

Rachel GASPARINI

CONFIGURATIONS PÉDAGOGIQUES ET TRAVAIL SCOLAIRE

Résumé : A l'occasion d'une recherche sociologique sur la discipline à l'école élémentaire dans trois classes « novatrices » et deux classes « non novatrices », l'analyse sous forme de configurations pédagogiques s'est efforcée de mieux comprendre le lien étroit entre l'organisation de la discipline (ordre scolaire) et l'organisation des disciplines (matières scolaires). L'article examine les variations des conceptions du travail scolaire et des comportements attendus chez les élèves selon les classes, à travers les différentes significations de la notion d'« autonomie ». Enfin les entretiens menés avec les élèves rendent compte des difficultés rencontrées par certains enfants dans l'accession à l'autonomie telle qu'elle se caractérise dans leur classe du point de vue de l'organisation d'ensemble de la classe incluant la posture de travail.

Mots clefs : discipline, travail scolaire, classes novatrices, pédagogie, autonomie

Au cours d'une recherche sociologique antérieure (Gasparini, 2000 et 2001) dont l'objectif était de définir quelle est la forme actuelle de la discipline à l'école élémentaire, le choix a été fait de considérer d'abord la manière dont les enseignants imposent l'ordre scolaire pour mieux comprendre ensuite les manières de réagir des élèves¹. Mais le caractère co-construit de la relation pédagogique et de la régulation disciplinaire résultant des interactions actuelles entre l'enseignant et les élèves obligeait à ne pas occulter, même temporairement, les réactions des élèves : le recueil des données a été orienté sous forme d'entretiens (au total 72 entretiens avec les instituteurs, les directeurs d'établissements et les élèves) et d'observations en classe vers la prise en compte conjointe de l'activité enseignante et de l'activité des élèves². De ce point de vue, notre travail se situe dans une sociologie de l'enfance considérant que l'enfant doit être envisagé comme acteur de sa socialisation suivant

¹ Cette démarche impliquait donc un autre angle d'analyse que celui adopté dans des recherches étudiant directement les comportements indisciplinés des élèves (Georges Felouzis, Jean-Paul Payet, Régine Sirota, Jacques Testanière, Paul Willis, Peter Woods)

² Les entretiens et les observations ont été confrontés systématiquement entre eux. Le risque était en effet du côté des enseignants d'obtenir un discours pré-construit ou de n'avoir que des « intentions » non traduites dans la pratique et du côté des élèves de ne recueillir que des visions parcellaires. Les entretiens ont permis de resituer dans un contexte temporel plus large les observations (quelles situations sont fréquentes ou non dans l'année) et de relativiser des comportements accentués par la présence d'une observatrice.

un processus au cours duquel il intériorise des normes, des valeurs, mais aussi il réagit, il résiste et parfois il s'oppose : l'évolution du public d'élèves, de la relation pédagogique, de la forme d'autorité adulte-enfant valorisée dans notre société amènent à reconsidérer la socialisation comme davantage qu'une simple inculcation (Sirota, 1994 ; Montandon et Osieck, 1997 ; Rayou, 1999) Pour autant, il nous semble important de ne pas oublier la position spécifique de l'élève, confronté à un mode de socialisation scolaire qui est particulièrement prédominant dans les sociétés occidentales et qui n'est pas neutre du point de vue de l'organisation de la hiérarchie sociale. A ce titre, l'enfant paraît être un acteur évoluant dans un cadre plus contraignant que l'adulte.

Par ailleurs, afin de mieux saisir l'éclatement actuel des modèles pédagogiques, le choix des terrains s'est orienté en partie vers des pédagogies « novatrices » nommées ainsi pour désigner des pédagogies qui s'inscrivent dans une perspective revendicatrice de changement et qui déclarent vouloir prendre davantage en compte l'enfant comme acteur de ses apprentissages. L'objectif de cette recherche n'était pas de caractériser d'un côté la pédagogie « traditionnelle » et de l'autre les pédagogies « nouvelles » (terme non retenu car trop attaché à certains courants), mais de faire varier les terrains significatifs des différentes manières d'imposer l'ordre scolaire.

