

Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ?

Alain Marchive

Cette recherche s'appuie sur une observation ethnographique, menée en début d'année, dans une classe de cours préparatoire en ZEP. Elle analyse les stratégies utilisées par l'enseignant pour instituer les règles de la vie scolaire et les conséquences de son action au plan didactique. Après avoir montré comment l'enseignant définit – ou redéfinit – les formes de l'organisation scolaire, et comment s'instaurent les règles de la vie scolaire, l'auteur étudie les conditions dans lesquelles les élèves opèrent des ajustements et interprètent les règles. L'étude des permanences, des ruptures ou des évolutions dans l'ordre didactique, montre que les cadres de l'expérience scolaire ne sont jamais totalement figés, pas plus que les règles ne sont strictement définies et appliquées. La construction de la réalité scolaire apparaît dès lors comme une « co-construction » dans laquelle maîtres et élèves sont également engagés et dont les multiples formes constituent une dimension importante de l'expérience scolaire.

Mots-clés : école primaire, ethnographie, expérience scolaire, cadres, règles.

INTRODUCTION

Le cours préparatoire est une classe reconnue comme particulièrement importante dans la scolarité primaire. Ce n'est cependant pas le lieu du premier contact avec la vie scolaire, puisque la plupart des enfants connaissent aujourd'hui une scolarisation antérieure, en école maternelle. À leur entrée à l'école élémentaire, ils ont déjà incorporé les règles de la vie scolaire et n'ignorent pas certaines des contraintes spécifiques des situations d'enseignement. Mais la classe de cours préparatoire (CP désormais) n'est

pas la simple continuité de l'école maternelle : malgré les divers échanges entre classes et l'appartenance de la grande section au cycle 2 (GS-CP-CE1), la rupture existe, qu'elle soit spatiale ou temporelle (les lieux et les rythmes), sociale ou pédagogique (le groupe des pairs, la présence d'un seul adulte dans la classe, l'organisation de la classe, etc.), cognitive ou didactique (la nature des savoirs en jeu, les modes de présentation de ces savoirs et l'organisation des situations didactiques, les attentes des professeurs et des parents, etc.). Importantes ou modérées, réelles ou fantasmées, ces ruptures marquent l'entrée dans un nouvel ordre scolaire, qui suppose l'appren-

tissage de nouvelles formes de socialité et l'adaptation aux contraintes spécifiques qu'imposent les situations d'enseignement en cours préparatoire.

C'est bien pour cette raison que l'enseignant de CP, dès la rentrée, est dans l'obligation de redéfinir les formes de l'organisation scolaire et de poser les règles qui vont régir la vie de la classe. Mais ce serait une erreur d'en limiter l'enjeu à la seule conduite de la classe et au maintien de l'ordre et de la discipline car c'est le travail scolaire qui est ici visé ; la capacité à obtenir l'ordre et à maîtriser les problèmes de discipline contribue à la définition des situations d'enseignement et à obtenir la participation des élèves au travail scolaire. Ce dont nous essaierons de rendre compte, c'est la manière dont l'enseignant de CP opère, en tout début d'année scolaire, pour construire cette communauté scolaire autour du projet d'enseignement et d'apprentissage, qui s'actualisera dans les multiples formes du contrat didactique. Au-delà de la simple description, notre travail consiste, dans le cadre d'une approche ethnographique, à analyser les stratégies par lesquelles un enseignant expérimenté instaure les règles de la vie scolaire et les effets de son action au plan didactique.

Ce type d'enquête s'inscrit dans une perspective heuristique et compréhensive et non dans une démarche expérimentale orientée par une volonté d'administration de la preuve : il s'agit moins d'établir des rapports de causalité dans « le langage des variables » comme le dit Passeron (1991, 111), que de décrire comment s'instaurent les règles de la vie scolaire, afin de comprendre des phénomènes qui n'auraient pu être identifiés dans un autre paradigme (1). On comprend alors que l'objet de recherche n'est pas strictement défini *a priori* et qu'il se construit au cours de la recherche. Ce travail permanent d'élaboration et de réélaboration, qui contribue à la structuration de l'objet, s'appuie sur « la vertu heuristique des concepts ouverts [...], provisoires, ce qui ne veut pas dire vagues, approximatifs ou confus » (Bourdieu, 1987, 54 ; voir aussi Lahire, 1995, 37). Le concept de « cadre » proposé par Goffman (1991) pour étudier la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale, sera par exemple particulièrement fécond pour comprendre comment se définissent et se structurent les formes d'organisation de l'expérience de l'élève : pour identifier un événement et agir de manière appropriée, l'élève fait appel à des cadres (ou schèmes interprétatifs) primaires, qui lui permettent de comprendre « ce qui se passe ici » (Goffman, *id.*, 30). Mais les cadres primaires subissent des transformations qui en rendent l'identification problé-

matique. Toute la difficulté de l'élève va être d'opérer ces changements et d'identifier de manière pertinente les cadres ainsi transformés, transposés ou « modalisés » (2). La forme scolaire (au sens de Vincent, 1980) est une des modalisations du cadre primaire de la transmission des savoirs : elle organise l'expérience de l'élève, structure ses comportements et définit les règles de l'action au sein cet espace social particulier qu'est la classe. Le maître en est bien entendu à la fois le principal instigateur et le garant, mais il n'est pas seul : parents, collègues, supérieurs hiérarchiques, formateurs et bien sûr élèves contribuent eux aussi à définir les cadres de l'expérience scolaire, sans ignorer le poids des institutions et des structures sociales, dont Goffman souligne d'ailleurs l'importance primordiale (3). C'est ce processus d'élaboration et d'institution que nous allons étudier ici, dans sa genèse et sa temporalité, depuis l'entrée en classe, jusqu'à l'instauration des règles de l'échange, leurs ajustements et leurs transformations.

RECUEIL DES DONNÉES ET TERRAIN DE RECHERCHE

Une telle recherche ne peut s'engager sans connaissance préalable du milieu observé et sans une relative « familiarité » avec les acteurs. La rentrée est un moment unique où – du moins c'est l'idée qui a guidé notre investigation – des choses essentielles dans la mise en place des contrats et des rituels se jouent, dès les premiers jours de classe. Il y a donc, pour le chercheur, une obligation d'insertion rapide dans le milieu observé, pour le moins contradictoire avec le temps nécessaire à l'établissement des conditions habituelles de l'observation ethnographique (reconnaissance et confiance réciproque, maîtrise des formes et des usages du langage, etc.). Comment résoudre cette aporie sans tomber dans ce que Rist (1980) a nommé la *Blitzkrieg ethnography*, dénonçant par là les enquêtes de terrain menées en quelques jours par des chercheurs armés de leur seule culture anthropologique ? Trois éléments nous paraissent avoir été de nature à nous permettre de surmonter cette difficulté et à établir rapidement les conditions de l'observation : l'expérience de l'observation ethnographique d'abord, la connaissance préalable du milieu et plus particulièrement de ce niveau de classe ; les liens antérieurs établis avec les enseignants de cette école ensuite, et avec l'enseignant de la classe en particulier, lors de précédentes observations de terrain ; la préparation de

l'enquête enfin, qui a permis une intégration et une mise en situation quasi immédiates, moyennant les précautions d'usage quant à la prise de notes les premiers jours : discrétion mais présence assumée et impliquée ; pas de prise de notes intensive mais réécriture et mise au net immédiate des observations ; exigence d'ouverture et absence de planification et de codification *a priori* de l'observation.

