professeur veut que les enfants retiennent le mot anglais « there » et utilise des rythmes visuels et auditifs pour cela. Il dit « there ». Les élèves répètent : « there ». Le professeur : « fermez les yeux et visualisez-le... Maintenant répétez !... Ecrivez-le en rouge dans votre tête... Vous le voyez ?... Mettez-le en vert, maintenant !... Faites-le clignoter ».

## ETUDE DE L'ENVIRONNEMENT SONORE EN CLASSE DE SIXIEME

Mais parfois, indisciplinés, les élèves font fuser leur réponse. Le professeur fait alors recommencer ou choisit de faire répondre un élève.

Il y a également des situations où la parole que l'on devrait entendre clairement (celle du magnétophone, de l'enseignant, de l'élève) est voilée par d'autres bruits ou paroles.

### **Les effets de masque**

Ces situations sont très courantes dans le déroulement d'un cours. On supporte facilement un effet de masque, mais plusieurs agacent. Conscientisés ou non, ils génèrent à terme de la fatigue pour les acteurs, des gestes vifs, des paroles agressives, de moins bons apprentissages ou encore de mauvaises ambiances de classe où personne n'écoute personne. Si quelqu'un parle et que sa voix est couverte, il hausse le ton pour se faire entendre ou ponctuera sa parole d'un bruit. Un professeur peut aussi produire l'effet inverse, il va se mettre à parler plus doucement et l'effet de surprise amène souvent les élèves à parler moins fort à leur tour ou à se remettre à écouter. Plusieurs observations illustrent ces effets :

Le professeur explique quelque chose, sa voix surnage à peine le brouhaha.

Le professeur parle, mais on entend difficilement sa voix couverte par des chaises qui raclent, de légers bavardages, de petits claquements de baskets sur le sol et un chuintement de baskets.

Le professeur répond à une question, mais l'élève pose une autre question en même temps.

Un élève essaye de parler, mais sa petite voix est couverte par des bruits de papiers et de plastique des classeurs.

Bruit d'un crayon sur la table, d'une règle claquée et la voix du professeur qui parle d'une voix douce.

Les bruits qui produisent ces effets sont bien souvent associés aux manipulations du matériel scolaire ou à l'expression des élèves, dont nous n'évoquerons que quelques modes.

## **4- L'EXPRESSION « BRUITEE » DES ELEVES ET DU MATERIEL SCOLAIRE**

### **Rires**

Le rire est souvent réprimé, il signe l'inattention ou l'indifférence au cours qui se déroule. Il peut être provocateur, tonitruant (« Ha ! ha ! ») : l'élève désire se démarquer de ce qui est dit ou fait. Il peut être à la limite insultant envers le professeur ou un autre élève (« Hin, hin, hin » partant vers les graves). Pour se faire remarquer un élève peut émettre un rire gras et sonore. Mais il y a aussi les petits rires étouffés d'élèves qui bavardent et ne désirent pas se faire remarquer mais qui n'arrivent pas à se retenir.

Le rire peut cependant être autorisé lorsque l'enseignant ou un élève fait une remarque amusante et intégrée au contexte. Une classe entière peut rire ensemble

## C. ASDIH

lors d'un défolement général et bienvenu chez tous. Le cours est un peu perturbé pendant quelques minutes, certains, dont le professeur, en profiteront pour dire une plaisanterie. Mais il y a parfois, après une cascade de rire, une réprimande sèche de l'élève : la classe se remet vite au travail. Parfois les rires se succèdent les uns les autres, se rejoignant puis s'estompant progressivement pour redevenir silence.

Enfin il y a le rire de contentement d'un élève, signant un contact affectif, lorsque le professeur s'est déplacé auprès de lui et lui a fait une remarque le touchant personnellement.

### **Exclamations chuchotées**

Parmi les multiples expressions des élèves, certaines reviennent à plusieurs reprises dans les observations réalisées : « Wwhhaye ! » marquant le contentement, « Je vais avoir zéro ! » de l'élève en attente de sa copie corrigée, « Moi, Madame (ou Monsieur) ! » doigt levé, afin que le professeur puisse repérer l'appel, « Tout ça ! », « C'est dur ! », le professeur vient de donner les consignes, l'appel : « Spssitt ! » ou « psitt », « C'est ça que tu veux ? »

Il y a aussi les manifestations non verbales, des comportements « compromis » entre ceux de l'élève et ceux de l'enfant, car ils expriment la fatigue, l'ennui ou l'énervement de l'enfant tout en lui permettant de tenir sa position d'élève et de rester assis ou « calme » jusqu'à la fin du cours.