Enfin pour définir ce qu'est la discipline scolaire à l'heure actuelle, l'analyse socio-historique s'est révélée précieuse en ce qu'elle permet de rompre avec l'évidence selon laquelle la discipline est nécessaire dès lors qu'il s'agit d'un apprentissage destiné à des enfants. Ainsi dans les petites écoles du XVII^e siècle le maître exerce une autorité changeante selon son humeur (Chartier, Compère et Julia, 1976). Cette situation contraste avec l'émergence de la discipline liée à l'apparition progressive de la forme scolaire dans le courant du XVII^e siècle (Vincent, 1980). Il ne s'agit pas là d'un accroissement de sévérité à l'école, mais d'un changement dans le rapport maître-élève avec l'instauration d'une relation pédagogique qui marque l'instauration de règles impersonnelles et codifiées. L'analyse socio-historique permet également de voir en quoi la discipline en tant qu'ordre scolaire est liée aux disciplines en tant que savoirs scolaires. Avec l'apparition de la forme scolaire, les savoirs s'organisent « pédagogiquement » (règles de grammaire, de calcul, progressions à l'année, leçons puis exercices d'application, principes de présentation des écrits, classement des performances, méthodes d'apprentissage...). Il n'y a donc pas deux objets d'étude bien distincts sollicitant deux capacités différentes chez l'élève qui seraient d'un côté la « compétence » pour les contenus d'enseignement et la manière de les apprendre et de l'autre la « conformité » pour la « manière d'être » et de se comporter en classe. C'est pourquoi nous ne nous sommes pas concentré uniquement sur les aspects qui paraissent évidemment liés à la discipline et qui renvoient à la représentation commune de la discipline, à savoir les règlements, les punitions, les sanctions. Notre définition de la discipline scolaire retient aussi toutes

CONFIGURATIONS PÉDAGOGIQUES ET TRAVAIL SCOLAIRE

les composantes de la vie quotidienne d'une classe³, y compris donc l'organisation du travail dans la classe

PRÉSENTATION DU TERRAIN ET DE LA DÉMARCHÉ DE CONSTRUCTION DES CONFIGURATIONS PÉDAGOGIQUES

Le terrain choisi concerne des écoles attachées à des « grands noms » de la pédagogie (Freinet, Montessori), mais également une école s'inspirant de plusieurs courants pédagogiques sans être affiliée à un mouvement spécifique (école dite « plurielle »). Au total, cinq classes ont été choisies : trois « novatrices » en cycle 3 (CE2/CM1/CM2) et deux « non novatrices » (une en cycle 3, l'autre en CP). Le cycle 3 a été privilégié pour faciliter les entretiens avec les élèves et le CP a permis de mettre en valeur par contraste des dimensions spécifiques au cycle 3 (par exemple les enjeux liés au maintien du corps qui font moins l'objet de rappels à l'ordre et d'exercices qu'en CP).

Tableau récapitulatif des cinq terrains d'enquête

	Classe « non novatrice » CP	Classe « non novatrice » CM1/CM2	Classe Freinet CM1	Classe Montessori CE2/CM1/CM2	Classe plurielle CE2/CM1/CM2
Tendance pédagogique	pas de revendication d'une pédagogie « novatrice »	pas de revendication d'une pédagogie « novatrice »	école entière Freinet	école entière Montessori	école s'inspirant de différents courants pédagogiques
Statut de l'école	public	public	public	privé	public
Origines sociales des élèves	ouvriers	employés et cadres	ouvriers et employés	cadres	ouvriers

A partir de ces cinq terrains d'enquête, des configurations pédagogiques ont été construites, suivant trois principes :

1°) Des formes spécifiques d'interdépendances ont été analysées « en situation », c'est-à-dire en tenant compte de la présence physique et concrète des acteurs concernés en classe (élèves et enseignants), ainsi que de leurs actions et leurs relations réciproques (selon la perspective dessinée par Norbert Elias pour analyser les relations sociales)

³ Les grandes catégories qui ont retenu notre attention sont l'aménagement des règles de vie collective, les échanges verbaux spécifiques pour rappeler l'ordre scolaire, l'agencement spatial, l'organisation temporelle, les exigences liées au matériel, les exigences relatives au maintien des corps, les variations de l'ordre scolaire en fonction des matières, le système d'évaluation, l'importance accordée aux élèves-pairs dans l'apprentissage, l'organisation du travail individuel, les méthodes d'apprentissage. L'intégralité des dimensions recensées dans le guide d'observation est consultable dans *La discipline à l'école primaire*, pp. 241 et 242)

2°) L'interprétation des faits sociaux a été menée en tant qu'ils sont conjointement historiquement constitués (en utilisant notamment le concept de forme scolaire d'après Guy Vincent) et situés dans des contextes plus larges que la salle de classe, relativement :

- aux positionnements pédagogiques des enseignants (en association ou non avec le projet d'établissement en général, avec un mouvement pédagogique concernant plusieurs établissements...);
- aux caractéristiques de l'établissement (public/privé, en lien avec un projet municipal plus vaste, avec une architecture spécifique...);
- aux caractéristiques des élèves (origines sociales, appartenance sexuée, histoire scolaire...).

3°) Les élèves ont été considérés comme étant structurés par la configuration en même temps qu'ils contribuaient à la faire évoluer. Le pouvoir, qui est une caractéristique associée aux relations d'interdépendances à l'intérieur d'une configuration, ne fonctionne jamais à sens unique, même si les relations sont inégales.