Les observations ont été recueillies dans une classe de CP de ZEP, sur une durée de 5 semaines en début d'année scolaire, complétées par 2 semaines d'observation au mois de janvier. Les observations ont eu lieu toute la journée la première semaine puis seulement le matin les semaines suivantes. Il s'agit d'une observation directe, *in situ*, des activités quotidiennes de la classe. La prise de notes s'est effectuée de manière classique : journal de terrain manuscrit et enregistrement audio de certaines séquences, afin d'en restituer le contenu verbal dans son intégralité. La « description dense » (Geertz, 1998) (4), réalisée dans un premier temps, a fait l'objet d'un travail de sélection qui a conduit, dans un second temps, à ne conserver que des « scènes ethnographiques » (5). Il s'agit le plus souvent d'épisodes relativement brefs portant sur la définition, l'instauration ou l'usage des règles, qu'on ne saurait considérer comme idéaltypiques, au sens de Weber (1992), car elles ne prétendent pas rendre compte de la totalité de la réalité sociale, mais sont néanmoins particulièrement illustratives des formes de l'action et des procédures adaptatives à l'œuvre dans la classe. Ajoutons enfin que l'observation ethnographique, parce qu'elle s'accompagne d'un travail d'analyse et d'interprétation permanent, suppose une reconstruction et une réorganisation *a posteriori* des événements, qui se succèdent rarement d'une manière strictement chronologique.

Ces observations ont été complétées par un entretien avec le maître et de nombreuses observations ou échanges informels avec les autres enseignants, en particulier lors des récréations et des « pauses café ». Ces moments informels sont souvent très riches pour recueillir des informations, des témoignages, des opinions, échanger sur les pratiques, connaître les valeurs, les convictions pédagogiques des enseignants, découvrir des conflits ou des tensions internes à l'école, percevoir les non-dits des relations interpersonnelles, etc. Nous avons également assisté aux réunions de préparation de la rentrée, aux réunions institutionnelles (avec les travailleurs sociaux de quartier, avec le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Toutes ces données contribuent

à la connaissance du milieu et au travail d'analyse et d'interprétation, même si nous ne présentons ici que des épisodes particuliers de la vie de la classe.

L'école est située dans un quartier populaire d'une ville moyenne de province, accueillant plus de 60 % d'enfants d'origine étrangère (pays du Maghreb, d'Afrique noire, du Sud-est asiatique), quelques enfants de réfugiés politiques et, dans le cours de l'année, des « enfants du voyage ». La population d'origine française est très souvent une population en grande difficulté économique et sociale. Les 88 élèves de l'école sont répartis dans 5 classes ; la classe de CP compte 12 élèves le jour de la rentrée et réunira au plus 17 élèves dont deux redoublants. Les élèves habitent dans le quartier et la plupart ont fréquenté l'école maternelle. L'enseignant de la classe de CP – que nous nommerons Pierre – est âgé de 49 ans et exerce depuis plus de 20 ans dans cette même classe. C'est donc un enseignant particulièrement expérimenté dont les élèves ont régulièrement les meilleurs résultats aux tests de niveau scolaire, établis et administrés par le RASED, sur l'ensemble de la ZEP. Pierre a de fortes convictions pédagogiques, fondées sur l'activité de l'élève, la rupture avec la pédagogie classique (une place importante est laissée au jeu dans l'enseignement) et la conscience du rôle central de l'enseignant dans l'organisation des situations d'enseignement. Il accorde une importance particulière aux relations inter-classes, qu'il s'agisse des échanges avec la classe de grande section de l'école maternelle (visites régulières, échanges de travaux, présentations de lectures en fin d'année par les élèves de CP) ou avec les classes de l'école (affichage de travaux d'élèves sur le panneau collectif, présentation de travaux dans les classes supérieures, séances de bibliothèque communes avec le CE1).

L'ENTRÉE EN CLASSE ET LA DÉFINITION DES CADRES DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

On l'a dit, la classe de CP n'est pas la simple continuité de l'école maternelle et la rupture que marque le rituel de rentrée est renforcée par la volonté explicite de distinction affichée par le maître dans les tout premiers jours de classe. Le message est clair : « *Ici on est au CP, on n'est pas à l'école maternelle* » ou bien « *Vous êtes grands maintenant, vous n'êtes plus des petits de maternelle* ». Encore faut-il préciser le sens de cette distinction : elle n'est pas seulement une

manière de faire prendre conscience des enjeux du CP et de justifier les nouvelles contraintes auxquelles vont devoir s'assujettir les élèves (cela, les élèves le savent déjà), elle est aussi une forme d'avertissement quant aux attentes du maître et une manière implicite de préparer l'instauration des nouvelles formes d'organisation de l'expérience scolaire. Mais la volonté de distinction s'exerce aussi à l'intérieur de l'école : « *Vous verrez, au CP on ne travaille pas comme dans les autres classes* ». Là encore le marquage de la différence n'est pas seulement de nature didactique, il souligne l'enjeu particulier attaché à cette classe et contribue à créer les conditions de l'édification d'une culture commune. On peut attribuer à cette volonté de distinction une double fonction : symbolique d'abord, dans la séparation qu'elle opère entre soi (les élèves de la classe de CP) et les autres (les élèves des classes maternelle et primaire) ; pragmatique ensuite, dans la définition de nouvelles formes d'organisation, au sein desquelles les élèves vont construire une expérience scolaire commune, condition de l'édification d'un projet partagé.

