

# Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale

Effets de la section d'enseignement et des hiérarchies disciplinaires (1)

Pierre Merle

---

*Cette recherche, menée à partir d'une enquête par questionnaire auprès de 452 élèves de classe terminale, montre que certains comportements et opinions lycéens sont sous la dépendance plus ou moins forte de leur section d'enseignement et de la hiérarchie scolaire des disciplines. La variabilité des attitudes lycéennes indique notamment que les modalités d'organisation de l'institution scolaire favorisent des comportements stratégiques de la part des élèves.*

---

L'analyse des relations maître-élèves et des comportements respectifs des maîtres et des élèves s'est centrée, en France, plus spécifiquement sur les écoles maternelle et primaire et le premier cycle (2). En raison notamment de l'explosion des publics du second cycle long, les comportements des lycéens en classe, leurs relations avec les professeurs, leurs éventuelles stratégies scolaires et parascolaires constituent des domaines de connaissance plus particulièrement en cours d'exploration actuellement (Dubet, 1991) (Boyer et alii, 1991) (Baudelot et Establet, 1992).

La présente étude cherche à mieux connaître quelques aspects du métier d'élève en classe terminale. Dans le propos, le terme de métier est employé dans une acception très restreinte, ressortissant à l'étude d'un nombre limité d'opinions et de comportements lycéens appris au cours de la scolarité et dont il s'agit de montrer qu'ils sont

plus ou moins dépendants des exigences de l'institution éducative. Deux variables explicatives ont ordonné l'étude de ce métier d'élève. La première est constituée par l'effet de l'appartenance à une section d'enseignement sur les déclarations des opinions et comportements des lycéens. La seconde renvoie à la hiérarchie des disciplines scolaires et aux effets produits par cette hiérarchie des disciplines sur l'exercice du métier d'élève.

Une des hypothèses de la recherche est de montrer que les élèves adhèrent à un certain nombre d'idées, adoptent des comportements scolaires et font preuve à des degrés divers d'une *intelligence* et de *savoir-faire institutionnels* marqués par la hiérarchie des disciplines telle que celle-ci peut être appréhendée par l'excellence en mathématiques relativement à l'excellence en français, objet d'une reconnaissance scolaire et sociale plus discrète (3).

A partir d'une enquête par questionnaire menée auprès de 452 lycéens scolarisés en classe terminale des sections sciences économiques et sociales (section B), scientifique (section C) et techniques (G2 et G3), trois domaines d'opinions et de comportements lycéens à l'égard des mathématiques et du français ont été explorés : I) le prestige scolaire respectif des deux disciplines, II) le rapport à la note, III) les stratégies de figuration des lycéens (4).

## LE PRESTIGE RESPECTIF DES MATHÉMATIQUES ET DU FRANÇAIS

Le prestige scolaire respectif de l'enseignement des mathématiques et du français a été saisi à partir de deux questions relatives d'une part à l'intérêt porté à chacune de ces disciplines, d'autre part à l'opinion que les lycéens ont de leurs professeurs de mathématiques et de français.

### L'intérêt respectif pour les mathématiques et le français

L'intérêt plus marqué des lycéens pour les mathématiques relativement au français est gradué significativement selon les sections d'enseignement : fort intérêt en section C, intérêt plus modéré en section B et G. Cette distribution des intérêts lycéens pour les mathématiques et le français recoupe en partie l'investissement scolaire dans ces deux disciplines telles que celui-ci peut être mesuré par leur coefficient aux épreuves du baccalauréat pour chaque section considérée (5). Un calcul utilitariste semble bien présider à l'inclination des élèves de la section C vers les mathématiques. Ce comportement utilitariste des lycéens a déjà été observé (Dubet, 1991) (Boyer et alii, 1991) (tableau 1).

Tableau 1. — Intérêt comparé de l'enseignement du français et des mathématiques selon la section (en %) (6)

	Plus les maths/fr.	Plus le fr./maths	Même réponse
Section B (n = 150) . . . . .	36,7	34,7	28,6
Section C (n = 171) . . . . .	60,3	11,1	20,6
Section G (n = 131) . . . . .	30,5	35,1	34,3

Lecture : 36,7 % des élèves de section B déclarent plus d'intérêt pour l'enseignement des mathématiques que pour celui du français. Probabilité critique (p.c.) < .001

L'introduction de variables de contrôle — sexe et classe sociale des répondants — confirme l'énoncé précédent pour chacune des sections d'enseignement retenues dans l'échantillon tout en précisant les limites du schéma interprétatif avancé (7). Ainsi, pour les garçons, l'intensité de l'amour des mathématiques est fortement dépendante de la section d'enseignement (p.c. < .001], alors que pour les filles, la relation de dépendance entre la section de scolarisation et l'amour des mathématiques est plus modérée bien que significative (p.c. = .08). Quel que soit le sexe, l'intérêt déclaré pour les mathématiques reste donc toujours nettement prédominant parmi les élèves scolarisés en section C. Ces données montrent que l'amour des mathématiques est plus un attribut de la section de scolarisation qu'un attribut de sexe. Ce résultat confirme au niveau des élèves de classe terminale les résultats établis au niveau de la classe de seconde : les divergences fondamentales dans la relation sentimentale envers les mathématiques s'établissent entre les forts et les faibles dans cette discipline et non entre les filles et les garçons (Baudelot, Establet, 1992, p. 127) sans toutefois que le rapport des deux sexes à l'égard de l'enseignement des mathématiques soit identique.

Pour les trois sections B, C et G de l'échantillon, la neutralisation des effets de la classe sociale d'appartenance sur l'intérêt déclaré pour les mathématiques et le français ne modifie pas les relations établies : la section d'enseignement dans laquelle un élève est scolarisé est le meilleur indicateur de son inclination pour les mathématiques quelle que soit son origine sociale (8).