DIFFÉRENTES CONCEPTIONS DE L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE DANS SON TRAVAIL ET SON COMPORTEMENT EN FONCTION DES CONFIGURATIONS

Dans les cinq classes analysées, les institutrices nous ont parlé abondamment d'« autonomie », soit pour qualifier leurs objectifs d'apprentissage, soit pour désigner des comportements d'élèves que ce soit dans le travail et/ou dans l'attitude scolaires : « *Il n'est pas autonome, il faut toujours être derrière lui pour qu'il se mette au travail* », « *C'est un élève qui est assez autonome, c'est possible de le laisser seul sans qu'il pose de problèmes de discipline* », « *L'autonomie, elle connaît pas, c'est un peu une enfant sauvage* »... B. Lahire rappelle combien le consensus est grand sur l'importance à accorder à l'« autonomie » dans notre monde contemporain, « *l'une des grandes valeurs centrales à partir de laquelle on mesure ou on évalue la dignité des uns et des autres, voire l'entrée dans l'humanité* » (1999, p. 290) Cette notion d'autonomie, utilisée pour désigner différentes catégories d'acteurs sociaux (malades, RMIstes, élèves, personnes âgées...) fait partie des « catégories positives de perception du monde social » en tant qu'elle est synonyme de « liberté », d'« émancipation », d'« indépendance », de « souveraineté » (1999, p. 291) Les enseignantes d'élémentaire interrogées s'accordent toutes sur l'importance de l'autonomie en tant que capacité de l'enfant à comprendre ce qu'on attend de lui comme élève, sans que l'enseignant ait besoin de le lui rappeler. Mais au-delà de cette signification générale, il apparaît des variations importantes et nous avons cherché à mieux comprendre le style d'autonomie valorisé dans chaque classe en utilisant des portraits idéal-typiques⁴, sorte de résumés des traits caractéristiques de

⁴ La construction théorique de l'idéal-type est inspirée des travaux de M. Weber : les traits dégagés en fin de configuration ne se retrouvent bien sûr jamais tous chez un même enfant, c'est une construction

CONFIGURATIONS PÉDAGOGIQUES ET TRAVAIL SCOLAIRE

l'élève théoriquement visé pour être « en conformité » avec l'univers scolaire dans lequel il se trouve.

Dans la classe CP « non novatrice », le mode de relation privilégié avec les enfants est basé sur le gouvernement des conduites, l'imposition extérieure d'une autorité plus que sur l'intériorisation des contraintes. Les interventions de l'institutrice, les apprentissages systématiques et répétitifs auxquels elle soumet les élèves (notamment ceux qui relèvent de la maîtrise des corps souvent rectifiés directement « en situation ») sous-tendent une représentation du jeune enfant comme un être encore incapable de raisonner. L'année de CP, transitoire entre l'école maternelle et l'école élémentaire, est particulièrement celle où doivent se mettre en place un certain nombre d'attitudes scolairement adéquates. Dans la classe de CP observée, cet apprentissage passe par l'imposition de contraintes non négociées. Contrairement aux quatre autres classes, l'enseignante n'aménage pas d'espaces d'« explication raisonnée » ou de discussion avec les élèves concernant les règles de vie, l'emplacement des tables, les critères de placement des élèves, la nature des tâches à effectuer, la désignation des élèves de service, le principe et le contenu des punitions. Ici, les contraintes temporelles sont imposées à l'enfant (pas de négociation ni de maîtrise sur les emplois du temps, exigence de « terminer dans les temps » les contrôles, obligation d'arriver à l'heure, occupation continue sans temps libre) et l'élève n'est pas incité à « s'auto-maîtriser » par une gestion personnelle de son temps (pas de travail individuel ni d'initiative dans les tâches à effectuer). La discipline repose en grande partie sur des habitudes comportementales, des gestes répétitifs, l'obéissance à des signaux, des rappels à l'ordre et des rectifications concernant les prises de parole et les comportements, des déplacements contrôlés, le rangement de soi par la mise en ordre matérielle (des cahiers, des objets, de la classe). La discipline repose aussi sur des exercices scolaires, par exemple les fréquentes copies, les exigences de présentation toujours identiques, les mêmes gestes effectués pour des activités comme la peinture ou l'utilisation du procédé « Lamartinière » (les élèves doivent écrire des productions personnelles sur des ardoises, avec des signaux indiquant le moment d'écrire, de montrer l'ardoise, de l'essuyer)