Ce dernier point est important, car c'est dans ces multiples et courtes interventions magistrales que s'élaborent les fondements de la relation didactique et le désir d'apprendre (encore faut-il ensuite créer des situations didactiques susceptibles d'entretenir et de renforcer ce désir). Le maître va ainsi encourager l'élève à s'engager dans la voie de l'apprentissage en l'assurant de sa réussite (« *Vous allez tous apprendre à lire* », « *À la fin de l'année tout le monde saura lire !* »), dont on ne lui cache pas qu'elle sera difficile (« *Écoute bien... Regarde... Réfléchis... Allez, fais un effort, ça ne viendra pas tout seul !* », « *Cherche un peu, tu vas y arriver !* »), même si elle ne prend pas toujours l'apparence du travail (à la question d'Abdel : « *Quand est-ce qu'on travaille ?* », le maître répond : « *Mais on travaille en ce moment mon petit... C'est ça le miracle du CP !* »). À la fois mises en garde contre la facilité et promesses de découvertes futures, c'est l'enjeu même de la présence à l'école qui est ici posé et que résume cette phrase de Sarrazy (1995, 95) : « Aussi, pour apprendre, l'élève doit-il sublimer l'inconfort des incertitudes liées à l'incomplétude de son savoir en acceptant de se risquer dans la recherche des moyens de cette maîtrise ». S'engager dans l'aventure de l'apprentissage, prendre le risque de croire l'adulte et de s'engager avec lui dans cette aventure didactique, c'est lui faire confiance et accepter son autorité (6). Toutes ces formes de discours, souvent elliptiques mais suggestives, relatives à la classe, à ce qui s'y fait, à ce qui va s'y faire et à ce qui doit s'y faire, ont sans doute

comme principal objet d'assurer l'engagement de l'élève et de l'amener à conclure ce « pacte protodidactique » dont parle Clanché (1994) en s'appuyant sur les derniers textes de Wittgenstein et que résume l'aphorisme : « L'enfant apprend en croyant l'adulte. Le doute vient après la croyance » (Wittgenstein, 1976, § 160). Un pacte qui n'en est pas vraiment un, puisqu'il n'est jamais formulé comme tel.

La définition des formes de l'organisation scolaire passe donc par une centration très forte sur la classe. Celle-ci se manifeste par l'emploi de référents neutres du discours magistral (« *La classe* », « *Le CP* », « *Les petits CP* »), mais surtout par la fréquence du possessif. Et pas de n'importe lequel : il n'est jamais question en effet, dans les premiers jours d'école, de « notre » classe, mais de « ma » classe, comme pour mieux signifier que l'enseignant reste le maître mais aussi pour montrer qu'une identité collective reste à construire, que ce qui vaut pour les autres classes ne vaut pas forcément pour « ma » classe et que « ma classe » ne deviendra « notre classe », que lorsqu'une culture commune fera de chacun un membre à part entière de cette nouvelle communauté (on observera cette occurrence au mois de janvier, lorsque le maître demandera aux élèves de présenter à l'observateur « *ce que nous avons fait, dans notre classe* »).

4/09 : entretien. Pierre demande quel travail on fait au CP. Les réponses classiques tombent : apprendre à lire, écrire, compter, faire du calcul. Ce à quoi Pierre ajoute, en ménageant son effet : « *Mais dans ma classe, surtout, on va jouer ! ...* ».

5/09 : lecture. Reconnaissance de mots du texte écrit la veille aux parents : Jérôme lève le doigt pour venir au tableau, montre le mot « Je » et dit « *J'ai* ». Pierre s'exclame alors : « *Perdu ! Tu vas à ta place ! Dans ma classe c'est comme ça, on gagne ou on perd !* ».

5/09 : écriture. Après avoir commencé à tracer des ronds sur sa feuille, Mourad prend sa gomme et commence à effacer : « *Qui t'a parlé de gomme ? Qui t'a dit de gommer ? Dans ma classe on ne prend pas de gomme* ».

7/09 : numération. Pierre demande à Boris de dire la suite des nombres. Boris commence de sa place, puis se lève, scande les nombres nerveusement en se balançant d'avant en arrière. À l'initiative de Pierre, les autres élèves applaudissent lorsqu'il atteint 99, puis il lui serre la main en ajoutant : « *C'est comme ça que je félicite les enfants dans ma classe* ».

8/09 : écriture. Nora qui s'efforce d'écrire la lettre « a » s'exclame d'un ton mi-dépit, mi-inquiet : « *Maître ! J'ai raté !* ». À quoi Pierre répond de manière presque détachée : « *Ce n'est pas grave, dans ma classe on peut rater !* ».

8/09 : BCD. Pierre lit un album à un groupe d'enfants. Abdel parle fort : « *Est-ce que tu veux que je crie dans ma classe comme tout à l'heure ? ... Dans ma classe on ne crie pas...* ».

11/09 : calendrier. À deux reprises, lorsque les élèves se trompent dans la lecture du calendrier, Pierre répète que dans sa classe, on peut ne pas savoir.

On pourrait voir, dans cette personnalisation des règles de la vie sociale ou didactique, une tentation autocratique, voire narcissique du maître, par opposition aux valeurs démocratiques, fondées sur le dialogue et l'égalité, censées présider à la mise en œuvre des règles de vie ou des projets pédagogiques. Dans cette classe, il n'est pas question en effet de règles écrites, ni de projet explicitement défini, mais d'une succession de « recadrages » destinés à instaurer l'ordre scolaire, qui contribuent à définir les cadres de l'expérience. C'est toutefois une conception beaucoup plus pragmatique que dogmatique qui guide ici le maître : il n'est pas question de « faire comme si » et de nier l'asymétrie qui fonde la relation didactique. L'enseignant a responsabilité de l'acte d'enseigner ; poser les formes de l'organisation scolaire et en fixer les règles, c'est la seule manière pour lui d'accepter cette position et d'en assumer la charge.

L'INSTAURATION DES RÈGLES DE L'ÉCHANGE

Les règles de la vie scolaire sont posées dès le premier jour de classe et avec elles, les conditions de la définition des situations d'enseignement. À voir l'insistance et la précision avec laquelle le maître définit ces règles, on pourrait croire qu'elles constituent l'enjeu ultime de la prime scolaire. Les tenants d'une réduction de l'école à sa seule fonction idéologique d'encadrement et de soumission des élèves (premier pas vers une préparation à leur rôle social) y verront sans doute une confirmation du rôle de l'école dans le processus de socialisation entendu comme normalisation et inculcation de l'ordre dominant. À y regarder de plus près, on s'aperçoit que cette formalisation extrême des premiers gestes est moins normalisatrice qu'il y paraît et que les règles, pourtant si précisément définies, sont bien vite contournées, négociées, voire « oubliées ». À l'évidence, c'est moins la lettre de la règle que son principe même qui est ici posé. Leur justification n'est d'ailleurs là que pour souligner cette nécessité d'établir des règles qui ne soient pas arbitraires, mais qui soient marquées du sceau de la raison et de la nécessité (7) : elles ne sont là que pour rendre possible ce pour quoi, chacun

de son côté, est là, enseigner et apprendre. L'établissement des règles sociales est cependant loin de n'avoir qu'une fonction instrumentale : si elles soulignent les contraintes inhérentes à toute forme scolaire, elles contribuent aussi à définir, au sein de la relation pédagogique, le cadre de l'enseignement et les bases de la négociation du contrat didactique.