### **Baillements et rythmes**

Un élève peut-il bâiller ? Oui mais le plus silencieusement possible. Plusieurs techniques pour ne pas se faire voir ont été observées chez les professeurs ou les élèves. Il arrive aussi que le professeur bâille « pédagogiquement », interrompant l'élève qui s'éternise.

Un élève moins poli, ou placé en fond de classe, se permet de bâiller de manière sonore : aigus vers les graves, avec modulation de la voix et intonation finale marquée. A ce moment précis, il travaille rarement, s'étire ou regarde à droite et à gauche, les yeux embués, il est fatigué, a des difficultés à se concentrer. Mais un autre élève pourra volontairement perturber le cours par un bâillement très sonore, surtout si l'enseignant écrit au tableau, semblant dire : « Qu'est-ce qu'on s'ennuie, vous ne trouvez pas ? ». Si le professeur se retourne assez vite ou a une visualisation de l'espace derrière lui, il réprimande l'élève, sinon il se contente de lancer une phrase réprobatrice à la classe, parfois il fronce les sourcils. Parfois l'élève se fait repérer par le regard observateur ou irrité des autres.

Les élèves produisent aussi des répétitions de mouvements, de rythmes, par besoin de remuer ou de retrouver leur calme. Quelques-uns de ces rythmes ont été plus fréquemment observés : le balancement, l'agitation, le tam-tam, les gestes aut centrés (tapotement, caresse, ronger les ongles...).

Et l'utilisation du matériel scolaire reflète, à travers des effets sonores, une ambiance de travail ou d'inattention.

## ETUDE DE L'ENVIRONNEMENT SONORE EN CLASSE DE SIXIEME

### **Bruits de matériel scolaire**

Les bruits accompagnant les tâches scolaires sont des bruits de pages, de stylos, de craies mais aussi de chaises, d'objets qui tombent, de moments sonores mêlant plusieurs bruits et traduisant la plus ou moins forte participation et attention des élèves. Le professeur ne s'y trompe pas et réprimande non seulement en fonction de l'intensité du bruit mais aussi de ce qui l'a motivé. Ainsi il réprimande quand il s'agit de bruits non scolaires mais aussi quand des élèves difficiles accentuent exagérément des bruits scolaires, tout ceci en tenant compte de la réaction de la classe pour garder la maîtrise de celle-ci. Ces situations sont parfois induites par le professeur, ainsi le « Prenez vos cahiers » (de cours, texte, correspondance...) est une des situations les plus bruyantes du cours.

### **Bruits extérieurs**

Il y a enfin les bruits extérieurs au collège ou à la classe : bruits de travail ou de déplacement d'autres classes, d'élèves qui se « baladent » dans les couloirs, mais aussi des bruits moins familiers :

- La classe travaille, soudain on entend un grand boum contre la porte d'entrée puis une galopade dans le couloir (élève qui chute dans la porte). Tous les regards convergent vers la porte... bavardages... Le professeur dit alors : « Eh oui jeunes gens, c'est comme ça que ça commence le terrorisme : un acte anonyme pour faire peur ! »

- Un élève ouvre la porte de la classe rapidement, son œil fait le tour de la classe puis referme la porte en la claquant violemment, hurle et fuit dans le couloir. Les élèves et le professeur n'ont pas eu le temps de voir qui était l'intervenant.

- Un autre élève, tout à son jeu, imite le cri d'un gorille, très fort dans le couloir à proximité de la classe, les regards se tournent, des rires discrets dans la classe.

A travers l'écoute des bruits, on pourrait dire avec H. Hannoun et M. Foucault que l'espace scolaire apparaît comme « une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, hiérarchiser, récompenser » (Hannoun, 1996, 21) et réprimander si l'on en juge d'après nos observations. Mais les élèves développent des stratégies face au pouvoir du maître. Nous allons voir comment, à travers leur observation sonore et gestuelle, Naïma et Quentin exercent leur métier d'élève.

## **5- OBSERVATIONS DU COMPORTEMENT SONORE ET GESTUEL DE NAÏMA ET DE QUENTIN**

Les élèves de sixième observés font assez peu de bruit. Quelles sont leurs caractéristiques ? Quelles stratégies mettent-ils en place pour y parvenir ?