Ces déclarations lycéennes introduisent les questions du « choix » d'orientation et du « projet personnel » de l'élève. Deux interprétations non exclusives l'une de l'autre peuvent être formulées. Une première interprétation, la plus conforme à la logique de l'institution scolaire, à l'idée du « choix » et du « projet personnel de l'élève », relierait l'intérêt disciplinaire au choix d'orientation : l'intérêt supérieur pour les mathématiques comparativement au français inciterait les bons élèves dans cette discipline en classe de seconde à s'orienter vers une première S puis en terminale C. Ou bien — seconde interprétation —, l'exercice du métier d'élève entraînerait une certaine uniformisation des inclinations disciplinaires des élèves selon la section de scolarisation, sans pour

autant que leur intérêt déclaré pour les mathématiques soit forcément durable, ou, autrement dit, autre chose qu'un produit de leur situation *hic et nunc*.

Deux données incitent à considérer plus consistante cette deuxième interprétation. D'une part, seulement 40,9 % des bacheliers scientifiques inscrits à l'université s'orientent vers les filières scientifiques à l'université (Roulin-lefebvre, Esquieu, 1992), d'autre part, fait déjà signalé, 19,9 % des étudiants de CPGE admis dans les classes littéraires sont issus de la section C (Jel-joul, 1991). Ces données montrent que le fort intérêt déclaré pour les mathématiques par les lycéens de la section C est pour partie conjoncturel. L'intérêt disciplinaire semble en partie correspondre à une façon de penser ce qui est jugé important pour soi à l'aune des modalités d'organisation de l'institution éducative et des résultats scolaires obtenus qui autorisent ou interdisent l'intérêt pour telle ou telle discipline. Une telle interprétation invalide partiellement l'idée d'un « goût » et d'un « choix » lycéens indépendants de toute réglementation porteuse explicitement d'indications sur les différences de rentabilité sociale des investissements disciplinaires, et tout particulièrement de ceux réalisés en mathématiques. Autrement dit, l'institution scolaire — ou ce que les acteurs font d'elle — en classant par ordre décroissant de prestige chaque section par rapport à la section C qualifiée parfois de « voie royale », hiérarchise les « choix » lycéens et soumet « le projet personnel de l'élève » à cette hiérarchie scolaire des choix d'autant plus qu'un des discours de l'institution éducative indique clairement que l'appartenance à la section C autorise ultérieurement tous les choix scolaires et professionnels. Dans une telle perspective, l'élaboration du « projet personnel de l'élève », bénéficiant actuellement d'une image pédagogique favorable, relèverait d'une certaine utopie scolaire faute de prendre en compte les effets produits par les modalités d'organisation de l'institution scolaire sur le « choix » des élèves et tout particulièrement l'effet du rattachement de la définition de l'excellence scolaire à la section C (9). Les élèves d'ailleurs ne s'y trompent pas, et tout particulièrement les enfants d'origine aisée, « préférant » massivement les mathématiques et « choisissant » de plus en plus la section C (Merle et Mear, 1992). A *contrario*, au début de ce siècle et jusque dans les années soixante, les amours disciplinaires des lycéens d'origine aisée les attiraient majoritaire-

ment vers les humanités... scolairement et socialement plus reconnues !

L'intérêt des élèves de C pour les mathématiques semble donc très lié à la reconnaissance scolaire apportée par cette discipline et à la mobilisation nécessaire à la réussite au baccalauréat. Et les élèves de la section C consacraient surtout la discipline qui doit les consacrer. Une telle approche reste toutefois partielle...

### L'opinion à l'égard des professeurs

Quelle que soit la section de scolarisation, l'estime des lycéens à l'égard du professeur de mathématiques est plus élevée que celle accordée au professeur de français. Cependant, et ces réponses sont inattendues, ce sont les élèves scolarisés dans les sections B et G — éventuellement écartés de la section C en raison de leur relative faiblesse en mathématiques — qui déclarent le plus souvent avoir une meilleure opinion de leur professeur de mathématiques relativement à celle dont ils créditent leur professeur de français. La caractéristique des élèves de la section C est certes, comme celle de l'ensemble des élèves, d'avoir plus fréquemment une meilleure opinion de leur professeur de mathématiques que de leur professeur de français, mais surtout, pour la majorité d'entre eux, de déclarer la même estime à l'égard des professeurs de ces deux disciplines (tableau 2).

Tableau 2. — Bonne opinion comparée des professeurs de mathématiques et de français selon la section (en %)

	Sup. en maths/fr.	Sup. en fr./maths	Même réponse
Section B .....	33,3	21,3	45,3
Section C .....	26,3	16,4	57,3
Section G .....	33,6	25,2	41,2

Lecture : 33,3 % des élèves de la section B déclarent une meilleure opinion de leur professeur de mathématiques que de leur professeur de français.  
p.c. < .001

L'intérêt marqué pour les mathématiques, présenté antérieurement, est dissocié d'une bonne opinion qui serait destinée exclusivement au professeur de mathématiques. De la part des élèves

de C, l'intérêt pour les mathématiques et la réussite dans cette matière ne sont pas antinomiques d'une estime identique à l'égard des professeurs de français et de mathématiques, égalité d'estime non étrangère sans doute à la bonne opinion globale que les membres de l'institution scolaire manifestent généralement à l'égard de ces mêmes élèves. Dans leurs réponses, les élèves de terminale C opèrent une distinction digne d'attention entre l'intérêt déclaré pour les mathématiques (indicateur d'un certain utilitarisme lycéen) et l'estime dont sont crédités de façon égale les professeurs de mathématiques et de français (indicateur d'une plus forte intégration scolaire de ces mêmes lycéens puisque cette estime à l'égard de l'enseignant de français est fondée essentiellement sur la légitimité du statut de professeur faute de l'être par l'utilité scolaire de cette discipline). A contrario, les élèves des sections B et G déclarent davantage avoir une meilleure opinion de leur professeur de mathématiques, i.e. au représentant d'une excellence disciplinaire qui leur a été en partie déniée. L'intégration scolaire des élèves de terminale B et G semble ainsi se réaliser, au moins en partie, de façon négative par la valorisation d'un professeur et d'une discipline qui ont contribué à leur moindre reconnaissance scolaire dans l'institution éducative (tableau 2).