Avec la gestion du temps et l'organisation de l'espace, la définition des règles de l'échange est une des tâches qui apparaît comme la plus urgente à l'enseignant de CP. Il ne s'agit plus d'affilier les élèves à la communauté « école », comme c'était le cas dans le rituel de rentrée scolaire (8), mais de poser les fondements d'une nouvelle communauté (la « classe »), fonctionnant avec ses règles propres et sa culture spécifique. Certes cette communauté pourrait paraître, de l'extérieur, identique à toutes les autres (tous les CP se ressemblent, les obligations, les objectifs sont les mêmes) et pourtant chacune a ses propres modes de fonctionnement, développe ses propres règles, construit sa propre réalité sociale. C'est ainsi que des pratiques partagées et en apparence identiques (lever le doigt par exemple) supposent, pour être mises en œuvre de manière pertinente, une « connaissance » des règles de l'échange qui ne peut se construire que dans la pratique et la fréquentation régulière de celles-ci (un nouvel élève mettra ainsi plusieurs jours pour « comprendre » les implicites de la règle « lever le doigt »). Nous l'avons dit, les règles de l'échange sont loin de se limiter à leur fonction sociale (régulation de la communication interindividuelle) ou instrumentale (obtention de l'ordre et de la discipline) : elles sont une des conditions de l'ordre didactique, c'est-à-dire du fonctionnement des situations d'enseignement et c'est pourquoi nous les qualifierons de « règles protodidactiques », dans la mesure où elles constituent les formes rudimentaires et primitives sur lesquelles s'édifieront les règles spécifiques des différents contrats didactiques. En voici quelques exemples :

Lever le doigt. Les élèves assis en rond, Pierre étale les étiquettes portant le nom des élèves et leur demande ce qu'il est en train de faire. Simon lève le doigt. Pierre saisit l'occasion : « *Tiens, regardez Simon, il était élève dans ma classe l'année dernière. Regardez ce que l'on fait dans ma classe. On lève le doigt quand on veut répondre.* » Deux élèves imitent Simon. La fréquence du rappel à l'ordre (lever le doigt avant de parler) sera très grande dans les premiers jours de classe pour devenir beaucoup plus ciblée ensuite, la tolérance à la prise de parole « sauvage » (mais régulée) n'excluant pas un recours autoritaire à la règle dans certaines situations.

Faire le silence en classe. Les invitations au silence sont très fréquentes, les rappels à l'ordre sont nombreux, sur plusieurs modes (à voix basse, par geste, avec fermeté, par un « coup de gueule », par un claquement de main) : « *Joël tu te tais... On n'est plus à la maternelle... Tout à l'heure on a eu récréation, mais pour le moment tu te tais...* ». À un autre moment, alors que Pierre vérifie le contenu de la trousse de Joël, Rachid appelle : « *Monsieur !* ». Pierre : « *Non Rachid, tu respectes le silence... <il laisse passer quelques secondes>... Rachid, qu'est-ce que tu as à dire ?* ». [On sait que l'obtention du silence est une des préoccupations importantes des enseignants débutants qui en font souvent la condition *sine qua non* de l'enseignement. En enseignant expérimenté, Pierre se montre beaucoup plus souple, même si l'exigence initiale reste très forte].

Écouter les autres. Nous avons dit plus haut la place importante qu'occupent les injonctions destinées à capter l'attention (« *Regarde !* », « *Écoute !* »). Cet appel à l'écoute du maître se double souvent d'un appel à l'écoute de l'autre, justifiée d'une double façon : au plan moral, comme marque du respect de l'autre (Pierre demande aux enfants s'ils sont allés en vacances. Simon veut parler. Rachid lui coupe la parole. Pierre : « *Non non non ! La directrice a parlé de respect des autres. Écouter les autres, c'est ça le respect* ») ; au plan didactique, comme nécessité pour apprendre (« *Si tu n'écoutes pas tu ne peux pas savoir ; pour apprendre, il faut écouter !* »).

Suivre des consignes. Qu'il s'agisse de se mettre en rang par deux pour entrer et sortir de la classe, de marcher en rang, un par un, de courir sans toucher quelqu'un, s'arrêter sur un pied, par deux, par trois, de faire un relais, etc. durant la séquence d'EPS, d'apprendre une poésie en répétant après le maître au signal gestuel (« *Quand je fais ça c'est moi, quand je fais ça c'est vous...* »), la journée n'est qu'une longue succession de consignes que l'élève doit reconnaître comme telles et dont il doit mesurer tout de suite l'importance. À noter que dans les premiers jours de classe, Pierre donne systématiquement la consigne de l'activité à venir dans le couloir, lorsque les élèves sont en rang. Ce choix délibéré est pour le maître une façon de centrer déjà les élèves sur la future activité. De fait, les élèves, lorsqu'ils rentrent, se mettent tout de suite au travail. Il n'y a pas de temps mort ou d'agitation superflue. Pierre se contente de répéter la consigne si nécessaire. Cette pratique sera toutefois progressivement abandonnée, comme si la règle d'écoute de la consigne n'avait plus besoin de cette mise en scène.

Cette relative stabilité des règles de la vie scolaire a pu conduire à considérer la classe comme une société coutumière où la coutume apparaît comme « un ensemble de pratiques obligatoires [...], de façons d'agir établies par l'usage ; le plus souvent implicitement » (Balacheff, 1988, 21) (9). Il n'est pas

sûr pourtant qu'il faille opérer une différenciation aussi nette que le suggère Balacheff entre le caractère global de la coutume qui régulerait le fonctionnement social de la classe dans la durée, et le caractère local du contrat didactique, compris comme un système d'obligations réciproques spécifique du contenu de la connaissance visée (Brousseau, 1998). Dans les pratiques enseignantes, il est en effet impossible de dissocier, si ce n'est pour des raisons purement théoriques, ce qui relève du global ou du « politique », au plein sens anthropologique du terme (organisation de la vie de la classe et négociation des règles qui y président), et ce qui relève du local ou du « didactique », au sens de l'organisation des situations d'enseignement permettant à l'élève de s'inscrire dans une culture qui lui préexiste. Comme l'a montré Wittgenstein (1961), suivre une règle est une pratique dont la signification est indissociable d'une forme de vie. La compréhension des phénomènes d'enseignement ne saurait donc se limiter à l'étude des situations didactiques *stricto sensu*, pas plus qu'elle ne peut se satisfaire d'une étude générale des conditions de l'action en dehors des situations dans lesquelles elles s'actualisent. C'est au contraire dans l'intrication et l'étaillage réciproque de ces deux niveaux que s'élaborent les conditions de la mise en place et du fonctionnement des situations d'enseignement et les règles du contrat didactique (10).