### **Naïma ou le respect des règles scolaires par une réduction du bruit et une surveillance du professeur**

Naïma habite en HLM dans un quartier relativement défavorisé, marqué par un fort taux de chômage et de pauvreté. Son père est coffreur, sa mère femme de

### C. ASDIH

ménage, elle a deux frères et quatre sœurs d'âges suivants : 25, 23, 22, 21, 18, 12 ans.

C'est une élève qui au premier abord semble réservée et travailleuse. Au dire de ses professeurs elle est gentille, toujours attentive et de bonne volonté mais elle a « un gros retard ». A l'observation, elle est moins attentive qu'il n'y paraît et fait attention de ne pas se faire remarquer. Elle décroche du cours « en douce ». Elle semble vivre dans un monde silencieux, où la parole est réprimée mais le regard vigilant. Elle agit en fonction de ce qui se passe autour d'elle ou des regards posés sur elle et s'applique à montrer une attitude de respect des règles de travail et du code de bonne conduite scolaires.

Sa principale activité en cours est d'écrire consciencieusement, même lorsque la classe s'énerve ou rit, mais ce travail est très syncopé : elle écrit, fait autre chose, elle écrit, elle regarde... manifestant ainsi une moindre attention pour cet écrit.

Sa deuxième activité principale est de se retourner vers sa voisine, à côté ou derrière, en chuchotant très bas, à la limite de l'inaudible : pour du matériel qu'elle n'a pas (elle se met, avec ou sans permission, à fouiller la trousse de sa voisine, prenant l'objet désiré avec très peu de bruit), pour regarder le cahier, faire une réflexion sur le travail en cours ou pour bavarder. Pour faire peu de bruit elle chuchote, à la limite du mime, sa main cache souvent sa bouche, ou elle parle avec un débit très rapide (qui parle moins longtemps fait moins de bruit).

Naïma chuchote avec sa voisine et met sa règle devant sa bouche car le professeur l'observe. Elle s'énerve un peu, rigole et se bouscule par jeu avec sa voisine, tout cela sans aucun bruit. La particularité de Naïma c'est qu'elle rit sans bruit. Plus elle est contente plus elle rit en ouvrant la bouche mais toujours silencieusement et son regard devient plus brillant. Elle est très attentive à ce qui l'entoure, a toujours un œil qui surveille le professeur, mais elle est plus centrée sur la situation scolaire que sur la tâche. Si elle se déplace dans la classe c'est aussi avec peu de bruit : ramasser son bonnet qui est tombé, aller donner son cahier au professeur, sortir de la classe.

Quand elle décroche du cours, elle se balance sur sa chaise, plus ou moins vite mais en rythme, suce son pouce, joue avec sa tresse, remet plusieurs fois sa mèche de cheveux en place derrière l'oreille, s'essuie la bouche, se lève et regarde deux secondes par la fenêtre ou observe silencieusement son entourage : la classe qui bavarde, un élève qui bouge, elle tourne souvent la tête à droite, à gauche.

Elle aime participer au cours mais a de longs moments sans lever le doigt et ne choisit pas toujours bien son moment pour le faire. Interpellée pour aller au tableau, elle refuse d'une voix aiguë et forte, puis elle relève le doigt, répond bien d'une voix chantante et claire, relève illico sa main, répond vivement, jette un regard brillant à sa voisine, répond à nouveau, très aigu et d'un débit rapide, se met debout en levant la main pour demander à lire, donne son cahier au professeur qui s'en sert pour faire une correction.

Naïma semble mettre en œuvre une stratégie de figuration (Merle 1993) visant à se faire bien voir et à mettre en valeur son application et son sérieux, ce en

quoi elle réussit en partie puisqu'elle est décrite comme attentive et travailleuse par les professeurs, malgré les difficultés qu'elle rencontre. Dans la dernière partie de l'observation, l'intensité et l'insistance de sa prise de parole ferait presque penser à de la surenchère (Sirota 1988). Il y a aussi quelque chose d'une stratégie de camouflage avec cette capacité qu'elle a de contourner par moments la vigilance du maître et de définir elle-même la situation dans laquelle elle se trouve (Zaffran 1998). Elle surveille le maître pour n'être pas vue à ces moments-là et ne fait pas de bruit pour n'être pas entendue, évitant ainsi les réprimandes. Elle évite ainsi de donner une mauvaise image d'elle au professeur et c'est peut-être pour cela qu'elle ne participe pas lorsqu'elle n'est pas sûre d'elle et de sa réponse. Elle se lance lorsqu'elle sent intuitivement que sa réponse sera acceptée et ne nuira pas à son image.

