

Stéphanie LELOUP

LE COURS ENNUYEUX : DE LA DIFFÉRENCE DES ATTENTES À LA DÉCEPTION PARTAGÉE

Résumé : La présente étude¹ propose de définir ce que peut être un cours ennuyeux pour les lycéens. Si on appréhende l'ennui, non comme une « résistance » des élèves à la culture de l'école mais comme un décalage entre les aspirations des élèves et leur curriculum, les résultats montrent que l'ennui ne viendrait pas tant d'un écart entre les attentes des élèves et celles de leurs enseignants, mais plutôt du décalage entre ce que devrait être un cours, et ce qu'il est en réalité. Cet écart a peu de chances de se résorber facilement, tant le thème de « l'ennui » constitue un puissant facteur de cohésion du système scolaire.

Mots-clés : ennui ; sociologie de l'expérience scolaire ; sens du travail scolaire ; métier d'élève.

Traditionnellement, un cours où les élèves s'ennuient est un « mauvais » cours, qui se traduit soit par des comportements de fuite, soit par des comportements de lutte. La palette des comportements de fuite est assez variée : l'élève reste passif en classe, il se fait remarquer par son absentéisme, il peut aller jusqu'à « décrocher », selon l'expression de M.C. Bloch et B. Gerde (1998), c'est-à-dire qu'il abandonnera son cursus scolaire avant d'avoir obtenu son diplôme. Ceci dit, un élève qui s'ennuie n'est pas obligatoirement passif. Au contraire, il peut manifester une certaine agitation, qui « consiste en des activités répétées sans but ni objectif » (André, 1998, 28). Par exemple, tailler son crayon pour la dixième fois, changer de place sans raison, bavarder avec son voisin. Évidemment, l'agitation peut se généraliser et mener jusqu'au chahut. L'analyse menée par G. Vincent place en tête des raisons du chahut selon les lycéens l'ennui ressenti par les élèves, puis la personnalité de l'enseignant. Selon l'auteur, le chahut est « dans l'ensemble peu stratégique et peu régulé, il n'est pas la sanction d'un cours trop difficile ou mal organisé. Il est bien davantage les conséquences de l'ennui ou des dysfonctionnements de la relation pédagogique. » (Vincent, in Boumard et Marchat, 1994, 147).

Dans ses formes extrêmes, l'ennui peut aussi susciter des comportements violents. Cela commence souvent par des incivilités qui sont des « ruptures des codes élémentaires de la vie en société à travers les dégradations matérielles, la riposte verbale au professeur, le bruit pendant la classe ou toute autre attitude signi-

¹ Les résultats présentés dans le cadre de cet article sont issus d'une thèse dont nous avons extrait une partie des données. Leloup S. (2003). *L'ennui scolaire : du manque de motivation au décalage des attentes*, thèse pour le doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Reims, directeur G. Baillat.

fiant la vacuité et l'ennui. » (Chaduc, Larralde, De Mecquenem, 1999, 307) Très vite, le cours se présente comme un défi et une épreuve : défi pour les professeurs qui doivent s'imposer et forcer l'écoute des élèves, défi des élèves qui s'insurgent et répondent aux profs. L'ennui peut engendrer la violence, non seulement parce que les élèves contestent l'institution, mais également pour se distraire, car « harceler les autres est ainsi une manière d'égayer un peu la vie scolaire » (Olweus, 1999, 66).

L'ennui suscite donc une diversité impressionnante d'attitudes. On peut se sentir un peu désorienté face à cette multitude de comportements. Constituent-ils vraiment des indicateurs pertinents de ce que peut être un cours ennuyeux ? Sont-ils le signe qu'il existe une grande diversité d'ennuis, ou peut-on identifier une logique commune à laquelle obéiraient tous ces paramètres ? Identifier une telle logique permettrait de mettre de l'ordre dans cet univers de l'ennui qui apparaît trop souvent comme hétéroclite et multiforme.

DE L'ENNUI COMME « RESISTANCE »

A L'ENNUI COMME « DECALAGE »

Notre ancrage théorique emprunte à la fois au champ de la sociologie de l'expérience scolaire (Dubet, Martucelli, 1996), et à la fois aux travaux de Perrenoud (1994). Certes, nous aurions pu considérer, avec la sociologie critique, l'ennui comme une résistance à la culture proposée à l'école. Ainsi, quand les valeurs scolaires (prééminence des tâches intellectuelles sur les manuelles, émulation...) contredisent les valeurs des élèves, ceux-ci vont élaborer des stratégies d'opposition, de résistance et de retrait, d'où l'apparition de comportements d'ennui et de violence (Nizet, Hiernaux, 1984). En cours, l'intérêt des élèves devient alors de plus en plus difficile à susciter et à entretenir, et le silence nécessaire à l'écoute plus difficile à obtenir, parce qu'il y a une grande distance entre ce que veulent les jeunes et leurs familles et ce qu'impose l'institution scolaire.