AJUSTEMENTS NÉCESSAIRES ET INTERPRÉTATION DES RÈGLES

Dans l'étude qu'il a consacrée à l'usage des règles, Coulon souligne l'obligation dans laquelle « les élèves ou les étudiants, surtout s'ils se trouvent dans un moment de leur "carrière" où ils ont à effectuer un "passage", comme c'est le cas par exemple de la classe de cours préparatoire, de l'entrée en sixième, de l'entrée en classe de seconde ou encore de l'entrée à l'université, ont à estimer si tel de leur comportement, fondé sur telle interprétation d'une règle, se rapproche de l'interprétation moyenne raisonnable [...] » (Coulon, 1993, 196-197). La règle ne délivre cependant jamais totalement ses multiples usages et les conditions de son application ne sont jamais entièrement données, mais construites dans la *praxis* même. Voici quelques exemples illustrant les problèmes que pose à l'élève l'interprétation des règles.

Nous sommes le deuxième jour de classe, dans une séance de lecture (reconnaissance des mots du texte

envoyé aux parents la veille). Séance banale en apparence, mais qui révèle quelques-unes des difficultés des élèves, lorsqu'ils sont placés dans des situations didactiques nouvelles :

Le non-dit de la règle. Mourad est invité à venir montrer les lettres du nom du maître. Mourad va au tableau et montre les lettres une à une, silencieusement. Pierre dit alors : « *Et alors, ce n'est pas tout !* » Mourad regarde sans comprendre. Pierre : « *Il faut dire le nom des lettres !* ». Mourad reprend et énonce chaque lettre. [Cette attente implicite du maître n'était pas contenue dans la consigne et pourtant plusieurs élèves avant lui l'avaient anticipée, montrant par là leur compétence d'élève].

L'usage de la règle. Lors de cette séance, les élèves prennent la parole assez librement ; la plupart lèvent le doigt mais n'attendent pas d'être sollicités pour parler. On obtient, avec l'accord tacite du maître, une réponse chorale. [Il s'agit ici d'une première entorse à la règle de prise de parole pourtant énoncée avec force la veille, reprise le matin même et reformulée les jours suivants]. Un peu plus tard, lors du changement de cahier, les enfants parlent. Mourad demande, en parlant fort, à quoi va servir ce cahier. Pierre intervient sur le même ton [voix forte] : « *Tu as fini de crier ! Il faut lever la main... Tu crois que c'est intéressant de m'entendre crier comme ça ! Tu lèves la main si tu veux demander quelque chose !* ». [Mourad va donc devoir estimer quand il peut parler et intervenir sans demander la parole et quand il ne peut pas le faire. Et apprendre à juger à quels moments il peut parler fort ou non...]

Les « propriétés dormantes » de la règle. Pierre demande à Joël de venir au tableau lire un mot. Joël hésite. Pierre : « *Tu me dis si tu ne veux pas venir* ». Joël se lève, hésite puis dit : « *Non* » [l'hésitation marque la prise de risque : Joël peut-il s'autoriser à répondre négativement ?]. Pierre : « *Alors tu restes à ta place, si tu ne sais pas* ». Un peu plus tard : « *Joël ! Ecoute ! Je veux bien que tu ne viennes pas si tu ne sais pas, mais tu écoutes... Et tu ne pourras pas toujours dire non...* ». [Pierre énonce ici, pour des raisons pédagogiques, une des propriétés dormantes de la règle : il faudra bien qu'un jour tu saches et pour cela tu devras répondre aux questions posées.]

Le changement de cadre. Un peu plus tard dans la matinée, au cours de la séquence jeu mathématiques, Pierre explique le jeu de dés. Il montre un dé et demande : « *Comment on sait combien on a gagné de jetons quand on lance le dé ?* ». Le dé est lancé. Certains enfants répondent spontanément. Après plusieurs lancers, Pierre demande : « *Et si on ne sait pas, comment on fait ?* » Alors que plusieurs enfants disent qu'il faut compter, Joël, debout en face de Pierre répond : « *On dit rien !* ». [On peut faire l'hypothèse que la réponse de Joël n'est pas sans lien avec son expérience précédente et que Joël n'a pas su opérer ici le changement de cadre nécessaire à la compréhension de la nouvelle situation.]

L'implicite, la praticalité de la règle, les changements de cadre, autant de situations dans lesquelles l'élève doit en permanence effectuer des ajustements. Cette capacité à interpréter la règle n'est pas seulement un enjeu social (devenir membre affilié à la « communauté classe » et être reconnu comme tel par ses pairs), c'est un enjeu didactique de premier plan, comme capacité à anticiper et à répondre de manière idoine aux réquisits des situations d'enseignement. On sait maintenant que face à ces exigences, tous les élèves ne sont pas égaux et que tous n'ont pas cette même aisance face à la règle, à son utilisation et à son éventuelle transgression (Sirota, 1988 ; Sarrazy, 2001). Cette question de la praticalité de la règle, c'est-à-dire, au-delà de sa stricte énonciation, de l'interprétation de ses « propriétés dormantes », est donc une question centrale pour l'élève : dans la mesure où le sens de la règle n'apparaît que dans l'action, il ne peut être sûr d'interpréter correctement la règle que s'il prend le risque de se tromper – ou si d'autres avant lui ont pris ce risque et qu'il a su en tirer profit. L'enjeu est d'importance, car c'est dans les tout premiers jours de classe que s'instaurent les règles du jeu scolaire et que chacun va définir – ou se voir attribuer – sa place dans l'ordre didactique. Bien sûr des évolutions sont possibles et tout n'est pas joué dès les premiers jours de classe, mais c'est précisément dans la possibilité laissée à l'élève de maîtriser l'usage de la règle, c'est-à-dire de l'interpréter de manière idoine en fonction des situations et d'opérer les ajustements nécessaires, que celui-ci va progressivement acquérir les procédures, les méthodes... bref des manières d'être, de sentir ou de percevoir nouvelles, nécessaires à l'exercice de son métier d'élève.

PERMANENCES ET ÉVOLUTIONS DANS L'ORDRE DIDACTIQUE

L'action du maître, nous l'avons vu, consiste en effet à organiser un milieu fonctionnant sur la base de règles relativement stables, pouvant même conduire à la routinisation de certaines pratiques. Un ordre scolaire trop rigide, une invariabilité des formes de l'action didactique risquerait cependant de clore l'activité de l'élève et de la réduire à des pratiques répétitives et sclérosantes. L'introduction d'une certaine souplesse dans les règles de la vie sociale et d'une certaine variabilité dans l'organisation des situations didactiques (Bru, 1991) est sans doute une des conditions de l'activité équilibrée de l'élève, entre

l'assujettissement à un certain nombre de contraintes (dans la vie sociale et dans les situations d'enseignement) et la possibilité d'une construction d'une autonomie « politique » et « cognitive » (Lahire, 2001). Dans cette classe de CP, nous avons repéré certains indices des évolutions de l'ordre didactique.