L'élève autonome dans la classe de CP est donc celui qui sait adopter les postures et les comportements corporels adéquats (se tenir correctement assis, savoir rester à sa place et bouger « dans les règles »), qui sait intervenir à bon escient (en levant le doigt pour demander la parole, en ne coupant la parole ni à l'institutrice ni aux autres élèves), qui a un comportement orienté vers la tâche scolaire (sans manipuler des objets ni discuter avec d'autres enfants), qui sait respecter les exigences temporelles (être à l'heure, ne pas dépasser le temps imparti) et enfin qui a conscience des enjeux de la situation scolaire en faisant la différence entre le moment où on s'amuse et le moment où on travaille sérieusement. Mais surtout, l'élève autonome est ici un enfant qui sait obéir aux règles imposées de l'extérieur : même s'il

théorique (« *idéelle* », « *intellectuelle* ») qui en tant que « *moyen de la connaissance* » et non pas comme but, permet d'approcher ce que nous ne pouvons pas faire expérimentalement, c'est-à-dire suivre le même élève dans différentes classes afin d'observer ses différences d'appropriation et de comportement.

n'a pas compris les raisons des contraintes auxquelles il doit se soumettre et que son comportement s'écarte parfois de ces exigences, on l'excuse du fait de son immaturité et de sa situation d'apprenti-écolier en primaire, l'essentiel étant qu'il apporte la preuve de sa bonne volonté à être docile.

Dans la classe CM1/CM2 « non novatrice », le souci d'améliorer le rendement et les performances scolaires par un ensemble de techniques est une préoccupation constante. L'enseignante insiste beaucoup sur la manière d'apprendre les leçons, les différentes façons de mémoriser, les diverses possibilités de résolution des exercices, la préparation mentale aux conditions d'apprentissage ainsi que la prise de conscience individuelle chez l'élève de ses difficultés et de ses modalités techniques d'apprentissage préférées. L'enseignante développe d'ailleurs une attitude constante d'observation des enfants, afin de rendre optimales les conditions de réception (limiter le bruit, respecter les rythmes de progression, rappeler l'attention des enfants) et elle met en place des exercices de préparation corporelle et mentale (pour renforcer la concentration, l'attention) On peut presque dire que dans cette configuration, l'objectif principal est de préparer les élèves à réussir leurs travaux scolaires, plus que d'accéder à un savoir. L'enseignante répète constamment aux enfants qu'elle ne pourra pas « apprendre à leur place » et elle met en place un ensemble de moyens pour susciter une attitude active chez les élèves : des techniques pour mémoriser (se réapproprié une leçon, anticiper les questions qui pourraient être posées par l'institutrice, copier en « photographiant » les mots, réaliser soi-même des exercices pour les autres enfants) ; une incitation à être responsable (l'élève doit connaître les objectifs d'un apprentissage et se relire pour limiter ses erreurs) ; une incitation à être concentré sur la tâche scolaire (l'institutrice est persuadée que l'échec scolaire provient d'un manque d'attention chez beaucoup d'élèves) ; un éveil de l'intérêt chez l'enfant avec des apprentissages basés sur du « concret » et sur des situations « réelles ». L'enseignante ne demande pas aux élèves de réciter les leçons par cœur, mais de retenir et de savoir présenter « logiquement » des éléments utilisables dans les contrôles et les exercices. Les règles de grammaire et d'orthographe ne sont pas à apprendre, mais l'élève doit savoir les appliquer : la préparation des dictées permet aux enfants de précéder les erreurs qu'ils sont susceptibles de faire, en apportant la justification par la mobilisation active des règles concernées. En même temps, l'enseignante insiste sur la contrainte nécessaire pour progresser dans les apprentissages. Elle sollicite la mémoire de manière très mécanique, notamment pour l'apprentissage des tables de calcul et les conjugaisons qui sont présentées comme une nécessité obligatoire dans les apprentissages. La contrainte apparaît aussi dans les conditions de réalisation des contrôles (l'institutrice exige que les enfants travaillent seuls sans copier pour évaluer leurs performances individuelles), dans le respect des temps impartis pour rendre les devoirs à la maison et faire signer les cahiers journaliers, dans la vérification des leçons copiées et des corrections effectuées par les enfants ainsi que dans la présentation des contrôles. Certaines sanctions peuvent d'ailleurs être prises, avec des conséquences sur les notes des enfants. Dans cette configuration, les conditions de maintien de l'ordre sont ainsi très liées aux modalités d'apprentissage des savoirs

CONFIGURATIONS PÉDAGOGIQUES ET TRAVAIL SCOLAIRE

scolaires : en classe, la discipline est déjà contenue dans la nature des travaux à réaliser et dans les exigences de présentation qui se justifient chez l'enseignante par l'amélioration de l'efficacité des apprentissages, ce qui n'empêche pas qu'en ordonnant leur feuille, les élèves acquièrent en même temps une disposition morale à s'ordonner eux-mêmes (même si l'institutrice n'impose pas des règles de présentation à suivre « à la lettre »). L'enseignante ouvre la discussion pour certaines règles en classe (notamment sur les principes de placement, de déplacement et de regroupement). Ces réflexions sont toujours à l'initiative de l'enseignante. Les élèves sont également amenés à faire des remarques sur la vie de la classe, mais sans discussion avec les autres enfants. Les conflits entre élèves sont souvent réglés « en situation », quand le problème éclate et l'institutrice demande alors aux enfants de réfléchir sur leurs comportements. Les tâches quotidiennes de la classe ne relèvent pas d'une organisation collective et elles sont distribuées au coup par coup par l'enseignante. En fin de compte, la vie collective n'a d'intérêt que par rapport aux conditions d'apprentissage et le travail de groupe n'a de sens pour l'enseignante que s'il se révèle avoir une efficacité réelle dans la progression des élèves qui doivent apporter la preuve de leur implication active dans les échanges de groupe. L'entraide entre élèves est également peu sollicitée, dans un contexte où l'essentiel est que chaque enfant arrive à connaître ses forces et ses lacunes pour progresser individuellement.