Ceci dit, si l'ennui est une résistance, il ne serait pas seulement le fait d'une résistance socioculturelle. Pour Hargreaves (1967, in Houssaye, 1996), la résistance est aussi un produit de l'école elle-même, qui induit finalement deux sous-cultures chez les élèves, l'une proscolaire, l'autre anti-scolaire. La culture anti-scolaire serait alors le résultat de l'échec de l'école elle-même, auquel cas, la résistance n'est pas vraiment première, elle est le produit du fonctionnement scolaire lui-même. Dans cette optique, il interprète le chahut comme le signe de l'abus de l'école elle-même vis-à-vis des élèves.

D'autres auteurs préfèrent appréhender le cours ennuyeux non comme une « résistance », mais comme un « décalage ». L'analyse de Testanière (in Houssaye, 1996) va dans ce sens. L'auteur distingue le chahut traditionnel et le chahut « anémique ». Le premier constitue le signe paradoxal que le système fonctionne bien, parce que les élèves ont bien intégré les normes scolaires, et réduisent leurs tensions par ce comportement de chahut. Le second, par contre, est l'indice d'un dysfonctionnement profond, de divergences entre les normes du système scolaire et les valeurs des élèves. Ce chahut laisse l'institution et les enseignants totalement dé-

sarmés, puisque ces élèves ne croient plus en l'école. « Ils se vivent comme exclus de l'école au même titre que leurs parents sont exclus du travail (chômage) et leurs aînés exclus de la société (délinquance). » (Lapassade in P. Boumard, J.-F. Marchat, 1994, 52). Le chahut n'est pas ici le signe de l'ennui, dans le sens où ce que dit l'enseignant est sans intérêt, mais la marque d'un décalage entre les valeurs de l'institution scolaire et les valeurs des élèves.

Cependant, plutôt que de nous limiter à une approche qui définit la réalité sociale en terme de distance entre l'école et l'habitus des élèves, nous nous sommes demandé comment les acteurs vivaient leur ennui, et nous avons préféré alors ouvrir l'étude sur l'expérience scolaire quotidienne des élèves, d'autant que les récentes recherches en sociologie, en particulier celles qui ont dévoilé les différentes formes de rapport aux savoirs des élèves issus de milieux populaires, montrent comment la réalité sociale est irréductible à un enfermement dans les catégories socioprofessionnelles (Charlot, Bautier, Rochex, 1992).

La perspective à laquelle nous souscrivons nous invite dès lors à penser l'ennui scolaire comme la rencontre de subjectivités, d'histoires singulières d'élèves, et du contexte scolaire. Pour qu'il y ait ennui, il faut que l'élève connaisse un décalage important entre ce qu'il aimerait faire en classe (désirs de l'élève) et ce qu'on lui propose de faire (curriculum réel). A l'inverse, si ce qu'il fait en classe correspond à ses attentes, alors il ne s'ennuie pas. Par contre, *a priori*, rien ne dit si l'élève qui s'ennuie adhère ou non au *curriculum formel*. Nous avons donc défini l'ennui en classe comme résultant du décalage entre le curriculum réel (Perrenoud, 1984), et les aspirations de l'élève.

C'est à la lumière de cette dernière perspective que nous souhaitons étudier ce qu'est un cours ennuyeux. Nous faisons l'hypothèse que l'on comprend mieux l'ennui en l'appréhendant comme un « décalage » plutôt que comme une « résistance ». Penser en termes de « décalage », c'est certes reconnaître la distance entre la réalité et l'idéal, mais c'est aussi questionner l'idéal : d'où vient-il ? Quelles en sont ces différentes formes ? Les élèves et les enseignants ont-ils vraiment des valeurs si différentes que cette situation éluciderait l'apparition de l'ennui en cours ? Il s'agit alors de comparer les représentations des élèves et des professeurs, tant il semble qu'on ne puisse comprendre le phénomène de l'ennui scolaire que si l'on pose un regard sur les enseignants. La démarche suivie consiste donc à identifier les représentations du cours chez les enseignés et chez les enseignants, à vérifier s'il existe des décalages, et à se demander quel type de décalage explique l'ennui. Est-ce parce que ces deux différents types d'acteurs ont des conceptions divergentes qu'il y a décalage, ou est-ce un décalage en terme de distance entre « l'idéal » et la « réalité » ?