Cette structure spécifique des opinions lycéennes à l'égard de leurs professeurs selon la section d'enseignement s'explique en grande partie par une structure d'opinions déclarées par les filles très nettement différenciée. Si un garçon sur cinq en section C affiche une meilleure opinion du professeur de français que du professeur de mathématiques, seulement une fille sur dix de la même section déclare la même opinion ! Il existe une sorte de refus des filles scolarisées en section C d'accorder une préférence au professeur de français au même niveau que l'ensemble des garçons de cette section et des autres filles. Il s'agit là d'une sorte d'expression de la mobilisation des filles dans la section C. Ce comportement est conforme à celui mis en évidence par C. Marro et F. Vouillot relatif aux différences entre les sexes parmi les élèves de seconde désirant faire une première scientifique : les filles désirant cette orientation se caractérisent par un plus grand nombre d'attributs du scientifique-type que les garçons (Marro et Vouillot, 1991).

Reste inexplicée la bonne opinion dont bénéficient globalement les professeurs de mathématiques

relativement à celle dont est crédité le professeur de français. L'étude du rapport à la note permet d'éclairer en partie cette structure des opinions lycéennes.

## LE RAPPORT À LA NOTE

Le rapport à la notation selon la discipline a été mesuré par trois indicateurs : 1) le degré d'exactitude dont est créditée de façon relative la notation en mathématiques et en français, 2) l'importance comparée que les élèves accordent à la note dans ces deux matières, 3) l'impartialité relative de la notation professorale en français et en mathématiques à l'égard du comportement de l'élève en classe.

### La notation en mathématiques et en français

Les élèves ont été interrogés sur les résultats d'une double correction de leur copie d'une part en mathématiques et d'autre part en français. Pour 47,6 % des élèves de l'échantillon, leurs notes ne seraient pas modifiées par le changement de correcteur en mathématiques, seulement 11,9 % des élèves partagent la même conviction pour leurs notes de français (p.c. < .001). Cette différence très forte de confiance des élèves à l'égard des notations professorales en français et en mathématiques n'a pas de fondement statistique : de nombreux travaux ont montré une certaine incertitude de la notation dans les deux disciplines précitées. Notons, par exemple, que les corrélations calculées entre notes professorales et résultats à des épreuves standardisées sur un échantillon de 2 500 élèves scolarisés en classe de cinquième dans 17 collèges est de 0.61 pour le français et de 0.55 pour les mathématiques (Duru et Mingat, 1985, p. 63). Les données concernant les évaluations chiffrées en classe terminale ne modifient pas fondamentalement ce constat d'une certaine imprécision de la mesure de la compétence scolaire de l'élève aussi bien en mathématiques (Aymes, 1979) qu'en français (Jouvanceau, 1989). Toutefois la notation en mathématiques fait l'objet, en classe terminale toujours, d'une incertitude moins marquée que dans les autres disciplines comme l'indiquent des études ancienne (Laugier et Weinberg, 1936) et récente (Merle, 1991).

Cette confiance lycéenne nettement plus affirmée à l'égard de l'exactitude de la notation en mathématiques relativement au français n'est guère liée statistiquement à la section d'enseignement, au sexe ou à l'origine sociale des élèves. Autrement dit, puisqu'il s'agit d'une opinion lycéenne qui transcende les clivages classiques de sexe et d'origine sociale (d'âge également), une telle opinion est une des expressions centrales de la socialisation scolaire et du métier d'élève. La certitude de l'exactitude de la notation en mathématiques est une croyance du système scolaire qui n'est pas sans rapport sans doute avec la fonction de sélection des meilleurs dévolue à cette discipline. A suivre les déclarations des élèves, les évaluations réalisées à partir des mathématiques, critère de sélection de l'élite scolaire, ne pourraient être la source d'une imprécision du jugement professoral lorsqu'il s'agit de définir l'excellence de ceux qui sont désignés comme les meilleurs (10).

Cette confiance étendue des élèves à l'égard de l'exactitude de la notation en mathématiques, confiance signalée par la fréquence de l'aphorisme lycéen — *en maths, c'est bon ou c'est pas bon* —, est toutefois significativement dépendante du niveau en mathématiques déclaré par les élèves : le degré d'adhésion à l'exactitude de la notation professorale en mathématiques croît proportionnellement au niveau scolaire déclaré dans cette discipline (p.c. < .05) (11). Autrement dit, la croyance dans l'exactitude du jugement du professeur de mathématiques est d'autant plus certaine que la consécration scolaire est élevée dans cette discipline. Il faut noter que la même relation de dépendance statistique entre sentiment de l'exactitude de la notation et niveau scolaire déclaré n'est pas retrouvée en français : être « bon » en français ne favorise pas un sentiment plus fréquent d'exactitude de la notation dans cette discipline. Cette divergence des déclarations lycéennes dans les deux disciplines tend à montrer que le bon niveau d'un élève dans une discipline n'est pas suffisant pour assurer celui-ci de l'exactitude du jugement professoral en dehors d'une hiérarchie des disciplines qui concourt nettement au crédit de la notation des matières scolairement les plus reconnues.