Dans cette classe « non novatrice » CM1/CM2, l'élève autonome est donc celui qui fait preuve d'initiative et de raison mais également qui apporte la preuve d'une certaine conformité dans l'obéissance aux exigences et aux consignes.

Dans la classe Montessori cycle 3, l'enfant arrive avec des dispositions acquises aux cours de sa scolarisation à l'école Montessori, avec des exercices d'entraînement répétitifs et précis, visant à lui faire intérioriser une certaine maîtrise de soi. Le rôle de l'institutrice est essentiel pour rappeler la nécessité de l'ordre extérieur dont elle est une incarnation (la maîtresse montessorienne doit d'ailleurs être exemplaire dans ses pratiques langagières, sa tenue vestimentaire et son maintien corporel) L'imposition d'un ordre extérieur passe d'abord par la soumission à des signaux directs (clochette pour faire cesser le bruit, ligne tracée au sol sur laquelle les élèves s'entraînent à marcher et à s'asseoir) qui indiquent aux enfants l'attitude à adopter immédiatement, qui gèrent directement les corps. La mise en ordre des comportements s'effectue par des exercices scolaires, au même titre que pour l'apprentissage d'autres savoirs, et elle intervient à tous les niveaux de la vie scolaire de l'élève : quand il utilise et il range du matériel, quand il ordonne ses vêtements (sur sa personne, sur le portemanteau), quand il effectue seul son travail, quand il s'assoit « comme il faut » sur la ligne (tracée au sol, elle permet les regroupements et les exercices concernant la manière de se tenir assis ou de marcher), quand il arrête son activité pour écouter la personne qui a fait tinter la clochette (signal collectif pour demander le silence), quand il s'adresse de manière « polie » et « ordonnée » à la maîtresse et aux élèves. Dans cette configuration qui insiste beaucoup sur la régulation individuelle de ses comportements, sur la discipline personnelle de soi comme conditions pour une vie de groupe harmonieuse, on comprend qu'un mode collectif de discussion avec l'ensemble des élèves pour envisager

les problèmes n'a pas tellement de sens : les échanges entre élèves et avec l'enseignante apparaissent de manière sporadique, à l'initiative de l'institutrice (pour trouver « par la raison » les règles de la classe, pour réguler ponctuellement le comportement d'un enfant) ; l'enseignante est garante, plus que les élèves, de la bonne application des règles écrites qui, si chacun était véritablement autonome, n'auraient pas de raison d'être utilisées ; les tâches matérielles font partie d'un comportement autonome général, au même titre que le respect de ses affaires ou que l'effectuation de son travail et il n'y a aucune responsabilité impliquant l'élève dans la gestion collective de la classe ; enfin l'apprentissage même des savoirs prend rarement la forme d'un travail collectif (pour confronter des points de vue dans la résolution d'un problème, préparer un exposé...) La classe Montessori semble chercher à aménager les conditions d'éducation de l'enfant en le protégeant de la vie extérieure : milieu clos (peu de contact direct avec le milieu naturel et social), transformation des éléments extérieurs en matériel adapté (par exemple les ustensiles pour faire le ménage ont été conçus à la taille des enfants), recherche de la maîtrise d'un geste, d'une technique à travers les travaux plus que d'un impact réel sur un objet ou une activité qui s'inscriraient de manière utile dans la vie de l'enfant. L'enfant évolue en partie « librement » dans cette classe (au sens où il peut parfois choisir un « travail »), avec des exercices presque « ludiques », où il n'a pas l'impression d'apprendre, mais qui se déroulent dans un milieu très préparé à l'avance en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage.

L'élève autonome dans la classe Montessori montre sa capacité à respecter des règles sous une forme imposée par des signaux ou sous une forme plus intériorisée sans qu'il soit besoin de lui rappeler les règles. Il arrive à contrôler sa personne et à prouver le bon état de ses vertus intérieures par l'expression des « bonnes manières » et d'un « savoir-vivre », avec une tenue vestimentaire ordonnée, des mouvements et un langage corrigés. Il sait adopter un comportement autonome face au travail, c'est-à-dire en comprenant les consignes d'effectuation, en utilisant seul le matériel (au bon moment, avec un rangement logique et ordonné), en présentant correctement son travail écrit (en sachant trouver les normes de présentation) et en procédant à un auto-contrôle de ses résultats (retour sur ses défauts, retour sur la manière d'effectuer un contrôle ou un exercice, vérification pour savoir si les résultats sont justes) Enfin c'est un élève sensible à la régulation des comportements par l'échange verbal et les tournures langagières indirectes de type incitatif ont du sens pour lui dans le rappel à l'ordre.