Évolution des formes interactives

Une des caractéristiques des interactions verbales maître-élève en début d'année est la fréquence des injonctions magistrales au cours des activités d'enseignement. Celles-ci sont de deux ordres : d'une part les injonctions qui visent à réguler les comportements (« Arrête ! », « Tais-toi ! », « Attends ! ») et à obtenir l'engagement des élèves (« Regarde ! », « Écoute ! », « Fais attention ! ») ; d'autre part les injonctions didactiques, c'est-à-dire celles pour lesquelles il existe un lien manifeste avec l'objet ou, moins directement, avec l'intention d'enseignement, visant à solliciter l'activité de l'élève (« Fais-le ! », « Viens le montrer ! ») ou à demander une verbalisation, une explication (« Peux-tu nous le dire ? », « Pourquoi ? Explique ! »). Au cours de notre deuxième période d'observation, au mois de janvier, nous constatons une forte diminution du nombre des injonctions magistrales, les injonctions destinées à créer les conditions de l'action didactique (comportement, attention) diminuant davantage que les injonctions didactiques (concernant la conduite de la leçon). Les élèves, ayant intégré un certain nombre de règles sociales et scolaires, exercent leur métier d'élève de manière plus conforme aux attentes du maître, qui intervient donc moins fréquemment à ce niveau. Par contre, la stabilité relative des injonctions didactiques témoigne du maintien du cadre didactique en vigueur dès le début de l'année et dont le modèle est le questionnement scolaire (question du maître/réponse de l'élève). Aussi bien en lecture qu'en mathématiques, les leçons sont en effet très interactives mais sous l'autorité exclusive du maître qui dirige les échanges et contrôle étroitement le déroulement et la progression des séquences.

Ritualisation des pratiques d'enseignement

Une des évolutions les plus importantes dans les modalités de l'action didactique reste la forte ritualisation des pratiques scolaires. Qu'il s'agisse des activités de lecture (en particulier celle de lecture-découverte), d'écriture, ou des séances de jeux didactiques, les activités se déroulent selon des modalités préétablies, bien intégrées par les élèves.

Cet ordonnancement quasi rituel qui organise la succession et le déroulement des séquences s'accompagne de routines d'actions (ouvrir, fermer, ramasser les cahiers), de comportements (lever le doigt, appeler « Maître ! Maître ! »), didactiques (schéma questions/réponses) conférant aux activités scolaires un caractère automatisé et répétitif. La ritualisation des activités et la routinisation de certaines procédures ont une double fonction : économique (économie de temps, de gestes, de paroles, diminution de la charge cognitive) et didactique (recentrage de l'intervention magistrale sur sa fonction didactique). Seules les leçons de mathématiques échappent à cette ritualisation et conservent une forme moins « stéréotypée ». À cela deux explications possibles : une concentration du maître sur l'enseignement de la lecture qui a relégué au second plan la réflexion sur l'enseignement des mathématiques qui reste très empirique ; un cadrage disciplinaire moins « rigoureux » qui fait que les savoirs mathématiques sont souvent enseignés dans des situations évoquant la vie sociale (recette de cuisine, calendrier, activités physiques, etc.) ou dans des situations ludiques (« jeux » collectifs dirigés ou en situation d'autonomie), mais plus rarement dans des situations didactiques élaborées (du type ingénieries didactiques).

À partir d'une synthèse de travaux sur cette question, Durand (1996) souligne l'intérêt ergonomique des routines qui, parce qu'elles se déroulent de manière automatique, permettent de réaliser des procédures à moindre coût au plan cognitif. Il rapporte en outre les résultats d'une étude anglo-saxonne montrant que « ces routines sont introduites et enseignées dès les premiers contacts avec les élèves, et [...] qu'à la fin du troisième jour de classe, l'essentiel des routines constitutives du répertoire d'un enseignant a été présenté aux élèves et répété. Ces routines sont utilisées durant toute l'année et on les retrouve inchangées lors des observations de la classe réalisées plusieurs mois plus tard » (Durand, 1996, 97). Nos observations confirment la mise en place de routines et de rituels didactiques, mais montrent aussi qu'en classe de CP, elles nécessitent une accoutumance prolongée pour être réellement effectives. Sans assimiler les rituels (et leur dimension symbolique) aux routines, on peut estimer que la durée et la stabilité sont des conditions de leur actualisation.

Transformations des cadres de l'expérience

Parallèlement à cette stabilité introduite par les routines et les rituels, le maître introduit des « surprises » (selon sa propre expression) et des activités nou-

nelles, qui sont, les unes comme les autres, des transformations des pratiques pédagogiques coutumières. Les « surprises » sont des « fabrications » pédagogiques, sans lien apparent avec la leçon, qui provoquent l'étonnement, la curiosité, voire la stupéfaction chez les élèves. Selon Goffman, à qui nous empruntons le terme, les « fabrications » désignent un type de transformation des cadres primaires qui visent à « désorienter l'activité d'un individu ou d'un ensemble d'individus et [...] vont jusqu'à fausser leurs convictions sur le cours des choses » (Goffman, 1991, 93). La scène ethnographique suivante en donne une illustration :

Surprise. Ce matin-là (8/09), Pierre annonce une « surprise » que les élèves sont invités à découvrir par le jeu des questions/réponses. Après de multiples propositions, l'énigme reste entière. Pierre demande aux élèves de l'attendre quelques secondes. Il sort en laissant la porte largement ouverte, et rentre quelques secondes plus tard... juché sur une bicyclette. « *Un vélo !* » Les élèves sont bouche bée. Ils ignorent encore qu'ils vont apprendre le [o] de « vélo »...

Les « activités nouvelles » sont, quant à elles des modalisations du cadre primaire (cf. note 2), c'est-à-dire des transformations de celui-ci (ici, le cadre de la leçon) en d'autres activités, suffisamment proches toutefois du modèle initial pour que les élèves établissent un lien entre le cadre primaire et la nouvelle activité. Tout en rompant avec l'ordre pédagogique coutumier, les modalisations conservent une plus grande proximité avec celui-ci et ne provoquent donc pas la même incertitude chez les élèves. En voici un exemple :

Activité nouvelle. Quelques semaines plus tard, Pierre écrit au tableau : « lundi 2 octobre, dans l'atelier avec les filles [des aides-éducatrices qui interviennent régulièrement dans sa classe], nous allons faire de la compote de pommes ». Pas de surprise ici mais une rupture d'avec le cadre scolaire habituel : le lundi suivant commencera par une séance de cuisine, en présence des aides-éducatrices. Cette séance a bien entendu une visée didactique, elle est destinée à autre chose qu'à la seule réalisation culinaire : on y fera de l'élocution (verbalisation, vocabulaire), des mathématiques (numération et calcul), de la lecture, (les différentes actions effectuées), des sciences physiques (la découverte de la vapeur d'eau), de l'éducation des sens (audition, odorat) et du geste (peler, couper les pommes), etc. (11).