### L'importance accordée à la note

L'importance accordée par les élèves à la notation en mathématiques et en français est nette-

ment dépendante de la section d'enseignement. Une approche utilitariste ne semble pas *a priori* constituer un cadre explicatif satisfaisant de la dispersion des opinions lycéennes : si les élèves de terminale C accordent une bien plus grande importance à leurs notes de mathématiques par rapport aux notes de français conformément à l'importance relative des coefficients de ces deux matières au baccalauréat, il en est de même pour les élèves des sections B et G, qui n'ont *a priori* pas de raison scolaire d'accorder une telle importance à la notation en mathématiques (tableau 3).

Tableau 3. — Importance comparée accordée à la notation en mathématiques et en français selon la section (en %)

	Plus en maths/fr.	Plus en fr./maths	Même réponse
Section B .....	32,2	19,5	48,3
Section C .....	60,6	8,8	30,6
Section G .....	45,8	18,0	38,2

Lecture : 32,2 % des élèves de la section B accordent plus d'importance à la notation en mathématiques qu'à la notation en français.  
p.c. < .001

Cette opinion des lycéens des sections B et G peut trouver sa source dans l'opinion précédemment déclarée d'une grande exactitude de la notation en mathématiques : même si dans les sections B et G3, le coefficient de l'épreuve de mathématiques est plus modeste que celui de l'épreuve de français, la mesure de la compétence scolaire en mathématiques étant jugée plus rigoureuse, le travail scolaire y serait alors davantage récompensé puisque mesuré de façon plus exacte. Les règles d'évaluation, jugées plus équitables en mathématiques, assureraient mieux la rentabilité du travail scolaire et expliqueraient l'importance que les lycéens accordent à cette discipline.

Pour les élèves des sections B et G, la plus grande importance accordée à la notation en mathématiques relativement au français peut tenir aussi au fait que la dispersion des notes aux épreuves du baccalauréat est forte en mathématiques relativement au français (Données statistiques, 1992). Finalement les élèves peuvent avoir le sentiment que le travail est récompensé de façon plus précise en mathématiques et surtout que le manque de travail est plus nettement pénalisé par des notes très basses, éventuellement

fatales à l'obtention du baccalauréat. En raison de la dispersion forte des notes en mathématiques, le coefficient réel de l'épreuve peut, de façon justifiée, être perçu par les lycéens comme plus élevé que le coefficient réglementaire et expliquer l'importance plus marquée que les élèves accordent à la notation dans cette discipline relativement à la notation en français.

### L'impartialité professorale

Quelle que soit la section de scolarisation retenue dans l'étude, le sentiment d'exactitude de la notation en mathématiques et l'importance accordée à la notation dans cette discipline relativement au français ont aussi leur origine dans l'opinion lycéenne selon laquelle le professeur de mathématiques n'est pas influencé dans sa notation par le comportement de l'élève en classe alors que le professeur de français serait plus sensible au comportement de l'élève (que celui-ci soit « bien vu » ou « mal vu ») (tableau 4).

Tableau 4. — Impartialité comparée des professeurs de mathématiques et de français selon la section (en %) (12)

	Plus en maths/fr.	Plus en fr./maths	Même réponse
Section B .....	44,7	13,3	42,0
Section C .....	61,2	3,5	35,3
Section G .....	52,7	4,6	42,7

Lecture : 44,7 % des élèves de la section B considèrent que le professeur de mathématiques est plus impartial que le professeur de français. p.c. < .001

Un tel sentiment lycéen, créditant le professeur de mathématiques d'une plus grande impartialité évaluative que son collègue de français, n'a pas de fondement établi. En fait, tout semble indiquer que la notation des élèves, outre sa dépendance d'un contexte scolaire spécifique (Duru M., Mingat A., 1988, p. 84-85), est dépendante aussi d'un jugement d'excellence porté intuitivement par le maître (Perrenoud, 1984, p. 157) qui n'a aucune raison de ne pas concerner l'ensemble des disciplines. Le sentiment lycéen d'une impartialité plus grande du professeur de mathématiques semble relever d'une logique identique à la croyance dans l'exactitude de la notation dans cette discipline. Et, l'impartialité dont est créditée un professeur dans une discipline donnée semble grandir pro-

portionnellement à la place assurée par cette discipline dans la sélection de l'élite scolaire.

Cette impartialité dont est crédité le professeur de mathématiques est particulièrement fréquente pour les élèves de la section C, ce qui tend à montrer que ce sentiment d'impartialité de la notation en mathématiques est d'autant plus prégnant que cette notation consacre l'excellence scolaire de l'élève. La position plus réservée des élèves de terminale B à l'égard de l'impartialité du professeur de mathématiques tient peut-être au fait qu'il s'agit, pour une part d'entre eux, d'élèves qui ont envisagé une première scientifique et pour lesquels le conseil de classe a considéré que leurs résultats en mathématiques étaient insuffisants pour y accéder. Leur moindre conversion à l'impartialité du professeur de mathématiques peut relever d'une logique du ressentiment, d'une position de prétendant déçu et déchu de l'excellence scolaire. A *contrario*, les élèves de G, majoritairement d'origine populaire et n'ayant généralement pas espéré leur insertion dans la section « royale » déclarent une opinion à l'égard de l'impartialité des professeurs de mathématiques et de français proche de celle des élèves de terminale C et sont ainsi dans la position de « croyants » qui, tout en n'obtenant guère de profit de leur forte conversion à la hiérarchie des disciplines, reconnaissent le bien-fondé scolaire de cette hiérarchie plus que les élèves de B. Cette attitude est potentiellement productrice d'une dépréciation de soi.