LE DEROULEMENT DE L'ENQUETE

L'enquête a été conduite à partir d'entretiens d'élèves et d'enseignants, ce qui nous a permis de comparer les représentations du cours des élèves et des professeurs. Elle s'est déroulée dans l'académie de Reims. 23 élèves et 18 enseignants,

répartis dans 3 lycées d'enseignement général et technologique différents, ont accepté de répondre à nos questions, entre mars 2000 et mai 2002. Les lycéens ont été choisis en fonction de leur comportement observé en classe et de leurs performances scolaires (mesurées d'après leurs moyennes portées sur leurs bulletins des 1^{er} et 2^{ème} trimestre). Plus précisément, pour choisir ces élèves, nous avons procédé en plusieurs temps. Comme nous pensions qu'il existait un lien entre l'ennui des lycéens et leur performance scolaire, nous voulions entendre des élèves qui s'ennuient et qui réussissent en classe, qui ne s'ennuient pas et qui réussissent en classe, qui s'ennuient et qui ne réussissent pas en classe, qui ne s'ennuient pas et qui ne réussissent pas en classe.

Il nous a donc fallu deux types de renseignements avant de procéder aux entretiens proprement dits, ceux qui portaient sur l'ennui de l'élève, et ceux qui avaient trait à ses résultats scolaires. Nous avons décidé de repérer les élèves qui s'ennuient grâce à une observation en classe. Quant à leurs résultats scolaires, ils nous étaient fournis dans un premier temps par l'enseignant qui nous accueillait dans sa classe, pour un repérage rapide. Cette appréciation sur les résultats était confirmée par la suite par les moyennes et les appréciations portées sur le bulletin trimestriel de l'élève. Cette précaution nous a permis d'interroger des lycéens correspondant aux quatre profils définis ci-dessus. L'échantillon des professeurs, lui, a été constitué de façon à comprendre les enseignants des élèves interrogés de façon à pouvoir comparer leurs représentations.

Différentes techniques ont été utilisées pour faciliter l'expression des enquêtés (Perraudau, 1998). Nous avons d'abord demandé aux élèves de réagir à partir de l'un de leurs comportements observés en classe. Face aux lycéens, la question initiale était toujours : « Seriez-vous d'accord pour parler d'un moment particulier du cours où vous avez adopté telle attitude ? » Cette question permettait à l'élève d'explicitier un comportement que le chercheur avait observé, qui pouvait être un comportement d'ennui ou au contraire un comportement de mobilisation à l'école, aux yeux de l'observateur cependant. Les lycéens et les enseignants étaient ensuite invités à décrire ce qu'étaient pour eux un cours, un lycée, un élève et un professeur dans la « réalité » et ce qu'ils devraient être « idéalement ». En particulier, nous avons cherché à savoir ce qu'était un « bon » cours, aussi bien pour les élèves que pour les professeurs, afin que se dessine en creux le profil du « mauvais » cours, le cours où l'on s'ennuie fatalement selon J. Castany (1999, 35). L'objectif de ces entretiens n'était pas simplement de recueillir des représentations, mais de confronter des conceptions et aussi de se demander : « quel est l'enjeu de celui qui me parle quand il évoque son ennui ? »

Chaque entretien a été intégralement retranscrit et soumis à une analyse thématique rigoureuse. Les scripts des entretiens des élèves ont d'abord été entièrement dépouillés pour rechercher des indicateurs de la motivation et de l'ennui. Nous avons ainsi cherché dans les discours des lycéens les expressions qui témoignaient soit de l'ennui, soit de la motivation. Cet ennui ou cette motivation pouvait soit être relatif au lycée, soit à une matière en particulier. Il pouvait aussi être intrinsèque ou extrinsèque. Cette première analyse nous a permis de nous apercevoir entre autres,

que, pour les élèves, un « mauvais » cours était forcément ennuyeux. Puis, comme nous avons envisagé l'ennui scolaire, non comme un simple manque de motivation, mais aussi et surtout comme un phénomène de décalage entre les désirs des élèves et la réalité de leur vécu, nous avons cherché à savoir, lors de l'analyse empirique, de quel type de décalage il était question. Était-ce un décalage en terme de représentations entre les acteurs ? Était-ce un décalage en terme de différence entre l'idéal que chaque acteur s'était construit et la réalité qu'il percevait ? Nous avons donc adopté dans la suite de l'analyse les quatre thèmes suivants : l'élève, le professeur, le lycée, le cours.