#### **Quentin : concentré, le corps en mouvement et appelant le professeur**

C'est un élève de taille moyenne, dont l'agitation constante pose des problèmes de compréhension pour ses professeurs ; il a un an de retard. Le métier du père n'est pas précisé (chômage ?) et celui de la mère est agent d'entretien, il a 2 frères ou sœurs plus grands que lui, un plus petit.

Il est vrai qu'il remue beaucoup : il s'assied, se lève à demi, se relève entièrement, s'abaisse d'un quart, l'un de ses genoux sur la chaise, l'autre par terre, ou encore debout ou assis cherche les pieds de la chaise pour s'y enrouler, s'y coller. Il bouge beaucoup ses pieds : souvent ramenés en avant, en arrière, posés l'un sur l'autre (glissements, frottements et claquages des baskets). Assis, il passe beaucoup de temps à assurer son assise, avec force bruits de craquements, de grincements de chaise remuée ou reculée. Il écrit parfois debout, penché sur cette chaise, stationnée sur le côté. Il semble avoir toujours besoin du contact avec cet objet : s'il ne le trouve pas ses pieds le cherchent, c'est comme un automatisme qui se fait sans qu'il en soit conscient. A un moment, il a appelé le professeur en martelant neuf coups alternés de ses pieds, sur les montants de la chaise, mais il ne semblait pas s'en apercevoir, série rythmique incompréhensible répétée deux minutes après que le professeur l'ait quitté.

Pourtant, à part ces bruits de chaise, Quentin n'est pas si bruyant : on peut entendre de rares chuchotements, des pages tournées, des hachures sur la feuille, un blanc agité, un effaceur qui rature, un reniflement sonore, un léger soupir, un gros bruit du cahier avec le stylo, un ou deux bâillements. Il sait faire de nombreux gestes en silence, comme se réassurer sur sa chaise, donner sa feuille au professeur, se taire alors que les autres bavardent, observer. Entre autres gestes silencieux il copie, regarde, lit, étire son corps, range ses affaires, à certains moments exerce une pression sur la barre, sous la table, se lève, s'assoit, utilise du matériel, bouge ou se touche les mains, le visage. Ses déplacements dans la classe sont silencieux, il va il revient, c'est à peine si on l'a vu passer, mais en se remettant sur sa chaise, celle-ci raclera ou craquera. Il est très peu bavard : ses relations avec ses voisins se limitent à demander du matériel qu'il n'a pas, échanger une information sur un exercice, tout cela en silence. Une fois il a été observé en train de se tourner, avec le voisin, pour regarder les affiches sur le mur derrière eux (2 secondes d'inattention puis remise au

### C. ASDIH

travail). Son voisin s'amuse à imiter des voitures qui montent et descendent sur la table mais Quentin ne s'en occupe pas. De même si la classe s'agite ou rit il ne participe pas. Une fois seulement il a souri. Il semble être dans son monde, travaillant toujours, se concentrant sur ce qu'il fait.

Quand il lève le doigt, c'est pour demander un renseignement sur les consignes du travail en cours, pour demander à se déplacer mais surtout pour que le professeur vienne voir son travail. Plus que les autres il est en demande, apparemment on dirait qu'il a un peu le même rapport qu'avec sa chaise : il faut qu'il sente cette présence près de lui, qui le rassure, le stabilise. Le professeur doit, en quelque sorte faire partie de ce qu'il écrit, de ce qu'il fait. Pour cela il suffit de l'appeler, il vient, lui parle d'une voix douce et s'occupe de son problème. Lorsque Quentin lève le doigt, il parle souvent d'une manière assurée, mais on ne l'entend pas toujours, il répète encore, inécouté, puis se remet au travail. D'autres fois on le voit questionner sans finir sa phrase, qui devient donc inintelligible (ex : « Madame, j'ai mar... »). Une fois interrogé en deux heures, il a dû lire : sa voix était assez forte, les séquences mi-longues et a fait de nombreuses erreurs sur certains mots, ce qui donnait des mots à moitié prononcés, des « heu ». Il semble donc avoir des difficultés avec la lecture et sans doute avec l'écriture.