### LES STRATÉGIES LYCÉENNES DE FIGURATION

Le terme de figuration est emprunté à Goffman (1974) et désigne « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (p. 15). L'expression « stratégies lycéennes de figuration » renvoie, dans le propos, à une acception élargie du terme (13). Les stratégies de figuration — sans pour autant que les procédés de figuration soient forcément des « moyens d'agression » — peuvent être intentionnellement mises en œuvre pour rechercher un « bénéfice » (Goffman, 1974, p. 24), notamment dans une coopération permettant à chaque interagissant de préserver sa face. L'étude a cherché à mesurer ces stratégies lycéennes de figuration par deux indicateurs de comportements relatifs à : 1) la déclaration explicite par l'élève de

comportements visant à se faire « bien voir » par le professeur, 2) la fréquence déclarée du bavardage.

### Les comportements de séduction

La recherche explicite d'une image positive de soi saisie à partir des déclarations lycéennes n'exclut pas éventuellement l'existence d'une séduction lycéenne inconsciente dont l'objet est aussi, au moins en partie, la recherche d'une image laudative de soi (14). L'étude est centrée sur les significations de comportements explicitement et subjectivement perçues par les lycéens.

Les réponses lycéennes sont façonnées par un double clivage. D'une part, chercher à se faire « bien voir » constitue un comportement plus fréquent en cours de mathématiques qu'en cours de français quelle que soit la section d'enseignement. D'autre part, cette différenciation, selon la discipline, de comportement de *captatio benevolentiae* (recherche de bienveillance) est particulièrement nette parmi les élèves scolarisés en terminale C (tableau 5).

Tableau 5. — Comportement comparé de séduction en mathématiques et en français selon la section et le sexe (en %) (15)

	Plus en maths/fr.	Plus en fr./maths	Même réponse
Section B . . . . .	26,7	19,3	54,0
Garçons (n = 64) . . . . .	34,4	17,2	48,4
Filles (n = 86) . . . . .	20,9	20,9	58,1
Section C . . . . .	36,4	8,8	54,8
Garçons (n = 103) . . . . .	46,6	6,8	46,4
Filles (n = 67) . . . . .	20,9	11,9	67,2
Section G . . . . .	23,7	17,5	58,8
Garçons (n = 43) . . . . .	30,2	20,9	48,9
Filles (n = 88) . . . . .	20,4	15,9	63,6

Lecture : 26,7 % des lycéens de terminale B déclarent chercher à se faire « bien voir » davantage en cours de mathématiques qu'en cours de français.  
p.c. < .001 (filles : n.s.)

L'introduction d'une variable de contrôle telle que le sexe permet d'éclairer ces logiques de séduction lycéennes différentes selon les sections : les comportements des filles diffèrent peu selon les sections d'enseignement, seuls les garçons ont des comportements de séduction significativement différents selon les sections en déclai-

rant nettement chercher à se faire « bien voir » tout particulièrement en mathématiques relativement au français en section C. Contrairement à l'idée ordinaire d'une certaine désinvolture masculine, le comportement des garçons à l'égard de l'enseignement des mathématiques, tout particulièrement pour les garçons scolarisés en terminale C, est intentionnellement orienté vers une reconnaissance professorale d'une identité d'élève qui déborde le cadre strict de la certification d'une compétence mathématique. Ce comportement de *captatio benevolentiae* est d'autant plus remarquable que les garçons scolarisés en terminale C considèrent majoritairement que la notation du professeur de mathématiques est indépendante du comportement de l'élève... (tableau 4). Comment comprendre ces déclarations apparemment contradictoires des lycéens ? Deux logiques semblent mises en œuvre par l'élève : celle de l'impartialité du jugement du professeur de mathématiques liée aux attributs de science exacte des mathématiques ; celle d'une reconnaissance personnelle, nominale, de son identité d'élève d'autant plus recherchée que la consécration professorale en mathématiques est porteuse pour le lycéen d'une forte valeur sociale. L'exercice du métier d'élève décliné au masculin lie, en l'occurrence, reconnaissance d'une compétence scolaire et d'une identité sociale.

Ce comportement lycéen de séduction, différencié selon les sections d'enseignement, s'avère donc être masculin et aussi un peu plus spécifiquement populaire lorsqu'il est contrôlé par l'origine sociale des répondants. Ce sont davantage les enfants d'origine populaire qui déclarent tout à la fois des comportements de séduction plus marqués en mathématiques en terminale C et plus rares en français. Cette dernière remarque incite à re-visiter l'interprétation précédente relative aux logiques du métier d'élève. Les enfants d'origine populaire, sous-sélectionnés pour l'accès en terminale C — leur taux de réussite au baccalauréat C est inférieur à ceux des enfants d'origine aisée (Convert et Pinet, 1989) — peuvent considérer, tout comme les enfants d'origine supérieure et moyenne d'ailleurs, que leur comportement de *captatio benevolentiae* est susceptible d'influencer de façon marginale l'évaluation du professeur de mathématiques ou, tout au moins, l'appréciation professorale portée sur leur livret scolaire. Finalement, les élèves considèrent peut-être que la « bonne volonté » — chercher à se faire « bien voir » — est aussi un mérite scolaire et à ce titre

peut faire l'objet d'une reconnaissance professorale tout à fait justifiée et bien utile lors des épreuves orales du baccalauréat et au cours des délibérations des jurys (Merle, 1991). Faute d'une investigation menée en parallèle auprès des enseignants, il n'est pas possible de savoir si ce *face-work* lycéen, plus fréquent en mathématiques, est productif d'une reconnaissance scolaire positive sans être entaché, notamment pour les élèves jugés faibles par leur professeur, d'effets contre-productifs relatifs aux « difficultés » ou au « manque de capacités » de l'élève : les résultats scolaires paraîtraient d'autant plus faibles et significatifs du « niveau » de l'élève pour le professeur que l'élève manifesterait en classe une « attention » et une « bonne volonté » évidentes...