LES REPRÉSENTATIONS DU COURS « IDÉAL »

D'une manière générale, un cours « idéal » naît de l'interaction des élèves et des enseignants, il n'est pas le seul fait du professeur ou des élèves. Pour les lycéens, un « bon » cours, c'est tout d'abord un cours où il n'y a pas de problème de discipline (tableau 1). Les élèves insistent particulièrement sur ce préalable à tout enseignement. Puis, en deuxième position, la structure du cours est aussi très importante. A peu près à égalité, on retrouve au 3^{ème} rang, le fait que les élèves comprennent le cours, qu'ils puissent y participer, et qu'ils aient l'impression que le temps passe vite, c'est-à-dire plus exactement quand ils estiment que les activités sont variées au sein d'une même heure de cours, et qu'ils y font beaucoup de choses différentes. Il faut aussi qu'ils aient le sentiment d'avoir avancé, que ce soit dans le programme ou dans la maîtrise de certaines compétences.

Les lycéens plébiscitent le fait que le cours leur soit adapté. Ils entendent par là que le cours doit être assez souple pour intégrer la discussion sur un sujet d'actualité si l'occasion se présente, ou pour permettre une participation de leur part. Le cours doit se dérouler à la fois dans une ambiance de détente et de travail, et si possible aborder des sujets « intéressants », c'est-à-dire, dans la plupart des cas, des sujets qui rencontrent leurs préoccupations personnelles.

Le fait que le cours suive une démarche particulière (cours magistral dialogué, cours basé sur l'inductif) a une importance plus secondaire, tout comme le fait qu'il utilise des supports particuliers (informatique, audiovisuel principalement). Par contre, le fait qu'il comporte des applications, bien que cette idée n'ait été citée que quatre fois, n'est peut-être pas si négligeable que cela, car cet item est tout de même à rapprocher de celui qui veut que « le cours ait été compris par les élèves » : les exercices, les applications ont souvent été présentés comme des moyens de mieux s'appropriier le cours. Certains élèves ont aussi insisté sur le point suivant : il faut leur donner le minimum indispensable du savoir à acquérir. Enfin, le cours doit avoir un sens et le fait de ne pas terminer une leçon laisse toujours un sentiment d'inachèvement et donc d'inutilité.

Tableau 1. Le cours « idéal » selon les élèves²

Caractéristiques du cours		Nombre de citations
Relevant du professeur	Il est structuré	14
	Il est synthétique, mais pas trop	3
	Il suit une démarche pédagogique particulière	5
	Il permet d'atteindre certains objectifs	2
	Il utilise des supports particuliers	2
	Il comporte des applications	4
	<i>Total</i>	30
Relevant de l'interaction professeur-élèves	Les élèves participent, il y a un échange entre le prof et les élèves	8
	Il n'y a pas de problème de discipline	19
	Il y a une bonne ambiance de travail	6
	Il permet une progression	3
	Il donne une impression d'achèvement	1
	Il s'adapte aux élèves, dans son fond et dans sa forme.	7
	<i>Total</i>	44
Relevant des élèves	Il a été compris par les élèves	9
	Les élèves y ont appris des choses	3
	Les sujets abordés intéressaient les élèves	6
	Le temps passe vite pour les élèves	8
	<i>Total</i>	26

Pour les enseignants, d'une manière générale, là encore, le cours « idéal » relève de l'interaction des élèves et des enseignants (tableau 2). Ce résultat n'a rien de surprenant. Ainsi, Lessard et Tardif (1999, 281) avaient déjà indiqué que la relation aux élèves était centrale dans le travail enseignant au quotidien. Par ailleurs, pour qu'un cours soit considéré comme satisfaisant, il faut tout d'abord que les élèves y participent, puis que ce qui se fait en classe intéresse les élèves et enfin que ceux-ci comprennent le cours, item que l'on peut rapprocher de « les élèves y ont appris des choses ».

Le fait que le cours soit structuré, qu'il ait des objectifs, qu'il donne le sentiment d'avancer et qu'il n'y ait pas de problème de discipline semble moins important à côté des trois points suivants : il faut que le professeur ait la conviction intime que son cours est bien, qu'il y ait eu une bonne ambiance et que le temps soit passé vite.