Quentin fait beaucoup d'efforts pour rester dans la situation scolaire, il s'attelle à la tâche et se fait aider par l'enseignant. Il rappelle la figure du « forçat » mise en évidence chez les lycéens par A. Barrère (1997) et caractérisée par un acharnement à un travail scolaire peu maîtrisé cependant.

#### **Discussion**

Les trois élèves observés (Damien, Naïma, Quentin) ne sont pas de « bons élèves » en terme de réussite scolaire, ils rencontrent de sérieuses difficultés dans les apprentissages. Ils présentent cependant assez peu les stratégies des mauvais élèves décrites par R. Sirota (1988) au sens où ils se déplacent peu, suivent le cours et bavardent peu, mais leurs interventions sont cependant peu nombreuses et parfois provoquées par l'enseignant. Est-ce qu'ils décrochent ? Ils le font par moments (Naïma en particulier) mais pas de manière très importante. Encore accrochés à la dynamique scolaire, ils travaillent tous les trois et essaient de se montrer sous leur meilleur jour. Nous relevons toutefois des attitudes différentes chez eux : l'un cherche davantage à passer inaperçu (Damien), la deuxième cherche à donner l'image d'une élève studieuse (Naïma) et le troisième fait souvent appel à l'enseignant (Quentin).

B. Charlot et J. Y. Rochex (1996) notent que, parmi les enfants issus de milieux populaires, ceux qui réussissent le mieux n'instrumentalisent pas les savoirs mais les investissent pour leurs valeurs intrinsèques (culturelles, intellectuelles). D'autres ne s'engagent pas dans cette voie mais obtiennent de bonnes notes en accomplissant consciencieusement leur métier d'élève. L'observation en classe de Damien, Naïma et Quentin montre qu'ils essaient d'accomplir consciencieusement leur métier d'élève (Perrenoud 1984, 1994) qui concerne, rappelons-le, non seulement les apprentissages et leur gestion mais aussi les rôles sociaux liés à la situation scolaire.

## ETUDE DE L'ENVIRONNEMENT SONORE EN CLASSE DE SIXIEME

S. Mollo (1970) décrit le rôle social, l'attitude attendue du bon élève : une bonne tenue en classe « calme, non chahuteur... il ne se dissipe pas, ne gesticule pas... il refusera de parler avec ses camarades... Il lève le doigt pour être interrogé... Il ne parle que lorsque le maître lui en donne la permission ». Cette description traduit la normativité scolaire, qui est encore relativement forte en sixième, bien que les élèves adoptent diverses tactiques ou stratégies de négociation. Cette conformité des attitudes aux exigences scolaires compterait plus pour le maître, dans son impression générale que la conformité des « aptitudes » (Gilly 1980).

Les élèves observés ont intégré les enjeux de la scolarité et sont attentifs à l'image qu'ils veulent donner aux enseignants. La valorisation de leur propre image passe aussi par le regard que leur porte l'enseignant (ainsi que les pairs) et ils ne veulent pas être déconsidérés par l'adulte. Ils tiennent leur rôle social d'élève, respectent les normes scolaires, adoptent des attitudes conformes. La relation avec l'enseignant semble étroitement associée chez eux à la motivation pour le savoir, en particulier pour Quentin qui fait de nombreux appels en direction de l'enseignant. C'est d'ailleurs assez fréquent chez les collégiens en difficulté, qui privilégient la dimension humaine, relationnelle avec l'enseignant et lui demandent de s'intéresser à eux, de les motiver (Charlot *et al* 1992, Felouzis, 1994).

### CONCLUSION

Nous avons effectué dans cet article un répertoire sonore en classe de 6<sup>e</sup> et observé/écouté le comportement de trois élèves peu bruyants. Bien d'autres questions se posent encore sur l'ambiance sonore en classe : Y a-t-il, du point de vue sonore, des classes plus ou moins studieuses, attentives, coopérantes ? Quels sont précisément les bruits liés à la fatigue et à l'énervement ? Le comportement sonore des élèves peut-il être interrogé par rapport aux conditions dans lesquelles vivent leur famille, à leur profil scolaire... ? Enfin, il serait intéressant d'établir des comparaisons avec des classes plus bruyantes et avec les comportements d'élèves volontairement producteurs de bruit.