### Travail de figuration et bavardage

Chercher à se faire « bien voir », en l'occurrence surtout en mathématiques, renvoie certainement à plusieurs types de comportements lycéens, probablement différenciés notamment selon le sexe et l'origine sociale. Les données réunies montrent que la recherche d'une image laudative de soi auprès de son professeur est significativement liée à une restriction du bavardage en classe, restriction aussi bien déclarée en cours de mathématiques qu'en cours de français. La limitation du bavardage scolaire est proportionnelle à la recherche d'une bonne image de soi (tableau 6).

Tableau 6. — **Comportements de bavardage selon l'intensité déclarée de la séduction en mathématiques et en français (en %)**

Bavardage	Souvent	Un peu	Rarement et non
<b>Séduction</b>			
<i>Beaucoup et assez</i>			
Mathématiques (n = 181) ..	10,5	39,8	49,7
Français (n = 159) .....	15,1	51,6	33,3
<i>Un peu</i>			
Mathématiques (n = 113) ..	15,9	46,0	38,1
Français (n = 139) .....	34,5	43,9	21,6
<i>Pas du tout</i>			
Mathématiques (n = 158) ..	17,7	38,0	32,3
Français (n = 154) .....	40,3	37,7	22,1

Lecture : Seulement 10,5 % des élèves qui déclarent chercher à se faire « bien voir » (beaucoup et assez) en mathématiques déclarent bavarder « souvent » dans cette discipline. Pour chaque discipline, p.c. < .001

Ces données doivent être contrôlées par le sexe et l'origine sociale des répondants. Si la dépendance statistique entre travail de séduction et restriction du bavardage est significative quelle que soit la classe sexuelle des répondants, cette dépendance n'est pas établie en mathématiques et en français quelle que soit l'origine sociale des élèves.

Pour les enfants d'origine populaire qui déclarent chercher à se faire « bien voir » (« beaucoup » et « assez ») de leur professeur, la signification de cette déclaration n'a pas la même portée en termes de comportement déclaré de bavardage selon la discipline. En mathématiques, la recherche d'une bonne image de soi semble bien expliquer la restriction du comportement de bavardage quelle que soit l'origine sociale bien que la relation de dépendance soit nettement plus significative pour les enfants d'origine moyenne et supérieure que pour les enfants d'origine populaire. *A contrario*, en français, dans les déclarations lycéennes, recherche d'une bonne image de soi et restriction du comportement de bavardage ne sont pas liées de façon significative pour les enfants d'origine populaire, alors que ce lien est très fort pour les enfants d'origine supérieure et moyenne (p.c. < .001). Les élèves de milieu supérieur et moyen semblent considérer plus fortement, et tout particulièrement en cours de français, la restriction des comportements de bavardage comme un moyen de construire une image laudative de soi auprès de leur professeur, accordant ainsi une plus grande attention aux modalités extra-scolaires de formation du jugement professoral que les élèves d'origine populaire. De tels résultats sont susceptibles d'expliquer « le charme discret des élèves bourgeois » (Léger, 1983) et la légère sur-notation dont ceux-ci bénéficient au cours de leur scolarité en premier cycle (Duru-Bellat M. et Mingat A., 1988) (16).

Une fois établie la liaison entre restriction du bavardage et comportement de *captatio benevolentiae* du lycéen, il faut relier cet usage scolairement différencié du bavardage à la discipline enseignée et à la section de scolarisation de l'élève. Conformément aux comportements lycéens précédemment déclarés, la pratique du bavardage est nettement différenciée selon la discipline et fait l'objet d'une déclaration beaucoup plus fréquente en français relativement aux mathématiques (tableaux 6 et 7).

Ce que ces réponses lycéennes mettent en exergue confirme la légitimité supérieure dont béné-



Tableau 7. — Comportement comparé de bavardage en mathématiques et en français selon la section et le sexe (en %)

	Plus en maths/fr.	Plus en fr./maths	Même réponse
Section B .....	<b>14,0</b>	39,3	46,7
Garçons .....	6,2	37,5	56,3
Filles .....	19,8	40,7	39,5
Section C .....	16,4	47,9	35,7
Garçons .....	9,7	53,4	36,9
Filles .....	26,9	40,3	32,8
Section G .....	22,9	28,2	48,8
Garçons .....	16,3	23,3	60,5
Filles .....	26,1	30,7	43,2

Lecture : 14 % des élèves scolarisés en section C déclarent bavarder davantage en mathématiques qu'en français.  
p.c. < .001 (filles : n.s.)

\*  
\*\*

ficie le professeur de mathématiques comparative-ment à son collègue de français quelle que soit la section d'enseignement considérée. Les différences de déclaration de comportement de bavardage pendant le cours indiquent les différences de respect attachées à la parole du maître selon la discipline enseignée et l'utilité strictement scolaire que les lycéens pensent tirer de chaque enseignement. Ces données recueillies sur l'exercice du métier d'élève montrent que la qualité pédagogique éventuelle d'un professeur, sa compétence didactique, l'intérêt qu'il peut susciter auprès de son public ou l'étendue de ses connaissances disciplinaires ont une existence — en terme d'attention lycéenne pendant le cours — en partie contrôlée par des médiations institutionnelles : la hiérarchie scolaire des disciplines, l'importance des coefficients aux épreuves du baccalauréat dans les différentes sections et le degré de sélection scolaire que ceux-ci autorisent, contribuent à modeler la fréquence du bavardage lycéen.