² Dans les tableaux 1, 2, 4 et 5, les nombres permettent d'indiquer un ordre d'idée du poids de chaque facteur, mais ne peuvent être tenus en aucun cas comme statistiquement significatifs.

Tableau 2. Le cours « idéal » selon les enseignants

Caractéristiques du cours		Nombre de citations
Relevant du professeur	Il est structuré	1
	Il permet d'atteindre certains objectifs.	2
	Le professeur a pris plaisir au cours	4
	<i>Total</i>	7
Relevant de l'interaction professeur- élèves	Les élèves participent, il y a un échange entre le professeur et les élèves	13
	Il n'y a pas de problème de discipline	2
	Il y a une bonne ambiance de travail	4
	Il permet une progression	3
<i>Total</i>	22	
Relevant des élèves	Il a été compris par les élèves	8
	Les élèves y ont appris des choses	4
	Les sujets abordés intéressaient les élèves	9
	Le temps passe vite pour les élèves	4
<i>Total</i>	25	

Si l'on cherche à comparer les représentations des élèves et des enseignants, on s'aperçoit qu'un grand nombre d'items (10 sur 17 au total) sont communs aussi bien aux élèves qu'aux enseignants. On peut donc penser que les élèves et les professeurs ont des représentations assez proches de ce que doit être un cours « idéal ». Cette conclusion doit être nuancée par les deux constats suivants :

- les thèmes cités n'ont pas la même importance pour les deux catégories d'acteurs ;
- les thèmes cités ne sont pas analysés de la même façon par les élèves et les professeurs.

Deux items seulement ont été beaucoup plus cités par les élèves que par les enseignants, mais ces deux items sont les deux premières exigences des élèves :

- Il n'y a pas de problème de discipline
- Il est structuré

A première vue, les enseignants semblent minorer les problèmes liés à la discipline, et à l'organisation des cours. En effet, seul un jeune professeur évoque dans ses réponses la structure du cours. A l'inverse, pour un autre enseignant, qui ne compte pourtant que deux années d'ancienneté, « un bon cours, pour moi, ce n'est pas forcément un cours qui serait bien pensé, bien structuré, présenté d'une manière méthodique, organisé, planifié. »

Professeurs et élèves ont été d'accord pour estimer qu'un « bon » cours, c'est un cours où « le temps passe vite » et qui « permet une progression », cependant ces deux idées n'ont pas exactement la même signification. Ainsi, pour les élèves, le temps passe vite quand on change souvent d'activités et qu'ils ont l'impression

qu'ils font beaucoup de choses différentes dans une même heure. Ainsi, l'élève 19, quand on lui demandera de décrire un cours qu'il apprécie particulièrement répondra : « Et bien ce prof-là en une heure de temps, à la fois il arrivait à nous faire un TP, une interro, du cours, on faisait tout. C'était une interro assez courte, 20 minutes environ, après on se mettait en binôme pour faire le TP. Je me demande comment il arrivait à faire tout cela en une heure. » Par contre, pour les enseignants, c'est surtout le fait que les élèves s'investissent dans une seule tâche ou s'intéressent à un sujet en particulier qui crée le sentiment que le temps passe vite, comme le pense l'enseignant 13 : « Le cours où quand cela sonne, ils me demandent de finir. C'est les cours où il y vraiment eu un dialogue entre eux et moi, où ils ont posé des questions, où il y a une curiosité sur le texte ».

Cela ne signifie pas que les enseignants n'essaient pas de varier les activités au sein d'un même cours : plus de la moitié des enseignants de l'échantillon le fait (tableau 3). Mais trois de ces enseignants reconnaissent que c'est surtout pour vérifier que les élèves ont bien compris qu'ils leur font faire des applications, plus que pour éviter que les élèves relâchent leur attention.