Pour terminer, nous proposons de participer par le son à la sortie de cours : c'est une pression qui commence dix minutes avant que la sonnerie retentisse, qui s'amplifie, se dilate puis se relâche. Avant le fond sonore s'amplifie doucement, les élèves semblent avoir moins d'attention, des gestes plus alertes. On entend des chuchotements, de petits rires, des bruits d'affaires remuées, des raclements de chaises, des bruits de claquements de baskets, des bruits venant aussi de l'extérieur de la classe. Le professeur souvent donne une consigne : « rangez vos affaires », « finissez d'écrire ce qui est au tableau », « prenez vos cahiers de textes ». Il peut rappeler des consignes ou faire un rappel à l'ordre, demander à un élève de se dépêcher... Les élèves sont bien conscients que l'heure a tourné et que cela va sonner : de nombreux regards ont été portés en douce sur les montres (le professeur regardant la sienne est aussi un indice).

La sonnerie, très sonore, désagréable, fait penser à une déchirure, elle dure 9 secondes. Si on passe dans les couloirs on sursaute, moins fort en classe, ce bruit est

### C. ASDIH

accepté, c'est un rituel de découpage du temps. C'est alors le dé clic : on range ses affaires, on racle bruyamment la chaise, on parle plus fort, voire on crie. Le pic sonore est atteint et dure 5 bonnes minutes. Les bruits des couloirs s'amplifient, certaines classes sortent déjà. Des rires, des cris, des bavardages autour de la classe. Parfois, le professeur arrête tout et fait continuer le travail ou noter une dernière phrase, ou retient les élèves car certains ont trop bavardé. Puis cela s'accélère, on range vite ses affaires, on claque, on pousse, on bouscule, on lance une plaisanterie, on demande la note du camarade. Et l'on sort, seul ou avec des amis. Certains, rares, rangent encore leurs affaires alors que le gros de la troupe est sorti, ou d'autres restent à parler doucement avec le professeur. Selon ce qui arrive après la pression est différente. Si l'on va vers un autre cours, on y pense déjà, on en discute. Si l'on va en récréation, on s'échange un objet, on promet à l'un de le rattraper pour lui régler son compte. Si c'est la sortie on demande à l'autre de l'attendre, pour faire le chemin ensemble, on parle de l'extérieur mais pas de ce que l'on vient de vivre en cours. Peu à peu les bruits s'éloignent.

**Carole ASDIH**  
IUFM Montpellier

**Abstract :** Which sounds characterize the display of the pedagogical act, the area of communication as well as the expression of the students in class ? The aim is to establish, by the mean of observations in grade 6, specific sonorous atmospheres or behaviors in addition to the portrait of three college students, in order to find out their association with school work or with inattention and to identify strategies of self-effacement, of participation, of representation or of concentration.

**Keywords :** Sonorous and gestural behavior, job of student, social role, image of self.

### Références bibliographiques

- Barrère A. (1997) *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- Charlot B., Bautier E. & Rochex J.-Y. (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Charlot B. & Rochex J.-Y. (1996) « L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire » — *Lien social et politiques - RIAC* 35 (137-151).
- Dubet F. & Martucelli D. (1996) *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Duru-Bellat M. & Van Zanten A. (1999) *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin (2<sup>nd</sup> éd. 1<sup>ère</sup> éd. : 1995).
- Felouzis G. (1994) « Le bon prof : la construction de l'autorité dans les lycées » — *Sociologie du Travail* 3 (361-376).
- Foucault M. (1975) *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

ETUDE DE L'ENVIRONNEMENT SONORE EN CLASSE DE SIXIEME

- Gilly M. (1980) *Maître et élèves, rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Hannoun H. (1996) *Les paris de l'éducation*. Paris : PUF.
- Merle P. (1993) « Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale » — *Revue Française de Pédagogie* 105 (59-69).
- Mollo S. (1970) *L'école et la société*. Paris : Dunod.
- Perrenoud P. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Perrenoud P. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Rayou P. (1992) *Seconde, mode d'emploi*. Paris : Hachette.
- Sirota R. (1988) *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- Zaffran J. (1998) « Les stratégies de triche et de camouflages des élèves. Observations et analyse du rapport entre l'autorité de l'adulte et le pouvoir des enfants. » — *Carrefours de l'Education* 6 (65-85).