Les différences de comportement de bavardage selon les sections ne sont pas présentes, de façon égale, selon le sexe. La classe sexuelle s'avère, de nouveau, être une variable indépendante éclairante : seuls les garçons adoptent des comportements de bavardage statistiquement différenciés selon la section, et aucune relation de dépendance entre section d'enseignement et bavardage n'est observée pour les lycéennes. Cette relation est identique à celle observée concernant les comportements de séduction lycéens :

les différences de comportements selon la section étaient exclusivement masculines (tableau 5). Le comportement des garçons s'avère finalement davantage susceptible d'adaptation que le comportement des filles au travail de figuration selon les enjeux scolaires tels qu'ils sont définis par l'institution en termes de coefficients aux épreuves du baccalauréat. Autrement dit, les résultats de la recherche menée par Felouzis (1993) sur des élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> à partir d'une méthode d'investigation fort différente s'avèrent conserver une certaine validité pour les élèves de classes terminales : à l'intégration scolaire globale des filles s'oppose une intégration masculine plus sélective.

Cette étude qui relève pour l'essentiel d'une sociologie dite quantitative permet de saisir, à partir des significations subjectivement perçues par les élèves telles que celles-ci sont approximativement appréhendées par leurs déclarations de comportements et d'opinions, les effets de quelques-unes des modalités d'organisation de l'institution éducative sur les comportements lycéens.

Le métier d'élève en classe terminale est marqué fortement par le cadre institutionnel de l'école. Celui-ci définit les comportements scolairement « rentables » et ceux qui le sont moins et finalement autorise une interprétation de l'ordre scolaire favorisant une certaine déviance lycéenne (notamment le bavardage). Plus généralement, la variabilité, selon les sections, des attitudes des lycéens à l'égard des différentes disciplines peut être construite comme une adaptation aux valeurs et règles explicites et implicites de l'institution éducative.

La présente recherche montre l'existence d'une articulation possible entre des projets sociologiques parfois présentés comme antinomiques. Au cours des années quatre-vingts, une certaine substitution des approches interactionnistes aux approches structurelles du système d'enseignement a été liée au projet annoncé d'ouvrir ce qu'il est convenu d'appeler la *boîte noire* et de comprendre tout ce que les approches globalisantes des années soixante et soixante-dix ont parfois ignoré ou systématisé. En dépit des ruptures épistémologiques qui séparent ces différentes approches, une des contributions possibles d'une

sociologie « corrélative » à la compréhension des relations maître-élèves est d'éclairer l'analyse des situations des interactants et des pratiques instituantes des acteurs par la connaissance et l'interprétation de dépendances statistiques qui

témoignent de l'existence d'un institué inhérent à l'exercice du métier d'élève dans chaque institution scolaire singulière.

Pierre Merle  
IUFM et Université de Rennes II

## NOTES

- (1) Je remercie François de Singly pour l'aide précieuse qu'il m'a apportée lors de l'élaboration du questionnaire d'enquête.
- (2) On pense notamment, pour les écoles maternelle et primaire, à (Zimmerman, 1978) (Gilly, 1980) (Sirota, 1988) et à (Paty, 1980) (Grisay, 1992) (Felouzis, 1993) pour le premier cycle.
- (3) L'hégémonie scolaire de la section C peut être appréhendée par la place que cette section assure dans le recrutement des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE), soit 95,6 % du recrutement des math. sup., 19,8 % du recrutement des classes littéraires, et 64,7 % de l'ensemble du recrutement des CPGE (Jeijoul, 1991). Ces données indiquent que l'institution scolaire et ses acteurs considèrent qu'il est indispensable de faire 9 heures hebdomadaires de mathématiques en terminale C pour entrer en math. sup., mais pas forcément utile, pour les élèves de C, de faire 8 heures de philosophie hebdomadaires (horaire des terminales A) pour entrer dans les CPGE littéraires, i.e. que l'heure d'enseignement de mathématiques semble, dans la comptabilité de l'institution éducative, devoir apporter aux lycéens une valeur ajoutée scolaire largement supérieure à celle de l'heure de philosophie...
- (4) Les indications données dans l'étude de Convert et Pinet (1989) ont orienté le choix des trois sections B, C et G de façon à ce que la représentation de chaque sexe et de chaque milieu social soit satisfaisante dans l'échantillon.
- (5) En 1993, les coefficients respectifs des épreuves de français (écrit et oral) et de mathématiques sont : en section B (sciences économiques et sociales) : 4 et 3 ; en section C (mathématiques et sciences physiques) : 3 et 5 ; en section G2 (techniques quantitatives de gestion) : 3 et 3 ; et en G3 (techniques commerciales) : 3 et 2.
- (6) Établir la relation de dépendance statistique entre les positions respectives des lycéens concernant le français et les mathématiques a nécessité un recodage des variables étudiées selon les modalités suivantes : soient les deux questions : *Apprécies-tu l'enseignement des mathématiques ?* (et *En classe de première, as-tu apprécié l'enseignement du français ?*), avec les réponses identiques suivantes : 1 - beaucoup ; 2 - assez ; 3 - un peu ; 4 - pas du tout. Si l'élève indique qu'il a apprécié plus l'enseignement des mathématiques que celui du français (par exemple réponse « 1 » en mathématiques et « 2 » en français), sa réponse est codée « + » (plus les maths que le français). Dans le cas contraire sa réponse est codée « - ». En cas de réponse identique sa réponse est codée « 0 » (même réponse). Sur la procédure mise en œuvre et le test des signes initialement utilisés, voir Lebart L., Morineau A., Fênelon J.-P. (1982, p. 127-129).
- (7) Les filles représentent 53,6 % de l'échantillon et respectivement 57,3 %, 39,4 % et 53,4 % des sections B, C et G. Les enfants d'origine aisée et moyenne représentent 53,9 % de l'échantillon et respectivement 54,0 %, 73,4 % et 30,0 % des sections B, C et G.
- (8) Dans la suite de l'article, l'effet de l'introduction de variables de contrôle telles que le sexe et l'origine sociale ne sera mentionné que s'il apporte des informations nouvelles.
- (9) Cette interprétation des déclarations des élèves implique que l'élaboration du projet personnel de l'élève est éventuellement problématique mais ne signifie pas qu'un tel projet ne soit pas parfois un levier nécessaire à la mobilisation scolaire. La difficulté des élèves d'origine modeste à établir un projet personnel est finalement double puisqu'il leur faut d'une part élaborer un projet n'impliquant pas l'appartenance aux filières d'excellence dont ils sont majoritairement exclus, d'autre part se donner une perspective temporelle longue qui reste principalement l'apanage des enfants d'origine supérieure (Dubet, 1973, 1991).
- (10) Cette opinion lycéenne est concomitante du statut de science exacte des mathématiques contrairement au statut de type plutôt « artistique » du français, forme et lieu d'expression de ce qui ressortirait à la subjectivité personnelle, déconnectée en partie dans l'institution éducative, d'une mesure censée objective de l'excellence scolaire. Si cette différence de statut épistémologique de ces deux disciplines est envisageable, elle produit par contagion une différence non fondée sur le degré d'exactitude de l'évaluation dans ces deux disciplines.
- (11) Les élèves avaient à se situer en mathématiques et en français dans trois catégories : 1 - bon (dans les 10 premiers de la classe) ; 2 - moyen (au milieu de la classe) ; 3 - faible (dans les 10 derniers).
- (12) Les élèves devaient répondre, aussi bien pour le français que pour les mathématiques, à la question suivante : *Penses-tu que le fait d'être « bien vu » ou « mal vu » influence ton professeur quand il te note ?* 1 - Oui ; 2 - Peut-être ; 3 - Non ; 4 - Ne sais pas.
- (13) L'usage du terme de « stratégie » pour qualifier le rapport des élèves au travail scolaire est loin d'être nouveau et peut renvoyer notamment aux stratégies des élèves face aux pratiques pédagogiques à l'intérieur de la classe (Perrenoud, 1988).
- (14) Dans une perspective psychologique et analytique, les relations de séduction maître-élève sont présentées notamment par Postic (1979).
- (15) Question : *As-tu cherché à être « bien vu » ?* (en français en classe de première, en mathématiques) 1 - Beaucoup ; 2 - Assez ; 3 - Un peu ; 4 - Pas du tout.
- (16) « Les enfants de cadres supérieurs sont mieux notés que les enfants d'ouvriers à niveau de connaissances comparable ; sur la moyenne des notes, cet avantage représente 0,5 point » (Duru-Bellat et Mingat, 1988, p. 655).