Tableau 3. Nombre d'enseignants variant les activités au sein d'un même cours³

Variété	N. Cit.	Fréq.
Non réponse	3	16,7%
Oui	11	61,1%
Non	2	11,1%
Autres	2	11,1%
<i>Total Obs.</i>	<i>18</i>	<i>100%</i>

Enseignants et élèves veulent aussi avoir le sentiment d'avoir progressé en sortant d'un cours. Mais là où les enseignants pensent plutôt à un avancement de leur programme, les élèves veulent surtout maîtriser des compétences différentes, sinon ils ont l'impression qu'on leur rabâche toujours la même chose. Ainsi, un professeur de français peut estimer qu'il « avance » en expliquant une grande partie du texte étudié, alors que l'élève, lui, pensera qu'il stagne parce que c'est toujours la même chose : « Par contre en français, on fait tout le temps des textes. Bon, on les lit. Après elle nous pose des questions. On doit répondre au brouillon. Après on répond. C'est approximatif, on va dire. » (élève 2)

Un certain nombre de représentations sont toutefois non partagées. Un item en particulier, évoqué par les élèves, « Il s'adapte aux élèves, dans son fond et dans sa forme », a une certaine importance. Cité sept fois, il rappelle d'une part que si les élèves apprécient les cours structurés, il ne faut pas que cela en vienne au point qu'il n'y ait plus aucune vie dans le cours, et d'autre part que l'enseignant doit tenir compte de son public, une caractéristique de l'enseignant ennuyeux type étant de

³ Avec Sphinx Lexica, les fréquences statistiquement significatives sont encadrées, en bleu quand elles sont plus importantes que celles auxquelles on pouvait s'attendre, en rose dans le cas contraire.

faire cours comme il le ferait devant une salle vide : « [Un prof ennuyeux, c'est] quelqu'un qui fait cours pour lui-même. Il fait cours parce qu'il doit faire son heure de cours. Il ferait cours à une classe vide, cela serait pareil. » (élève 9).

Un seul item n'apparaît que chez les enseignants : « Le professeur a pris plaisir au cours ». Un « bon » cours pour certains enseignants c'est finalement un cours d'où ils sortent contents.

LES REPRÉSENTATIONS DU COURS « RÉEL »

Les élèves semblent partager l'opinion que l'heure en classe se déroule souvent sous forme de cours magistral dialogué. Ils insistent sur le fait que ce qu'ils doivent surtout faire, c'est écouter et écrire fréquemment. Cependant, certains lycéens ont souligné le fait qu'ils pouvaient poser des questions. Par ailleurs, d'autres élèves ont estimé qu'ils ne travaillaient pas toujours, parce que les cours étaient souvent agités. On retrouve le thème de la discipline évoqué plus haut. Leur description du cours est plus empreinte d'émotions que celle des enseignants : le cours, c'est avant tout une « ambiance », et c'est plus ou moins intéressant selon les sujets abordés.

Tableau 4. Le cours « réel » vu par les élèves

Caractéristiques du cours	Nombre de citations
Les élèves saluent l'enseignant	1
Les élèves ne travaillent pas toujours	3
Les élèves travaillent à partir de documents ou de leur manuel	2
Les élèves approfondissent les notions acquises	2
Les élèves posent des questions	3
Les élèves répondent aux questions du professeur	3
Les élèves écoutent	11
Les élèves écrivent une synthèse sous la dictée ou en prenant des notes	6
Les élèves apprennent	2
Le professeur explique	2
C'est une certaine ambiance	7
C'est plus ou moins intéressant	4

Selon les enseignants, ce que les élèves font le plus, c'est écrire, travailler à partir de documents ou de manuels, et répondre aux questions posées. On retrouve le « cours magistral dialogué » dépeint plus haut par les élèves. La description du cours selon les professeurs se fait d'ailleurs essentiellement par l'énumération chronologique des différentes tâches que les élèves et l'enseignant effectuent durant l'heure de cours. Là encore, ce n'est pas vraiment une surprise, car selon M. T Estrela (1994, 45) : « Malgré les profondes modifications que l'école a subies durant l'époque contemporaine, l'héritage du « magistocentrisme » y subsiste, résistant au

changement des temps et des volontés. » Le cours magistral a donc encore de beaux jours devant lui.

Les enseignants font-ils vraiment autant participer les élèves qu'ils le prétendent ? Pour le savoir, nous leur avons posé la question : « Sollicitez-vous beaucoup la participation des élèves ? » La totalité des interviewés répondent par l'affirmative, mais une fraction non négligeable de l'échantillon (5 enseignants) émet cependant des réserves. Les uns soulignent que la participation est parfois difficile à encadrer, d'autres pensent que leur matière s'y prête moins et les interventions des élèves restent alors marginales.