Dans un cas comme dans l'autre, on n'observe aucune transformation profonde des conditions spécifiques dans lesquelles les connaissances sont mobilisées. Il n'y a donc pas de véritable modification de l'ordre didactique, mais des transforma-

tions des cadres de l'expérience qui produisent des degrés d'incertitude fort variables : les modalisations créent une incertitude modérée qui peut contribuer à entretenir une variabilité des conditions d'enseignement-apprentissage (lieux, modes de groupements, présentation ou structuration des contenus, etc.) et engendrer par là-même des effets didactiques (Bru, 1991). En revanche, comme nous l'avons vu, les fabrications créent une incertitude largement supérieure, qui ne peut pas être interprétée en termes de variabilité du fait de leur faible fréquence d'une part, et de l'intensité de la rupture de l'ordre coutumier d'autre part. Elles peuvent certes avoir des effets pédagogiques, mais pour des raisons purement exogènes, c'est-à-dire indépendantes des connaissances en jeu. Ici la fabrication crée une connivence directement liée à la force de la rupture de l'ordre scolaire, que seul un maître « expérimenté » pouvait s'autoriser : pour introduire le [o] un maître débutant aurait sans doute choisi un stylo plutôt qu'un vélo !

CONCLUSION

L'entrée au CP constitue une étape importante de la vie du jeune enfant. Elle est, à n'en pas douter, une épreuve psychologique marquée par la séparation d'avec la famille, la perte de la sécurité d'une école encore « maternelle » et la découverte d'un monde inconnu dans lequel il va falloir faire ses preuves et montrer qu'on est digne d'être « grand ». L'entrée au CP c'est d'abord cela : la consécration d'une rupture d'avec le monde des « petits » et la perspective à la fois attirante et inquiétante d'une entrée dans le monde des « grands », marquée par le rituel de rentrée scolaire. La dimension symbolique de ce « grand passage », comme l'appelle B. Zazzo (1987), dont l'enjeu n'est rien moins que l'accession au monde des adultes et l'entrée dans la culture (en particulier grâce à la maîtrise de l'écrit), ne nous échappe évidemment pas. Mais pour le jeune enfant, cet enjeu prend une forme bien précise : la forme scolaire. Au cours de ce processus de « socialisation secondaire » (12), il devra s'adapter aux nouveaux cadres et découvrir les nouvelles règles qui déterminent le jeu scolaire et définissent son métier d'élève.

Le rôle du maître est d'opérer ces différents cadrages (ou recadrages) et de définir les règles du nouvel ordre scolaire. L'instauration de l'ordre didac-

tique constitue le principal enjeu des premiers jours de classe. Il serait pourtant erroné de croire que cet ordre nouveau relève de la seule responsabilité et de la seule autorité du maître. La construction de la réalité sociale est bien une « co-construction » dans laquelle maître et élèves sont également engagés : les cadres de l'expérience scolaire ne sont jamais totalement figés, pas plus que les règles ne sont strictement définies et appliquées. C'est dans le jeu permanent des actions et des adaptations des maîtres et des élèves que se construit cet univers de significations partagées par quoi on peut définir le nouveau monde scolaire de l'élève de CP.

Est-ce à dire que tout est objet de négociation et que l'instabilité permanente règne sur cette petite société ? Certainement pas, bien au contraire. Il apparaît en effet que la stabilité est un facteur important de la vie de la classe, tant pour l'équilibre social

que pour l'efficacité de l'enseignement, et c'est bien pourquoi l'instauration des cadres et la définition des règles est un enjeu majeur des premiers jours de classe. Cette permanence des cadres et des règles d'action est sensible dans l'apparition progressive de rituels ou de routines, tant dans l'organisation sociale que dans le fonctionnement didactique. Une telle formalisation des pratiques n'est pas sans risque de sclérose, synonyme d'absence de changement et d'ennui partagé (par le maître et les élèves). C'est sans doute pour échapper à ce risque que le maître de CP introduit des « surprises », dont le but est davantage d'obtenir l'engagement de l'élève, que de modifier fondamentalement les formes didactiques.

Alain Marchive

Université Victor Segalen Bordeaux 2

NOTES

- (1) Il ne saurait être question, pour autant, de comparer ou de hiérarchiser ces deux approches. Comme le souligne Passeron, « Le discours statistique et le discours sociologique diffèrent intrinsèquement par leur *pertinence empirique*, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas justiciables, pour trancher de la vérité ou de la fausseté de leurs énoncés, de procédures de contrôle référant leurs expériences de dernière instance à la même réalité empirique » (1991, 113). Sur cette même question, voir aussi Lahire (1995, 34-35) ou Duru-Bellat (1991).
- (2) Goffman propose le concept de « mode » et la notion de « modalisation » pour rendre compte des processus de transformations et de transcription des cadres primaires : « Par mode j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. On peut appeler *modalisation* ce processus de transcription » (Goffman, 191, 52-53).
- (3) Dès l'introduction de son ouvrage, *Les cadres de l'expérience*, Goffman situe les limites de son travail et affirme la priorité de la structure sociale sur l'expérience individuelle : « Je ne m'occupe pas de la structure de la vie sociale, mais de la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale. Je donne personnellement la priorité à la société et considère les engagements d'un individu comme secondaires : ce travail ne traite donc que de ce qui est secondaire » (1991, 22).
- (4) On trouve un bel exemple de « description dense » dans le fameux récit du combat de coqs balinais (Geertz, 1983) ou dans la non moins fameuse description du canoë tobriandais par Malinowski, dans *Les Argonautes du Pacifique occidental* (1989).
- (5) L'expression « scène ethnographique » est empruntée à Vasquez et Martinez (1990, 289) qui lui attribuent un double sens, spatial et temporel. Dans un premier temps la classe est considérée comme une scène ethnographique ; dans un deuxième temps, la scène ethnographique est une séance de classe de longue durée. La métaphore théâtrale utilisée ailleurs par Goffman nous

semble ici tout à fait pertinente, comme d'ailleurs les réserves apportées par l'auteur quant aux limites d'une analogie trop poussée (Goffman, 1992, 240). La scène ethnographique peut alors être définie, à l'instar des divisions d'un acte dans une pièce de théâtre, comme un épisode particulier de la vie scolaire, présentant sa propre unité de temps, de lieu et d'action, mais indissociable de l'ensemble du jeu scolaire.