Dans la classe plurielle 3^e cycle, l'enseignante cherche à inscrire l'élève dans des formes de relations de pouvoir qui préparent le futur citoyen responsable, solidaire des autres et respectueux des règles d'un gouvernement démocratique. Le style d'autonomie visé repose moins sur la recherche d'un ordre collectif à partir de la régulation individuelle des comportements de chaque élève (comme dans la classe Montessori). Les procédés mis en place pour les apprentissages ne se conçoivent pas indépendamment des relations sociales dans la classe : l'élève est amené à aider un autre enfant (pour des apprentissages scolaires ou d'autres compétences) et à se positionner par rapport aux performances des autres élèves. En même temps, on est

CONFIGURATIONS PÉDAGOGIQUES ET TRAVAIL SCOLAIRE

proche ici du modèle d'efficacité tel que le développe la classe « non novatrice » CM1/CM2, qui justifie l'usage de la mémorisation pour améliorer la performance scolaire à côté de procédés plus « rousseauistes » (exploration, découverte par soi-même des apprentissages) et de l'explicitation de techniques d'apprentissage (manières de travailler, de résoudre des problèmes, de mémoriser)

L'élève autonome dans la classe plurielle 3e cycle est celui qui parvient à se conformer à un intérêt général, supra-individuel, fait de règles impersonnelles qui font appel à la raison et à la définition desquelles il a participé dans des discussions collectives de classe. Il est sensible à la régulation de l'ordre par les échanges avec les autres élèves et l'enseignante. Il est capable de concevoir ses apprentissages en lien avec les autres enfants, selon des méthodes où il doit à la fois « inventer », « découvrir » et utiliser des techniques « efficaces »

La classe Freinet 3e cycle partage avec la classe plurielle 3e cycle le même objectif de formation du futur citoyen. L'élève doit être accoutumé à des modes de relation de pouvoir qui fonctionnent sur la base d'une adhésion raisonnée à des règles écrites collectivement et les échanges entre pairs sont valorisés dans l'accession aux savoirs. La conception de l'apprentissage est basée sur l'expérience concrète et l'intérêt de l'enfant, sur la démarche active d'expérimentation et sur l'expression personnelle et affective de l'élève : par exemple, le « texte libre » a pour objectif de montrer à l'enfant les fonctions de communication de l'écrit et l'entretien est utilisé pour permettre à l'enfant de s'exprimer, de faire le lien entre sa vie privée, familiale et l'école. Le savoir n'est pas présenté comme étant la propriété exclusive de l'enseignant : les élèves peuvent être amenés à trouver les questions auxquelles ils devront répondre eux-mêmes, par exemple les textes travaillés en grammaire et en orthographe sont rédigés conjointement avec l'institutrice en partant de l'expérience personnelle des enfants et certaines leçons sont écrites avec les enfants sur la base de leurs recherches documentaires. En même temps, le modèle d'apprentissage utilisé ne peut pas être considéré uniquement comme « expressif » puisque l'institutrice entoure la période de « tâtonnement » par des exercices, des apports méthodologiques, une explication des démarches d'apprentissage ou des modèles à copier avant d'inventer. Dans ce sens, la classe Freinet se rapproche comme la classe « plurielle » du modèle d'efficacité rencontré dans les classes « plurielle » 3e cycle et CM1/CM2 « non novatrice ». Enfin la dimension affective et personnelle tient une place importante : l'enseignante s'efforce d'être la garante des règles discutées sous une forme « raisonnée » et « négociée » avec les élèves mais elle peut par contre adapter certaines obligations en fonction de cas personnels, notamment pour les enfants qui rencontrent une difficulté psychologique. L'enseignante tente constamment de mettre en confiance les élèves, de les valoriser et ce souci rejoint sa préoccupation de justice et de réduction des inégalités sociales face à l'école.

L'élève autonome dans la classe Freinet 3e cycle est celui pour lequel l'intériorisation de la règle et l'engagement dans les apprentissages par la négociation et la raison ont du sens, mais qui en même temps arrive à s'inscrire dans une

relation pédagogique plus personnelle, plus affective et d'expression de soi que dans la classe « plurielle ».