Tableau 5. Le cours « réel » vu par les enseignants

Caractéristiques du cours	Nombre de citations
Le professeur salue les élèves	4
Il effectue des tâches administratives	8
Il force les élèves à travailler	4
Il rappelle ou fait rappeler ce qui a été vu	7
Il introduit ce qui va être fait durant l'heure	5
Les élèves et/ou le professeur corrigent le travail fait à la maison	4
Les élèves travaillent à partir de documents ou de leur manuel	13
Le professeur passe dans les rangs	3
Les élèves répondent aux questions du professeur	10
Les élèves et/ou le professeur corrigent les exercices ou les questions	3
Le professeur écrit au tableau	4
Les élèves écoutent	3
Les élèves écrivent une synthèse sous la dictée ou en prenant des notes	14
Les élèves font la synthèse par eux-mêmes	4
Les élèves approfondissent les notions apprises	2
Le professeur donne le travail à faire	1
Les élèves et le professeur discutent ensemble	1

Comparons maintenant les représentations des élèves à celles des professeurs. Alors que pour les élèves, l'aspect « affectif » est prégnant, puisque le cours « réel » se définit en terme d'ambiance et d'intérêt, les enseignants insistent, eux, sur l'aspect cognitif : le cours « réel » se définit comme un enchaînement logique de tâches ayant un sens. On peut cependant penser que cette description des cours « réels » par les enseignants, qui met en évidence le côté rationnel, la compétence et la parfaite maîtrise de la classe du professeur, est plus utopique qu'effective. En effet, cette présentation des choses permet aux enseignants de paraître conformes à ce qu'ils imaginent être le rôle social de « professeur ».

**LE DÉCALAGE ENTRE LES REPRÉSENTATIONS DU « RÉEL »
ET DE « L'IDÉAL »**

Si on s'intéresse au décalage entre les conceptions des élèves et celles des enseignants, il convient de préciser qu'il ne s'agit pas d'un décalage général, au moins chez nos enquêtés. On ne peut pas dire qu'il y a de l'ennui, par exemple, parce que l'enseignant méconnaît les élèves, et qu'il leur propose un cours inadapté. Au contraire, fréquemment, le professeur sait pertinemment comment devrait se dérouler le cours « idéal » et comment lui-même devrait se comporter. Quand cet idéal n'arrive pas à s'incarner dans la réalité, l'enseignant en fait porter la responsabilité aux élèves, qui ne correspondent pas à l'élève « idéal » : ils posent des problèmes de discipline, ils ne sont pas intéressés par les savoirs, ils ne s'investissent pas assez (dans le travail, dans la vie de la classe). Les enseignants rêvent d'un élève motivé par les savoirs. La fréquentation du lycée épanouirait sa personnalité et en ferait un vrai citoyen.

Les élèves, eux, envisagent le cours « idéal » à peu près de la même façon que les enseignants. Ils souhaitent s'approprier le savoir dans les meilleures conditions. Comme leurs professeurs, ils sont déçus par la réalité. Ils pensent majoritairement qu'ils satisfont aux obligations de l'institution en étant sages, en écoutant, en prenant des notes et en répondant aux questions posées, ce qui ne leur paraît pas très exaltant. Dans cette optique, c'est principalement la relation avec le professeur qui va distinguer un cours ennuyeux d'un cours agréable, résultat qui rejoint celui d'A. Barrère (1997). A ce moment-là, évidemment, pour les lycéens, l'ennui dans un cours relève essentiellement des enseignants, qui ne savent pas gérer leurs classes, bien expliquer, intéresser les élèves. Cela ne signifie pas qu'il n'existe aucune divergence entre les conceptions des lycéens et celles de leurs enseignants, mais cette différence apparaît comme relativement secondaire et ne suffit pas, en tous cas, à expliquer l'ennui d'un cours.

L'ennui semble beaucoup plus naître de l'écart entre « l'idéal » et la « réalité », et chaque acteur, tout en accusant l'autre d'être responsable de ce décalage, cherche à montrer que, lui, fait correctement son « métier » dans la réalité. A défaut de passionner les élèves, les professeurs en général insistent sur le fait qu'ils les font travailler, qu'ils leur proposent des activités qui ont du sens, qu'ils effectuent toutes les formalités administratives (décompte des absents par exemple). Évidemment, quand on les interroge, ils n'ont pas de problème à faire régner la discipline dans leur classe. Quant aux élèves interviewés, même les plus turbulents affirment suivre le cours, pas toujours suffisamment, mais un peu quand même, ou du moins prendre des notes, quitte à recopier sur le voisin s'ils n'écoutaient pas. Ne jamais écouter et ne pas prendre de notes est présenté comme une situation exceptionnelle, qui s'explique soit par l'attitude générale de la classe, qui chahute, ou par la situation particulière de l'élève, qui compte changer d'orientation par exemple. Chaque acteur veut donner l'impression qu'il fait en général le minimum pour qu'il y ait production d'un « cours », même s'il est déçu dans ses attentes.