- (6) Pour Arendt, l'autorité n'est ni violence, ni pouvoir tyrannique, mais « obéissance volontaire » (1989, 147). Elle se fonde sur l'acceptation d'une supériorité (ici, dans l'ordre des savoirs) reconnue et acceptée.
- (7) Comme le soulignent Berger et Luckmann, « le monde institutionnel requiert une légitimation, c'est-à-dire des modes d'explication et de justification » (1997, 88). Or, en ce qui concerne les enfants, « Leur connaissance de l'histoire institutionnelle se forme par "oui-dire". La signification originelle des institutions leur est inaccessible en termes de mémoire. En conséquence il devient nécessaire d'interpréter cette signification à leur intention et cela à partir de diverses formules de légitimation » (id., 88). Toutefois certaines règles, comme par exemple l'interdiction de la violence sur autrui, ne souffrent aucune explication : quand, au moment de sortir, Rachid donne un violent coup de pied à Mourad, Pierre intervient sévèrement : « *C'est interdit de frapper les autres !* ». Rachid verse quelques larmes et Pierre conclut : « *Ah oui ! C'est comme ça à l'école [nom de l'école]... !* ». C'est qu'ici il ne s'agit plus d'une règle contingente, mais d'une règle qui s'impose à tous, sans discussion et sans distinction.
- (8) Nous avons étudié le rituel de rentrée et son rôle dans la définition de l'ordre scolaire mais faute de place, nous ne pouvons pas le présenter ici (pour une brève présentation, voir Marchive, 2002).
- (9) Encore faut-il préciser que la coutume n'est pas figée, qu'elle doit sans cesse être adaptée pour être appliquée et qu'elle n'exclut donc pas l'innovation et le changement. Cette capacité d'adaptation de la coutume par opposition à la fixité de la tradition a été

- signalée par P. Clanché à propos des coutumes kanakes (communication orale au DAEST, septembre 2000 ; cf. aussi Clanché, 1999). Hobsbawm a pour sa part remis en cause le caractère immémorial de la tradition, dans un texte désormais célèbre, où il montre que « Des "traditions" qui semblent anciennes ou se proclament comme telles, ont souvent une origine très récente et sont parfois inventées » (1995, 173).
- (10) C'est ici que la théorie des situations didactiques proposée par Brousseau nous intéresse, en ce qu'elle offre un cadre d'analyse pour comprendre un certain nombre de phénomènes liés à la transmission des savoirs, avec en particulier le concept de contrat didactique, compris comme « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1980, 127). Pour une présentation détaillée de ce concept, voir la note de synthèse parue dans la *Revue française de pédagogie* (Sarrazy, 1995).
- (11) L'enseignant indiquera qu'il fait beaucoup de séances centrées sur l'activité des enfants et en particulier sur la cuisine et l'éducation du goût. Il a remarqué que ces séances imprègnent très longtemps l'esprit des enfants et il lui arrive souvent d'avoir des élèves de CM 2 qui lui rappellent ces bons moments du CP, où ils allaient dans l'atelier cuisine. Il ajoute : « *J'ai compris que les apprentissages sont toujours liés aux émotions... Il faut qu'ils ressentent quelque chose pour s'en souvenir...* ». En liant l'apprentissage à l'émotion et à la mémoire, le maître de CP délivre sans doute ici quelques-unes des clés de ce qu'on peut appeler « l'épistémologie du professeur » (Brousseau, 1998, 65).
- (12) « La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société » (Berger, Luckmann, 1997, 179).

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE H. (1989). – **La crise de la culture**. Paris : Gallimard.
- BALACHEFF N. (1988). – Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques. In C. Laborde (éd.), **Actes du premier colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique**. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 15-26.
- BERGER P., LUCKMANN T. (1997). – **La construction de la réalité sociale**. Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU P. (1987). – **Choses dites**. Paris : Minuit.
- BROUSSEAU G. (1980). – Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, vol. 101, 3-4, p. 107-131.
- BROUSSEAU G. (1998). – **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BRU M. (1991). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : Ed. Universitaires du Sud.
- CLANCHÉ P. (1994). – L'enfant et le contrat didactique dans les derniers textes de Wittgenstein. In H. Hannon, A.-M. Drouin-Hans, (dir.), **Pour une philosophie de l'éducation**. Dijon : CRDP de Bourgogne, p. 223-232.
- CLANCHÉ P. (1999). – Un aspect du métier d'élève chez le jeune enfant Kanak : écouter, comprendre, faire, écrire. *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 99-106.
- COULON A. (1993). – **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF.
- DURAND M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (1991). – Approche quantitative, approche qualitative : une opposition à dépasser ? In **METHODOREF**. Guide méthodologique de la recherche en éducation et formation. Paris : INRP/L'Harmattan, p. 13-24.
- GEERTZ C. C. (1983). – **Bali**. Interprétation d'une culture. Paris : Gallimard.
- GEERTZ C. C. (1998). – La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, n° 6, p. 73-105.
- GOFFMAN E. (1991). – **Les cadres de l'expérience**. Paris : Minuit.
- GOFFMAN E. (1992). – **La mise en scène de la vie quotidienne**. 1. La présentation de soi. Paris : Minuit.
- HOBSBAWM E. (1995). Inventing traditions. *Enquête*, n° 2, p. 171-189.
- LAHIRE B. (1995). – **Tableaux de famille**. Paris : Seuil / Gallimard.
- LAHIRE B. (2001). – La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 151-161.
- MALINOWSKI B. (1989). – **Les Argonautes du Pacifique occidental**. Paris : Gallimard.
- MARCHISE A. (2002). – Rituel de rentrée et instauration des règles de la vie scolaire. Lille : CD-Rom du 4^e Congrès international « **Actualité de la Recherche en Éducation et Formation** ».
- PASSERON J.-C. (1991). – **Le raisonnement sociologique : L'espace non-poppérien du raisonnement naturel**. Paris : Nathan.
- RIST R.C. (1980). – Blitzkrieg ethnography : on the transformation of a method into a movement. *Educational Researcher*, 9 (2), 8-10.
- SARRAZY B. (1995). – Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, n° 112, p. 85-118.
- SARRAZY B. (2001). – Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropodidactique des

- phénomènes d'enseignement. **Revue française de pédagogie**, n° 136, p. 117-132.
- SIROTA R. (1988). – **L'école primaire au quotidien**. Paris : PUF.
- VASQUEZ A., MARTINEZ I. (1990). – Interactions élève-élève. Un aspect non perçu de la socialisation. **Enfance**, 3, p. 285-301.
- VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française**. Étude sociologique. Lyon : PUL.
- WEBER M. (1992). – **Essai sur la théorie de la science**. Paris : Plon.
- WITTGENSTEIN L. (1961). – **Tractatus logico-philosophicus**. (Suivi des Investigations philosophiques). Paris : Gallimard.
- WITTGENSTEIN L. (1976). – **De la certitude**. Paris : Gallimard.
- ZAZZO B. (1987). – **Un grand passage**. De l'école maternelle à l'école élémentaire. Paris : PUF.