LA PLUS OU MOINS BONNE ADÉQUATION ENTRE LES ÉLÈVES ET LES CONFIGURATIONS PÉDAGOGIQUES

Au total, l'analyse des cinq classes montre qu'il n'existe pas une autonomie mais plusieurs autonomies, liées aux variantes de la forme scolaire valorisées. Différents modèles d'obéissance coexistent en effet dans les formes de relation sociale particulières que constituent les relations pédagogiques engagées dans les configurations : « l'enfant discipliné », « l'enfant raisonnable » ou « l'enfant co-opératif » (Vincent, 1980). Les portraits idéal-typiques permettent de mieux comprendre le style d'autonomie visé par chaque enseignante, mais il est important de souligner que plusieurs formes d'obéissance co-existent dans chaque classe même s'il existe une dominante. Ainsi les trois classes « novatrices » de cycle 3 n'ont pas abandonné la variante « élève discipliné » : il existe toujours une part d'imposition de règles minimales de vie en société (ne pas agresser physiquement, ne pas se moquer des différences...), les exigences restent fortes dans le travail (l'élève doit suivre des règles d'apprentissage non discutables, comme les règles de grammaire, de calcul, qui font partie de l'organisation des savoirs dans la société), l'élève a une obligation de progression dans ses apprentissages (il n'apprend pas totalement à son rythme et des contrôles individuels permettent de vérifier sa progression), l'obéissance est recherchée par des moyens parfois très directs et matériels (clochette et ligne dans la classe Montessori, brassards de couleurs dans la classe plurielle pour distinguer les élèves engagés dans certaines activités pendant les récréations). De son côté, les classes « non novatrices » font appel à la raison et à la coopération. En CP, l'institutrice vérifie la compréhension de l'élève concernant les savoirs et son intérêt pour l'activité scolaire et il lui arrive de demander l'avis des élèves (par exemple pour intervertir deux activités dans la semaine) On ne peut pas dire que les enseignantes dérogent aux principes pédagogiques qu'elles se sont données. Leur attitude reflète l'aspect nécessairement multiforme de l'autorité dans l'école et dans la société (Dubet, 2000). Il est impossible de fonctionner à l'heure actuelle sur un registre pur de « directivité » ou de « permissivité » totale, l'autorité doit être modulée pour que l'activité pédagogique soit efficiente.

Ces variations de la relation pédagogique conviennent plus ou moins aux élèves et on peut supposer qu'un élève bien intégré dans une configuration pourrait ne pas l'être dans une autre. Les entretiens menés avec les enfants des trois classes « novatrices » ont révélé que les élèves qui rencontrent des difficultés face à l'acquisition des savoirs et à l'effectuation des exercices scolaire se retrouvent plus fréquemment parmi ceux qui d'une manière générale n'arrivent pas à s'orienter dans la classe. Certains élèves laissent l'impression d'être tellement étrangers à la forme de relation valorisée dans leur configuration à la fois dans l'imposition de l'ordre scolaire et dans l'organisation des apprentissages qu'ils ont besoin plus que les autres de découper en actions précises et en séquences courtes ce qu'ils ne perçoivent pas

en termes d'objectifs plus lointains. Par exemple Salim et Marco ne retiennent de la responsabilité de bibliothécaire dans leur classe qu'une opération bien précise, ranger les livres « Madame » et « Monsieur » (collection qui caricature les caractères, comme « Madame timide » ou « Monsieur pressé ») en deux endroits différents et vérifier constamment qu'ils ne sont pas dérangés. Ils ne parlent pas de cette responsabilité dans ses principes plus généraux, à savoir ranger tous les livres de la bibliothèque et s'occuper de l'emprunt des élèves. De la même manière, les élèves en difficultés scolaires peinent globalement à donner les objectifs généraux du plan de travail hebdomadaire utilisé dans les classes Freinet et plurielle : chaque élève reçoit en début de semaine une feuille avec la série d'exercices choisis par l'enseignante en fonction de son niveau en français et en mathématiques, il doit faire ces exercices dans l'ordre qui lui convient au cours des temps individuels, l'essentiel étant qu'il termine ce qui a été prévu et qu'il soumette ses exercices progressivement à la correction évaluée de l'institutrice. Certains élèves ont une représentation très « techniciste » du plan de travail, s'attachant aux détails : rubriques à remplir, nom du fichier d'exercices, couleurs à utiliser pour indiquer que l'exercice est juste ou faux... Enfin on peut constater que dans l'ensemble les élèves « en difficultés » arrivent mieux à citer les lois de la classe telles qu'elles sont rédigées et affichées au mur, en les formulant d'une manière associée à des situations vécues et/ou observées (se référant fréquemment à des cas de non respect des lois). Le contraste est important avec les élèves « en réussite scolaire » qui en parlent « globalement » selon un registre de « ce qui doit se faire » ou non dans une classe en général (selon le « bon sens » de ce qui est permis) et qui bien souvent ne donnent pas l'impression d'être particulièrement gênés par leur méconnaissance des lois de la classe (comme si cette dimension était mineure dans la vie scolaire), exception faite pour quelques élèves, appliqués à « bien réussir », pour lesquels le mode de socialisation scolaire apparaît peut-être moins évident et qui paniquent à l'idée que leur méconnaissance de ce trait de la vie de la classe puisse révéler une incompétence scolaire.