CONCLUSION

Le cours ennuyeux ne naît pas d'un décalage entre les conceptions des élèves et des enseignants, qui présenteraient des divergences profondes et irrémédiables, mais plutôt d'un décalage entre « l'idéal » et la « réalité ». En effet, les élèves et les enseignants sont à peu près d'accord sur ce que devrait être le cours « idéal » et le prof « idéal ». Par contre, la réalité s'éloigne souvent de l'idéal. Les enseignants, même s'ils partagent la conception des élèves du prof « idéal » ont bien du mal à l'incarner effectivement : ils n'ont pas toujours un bon contact avec les élèves, ils ne les font pas toujours participer autant qu'ils le voudraient etc. De la même façon, enseignants et enseignés aimeraient que lors d'un cours, les élèves apprennent des choses et s'intéressent aux savoirs proposés. Force est de constater que, dans la réalité, le cours s'apparente à un cours magistral dialogué, qui constitue une sorte de compromis entre ce que sont prêts à faire les uns et les autres.

Cette situation a-t-elle des chances d'évoluer ? Poser cette question revient à se demander si les acteurs ont vraiment intérêt à ce qu'il n'y ait plus de cours ennuyeux. Les lycéens sont certes prompts à décréter qu'un cours est ennuyeux, mais comment ne pas remarquer qu'il s'agit en particulier des cours concernant une discipline où ils peinent à avoir la moyenne ? Quand il s'agit de « sauver la face », mieux vaut dire que l'on s'ennuie parce que le professeur n'est pas intéressant, plutôt que d'avouer que l'on a du mal à suivre le cours parce qu'on ne comprend pas ce que le professeur explique. Il ne faut pas oublier que pour un enseignant aussi, invoquer l'ennui des élèves, qui seraient de « moins en moins motivés » permet d'éviter de mettre en doute sa capacité à être un « bon » enseignant. Finalement, alors que pour l'institution le « cours ennuyeux » devrait être l'exception à éviter radicalement, on s'aperçoit qu'il est loin d'être une anomalie et qu'il permet aussi au système de fonctionner au jour le jour sinon avec enthousiasme, du moins sans trop de douleurs.

Stéphanie LELOUP
Université de Reims
AEP

Abstract : This study proposes to define what a boring class can be for high school students. If boredom is apprehended as a gap between students' aspirations and their curriculum and not as a students' « resistance » to school culture, the results show that boredom would not come so much from a difference between the pupils' expectations and the teachers' ones, but rather from the gap between what a class should be, and what it really is. There is little chance that the gap will be easily absorbed because the theme of « boredom » constitutes a powerful factor of school system cohesion.

Keywords : boredom, sociology of school experience, sense of school work, pupil's profession

Bibliographie

- André B. (1998) *Motiver pour enseigner*. Paris : Hachette.
- Barrère A. (1997) *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- Bloch M.C. & Gerde B. (1998) *Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse*. Paris : Chronique sociale.
- Boumard P. & Marchat J.-F. (1993) *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Colin.
- Castany J. (1999) « Qu'est ce qu'un bon cours ? » — *Cahiers Pédagogiques* 35 (376-377).
- Chaduc M.T., Larralde P. & De Mecquenem I. (1999) *Les grandes notions de pédagogie*. Paris : Armand Colin-Bordas.
- Charlot B., Bautier E. & Rochex J.-Y. (1992) *École et savoir en banlieue et ailleurs*. Paris : Colin.
- Dubet F. (1991) *Les lycéens* : Paris : Seuil.
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996) *A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Estrela M.T. (1994) *Autorité et discipline à l'école*. Paris : ESF.
- Houssaye J. (1996) *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF.
- Lessard C. & Tardif M. (1999) *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De-Boeck.
- Nizet J. & Hiernaux J.-P. (1984) *Violence et ennui : malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*. Paris : PUF.
- Olweus D. (1999) *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. Paris : ESF.
- Perraud M. (1998) *Échanger pour apprendre, L'entretien critique*. Paris : Colin.
- Perrenoud P. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Paris : Droz.
- Perrenoud P. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.