CONCLUSION

Ainsi le « manque d'autonomie » déploré par les instituteurs lorsqu'ils parlent de certains élèves peut s'interpréter comme une impossibilité pour ces enfants de s'orienter au niveau des apprentissages et de leurs comportements dans une configuration où les règles et les manières de s'y conformer n'ont pas ou peu de sens à leurs yeux. S'ils arrivent à reproduire des gestes, des pratiques, ce n'est qu'en tant qu'ils sont liés à des contextes semblables à d'autres contextes qu'ils ont déjà rencontrés. Dans leur manière de « séquencer » les activités de la classe, des élèves montrent bien qu'ils ne « maîtrisent » pas les finalités de la situation scolaire et qu'ils sont obligés de donner du sens à des pratiques qui deviennent indépendantes de la finalité globale. Mais cela ne signifie pas que ces élèves ont plus de difficultés à conceptualiser ou qu'ils sont trop proches des contingences matérielles pour s'en détacher : ils se comportent comme tout individu confronté à un univers social qui n'a pas de signification à ses yeux, cherchant des repères immédiats ce qui le con-

R. GASPARINI

duit à segmenter son expérience. D'une certaine manière, ces élèves sont proches de la pédagogisation des savoirs où pour acquérir une aptitude, on va découper et organiser l'apprentissage en une série d'objectifs à courts termes avec des exercices progressifs correspondants, qui ont leur validité propre en ce sens que leur réussite devient la finalité poursuivie à la place des capacités initialement visées. De ce point de vue, nos résultats rejoignent les conclusions énoncées par B. Charlot, E. Bautier, J. Y Rochex (1992, p. 208) : les élèves « en difficultés » ont tendance à confondre les objectifs d'un enseignement des savoirs avec les exercices scolaires mis en place pour atteindre ces objectifs alors que les élèves « en réussite » semblent « rechercher un sens à ce qu'ils apprennent indépendamment de l'activité dans laquelle ce savoir s'inscrit dans la classe ». C'est pourquoi, il nous semble important pour une classe quelle que soit son orientation pédagogique, de détailler et de découper en séquences précises les activités à mener au niveau du travail scolaire comme des comportements attendus sans donner uniquement les objectifs à atteindre, car elle offre ainsi la possibilité de s'intégrer et de se repérer à des élèves dont l'expérience est trop étrangère au mode de relation valorisé dans leur classe.

Rachel GASPARINI

IUFM de Bourgogne

Groupe Recherche sur la Socialisation

(UPRES-A5040)

Université Lyon II

Abstract : Drawing on a sociological investigation into elementary-school discipline within three classes with new methods and two classes with classical methods, the analysis, which takes the form of pedagogical configurations, seeks to understand the close connection between the organization of discipline (order in the school setting) and the organization of disciplines (subjects studied). The paper examines variation in the notions of schoolwork and of expected pupil behaviour across the different classes, via the differing meanings of the concept of « autonomy ». Lastly, the interviews conducted with pupils highlight the difficulties faced by some children in attaining the kind of autonomy which exists in their class in terms of the class's overall organization, including the attitude to work.

Key words : discipline, schoolwork, classes with new methods, pedagogy, autonomy

Bibliographie

- Charlot B., Bautier E. & Rochex J.-Y. (1997) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Chartier R., Compère M. M. & Julia D. (1976) *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècles*. Paris : Société d'édition d'enseignement supérieur.
- Déroutet J. L. (1992) *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Ed Métailié.

CONFIGURATIONS PÉDAGOGIQUES ET TRAVAIL SCOLAIRE

- Dubet F. (2000) « Une juste obéissance » — *Autrement* 198 (138-151).
- Elias N. (1981) *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Ed. Pandora/Des sociétés.
- Gasparini R. (1998) *La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire*. Doctorat en sociologie et sciences sociales, Université Lyon II.
- Gasparini R. (2000) *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset.
- Gasparini R. (2001) « Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse configurationnelle » — *Revue Française de Pédagogie* 137 (59-69).
- Lahire B. (1999) *L'invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.
- Montandon C. & Osier F. (1997) *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris ; L'Harmattan.
- Rayou P. (1999) *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- Rayou P. (2000) « Un vilain petit canard » — *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck Université/INRP.
- Sirota R. (1994) « L'enfant dans la sociologie de l'éducation : un fantôme ressuscité ? » — *Revue de l'Institut de Sociologie* 1-2 (147-163), Université Libre de Bruxelles.
- Vincent G. (1980) *L'école primaire française*. Lyon : PUL.
- Vincent G., Lahire B. & Thin D. (1994) « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire » — *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.