## BIBLIOGRAPHIE

- AYMES J. (1978). — « Problèmes d'évaluation... en second cycle aussi ! Une expérience de multi-correction », **Bulletin de l'Association des Professeurs de mathématiques de l'Enseignement Public**, 316, p. 877-885.
- Baccalauréat de l'enseignement du second degré, baccalauréat technologique** (1992), Données statistiques, Académie de Rennes.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., (1992). — **Allez les filles !** Paris, Seuil.
- BOYER R., BOUNOURE A., DELCAUX M. (1991). — **Paroles de lycéens**, Paris, Ed. Universitaires/INRP.
- CONVERT B., PINET M. (1989). — « Les classes terminales et leur public », **Revue française de sociologie**, XXX, 2, p. 211-234.
- DUBET F. (1973). « Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet », **Revue française de sociologie**, XIV, 2, p. 221-241.
- DUBET F. (1991). — **Les lycéens**, Paris, Seuil.
- DURU M., MINGAT A. (1985, 1988). — **De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. 1. Evaluation de la procédure. Cahier de l'IREDU, 42. 2. Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation, Cahier de l'IREDU, 45.**
- DURU-BELLAT M., MINGAT A., (1988), « Le déroulement de la scolarité : le contexte fait des différences », **Revue française de sociologie**, XXIX, 4, p. 649-666.
- FELOUZIS G. (1993). — « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », **Revue française de sociologie**, XXXIV, 2, p. 199-222.
- GILLY M. (1980). — **Maître-élèves. Rôles institutionnels et représentation**, Paris, PUF.
- GOFFMAN E. (1974). — **Les rites d'interaction**, Paris, Minuit.
- GRISAY A. (1992). — Attitudes, représentations, comportements scolaires des élèves à l'entrée en sixième, **Les Dossiers, Éducation et Formations**, 17, p. 109-113.
- JELJOU M. (1991), Les classes préparatoires aux grandes écoles, **Note d'information**, Ministère de l'Éducation nationale, 43.
- JOUVANCEAU P. (1989). — « L'épreuve anticipée du baccalauréat et l'évaluation. Deux indicateurs de réussite en français en classe de première », **Éducation et formations**, 18, p. 13-21.
- LEBART L., MORINEAU A., FÉNELON J.-P. (1982). — **Traitement des données statistiques**, Paris, Dunod.
- LÉGER A. (1983). — **Enseignants du secondaire**, Paris, PUF.
- LAUGIER H., WEINBERG D. (1936). — **Commission française pour l'enquête Carnégie sur les examens et concours. La correction des épreuves écrites au baccalauréat**, Paris, Maison du livre.
- MARRO C., VOUILLOT F. (1991). — Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 20, 3, p. 303-323.
- MERLE P. (1991). — « La pratique évaluative en classe terminale et au baccalauréat : consensus et illusion », **Sociologie du travail**, 2, p. 277-292.
- MERLE P., MEAR P. (1992), « Démocratisation et/ou hiérarchisation sociale croissante des publics lycéens », **Sociétés contemporaines**, 11-12, p. 31-52.
- PATY D. (1980). — **Douze collèges en France**, Paris, La documentation française.
- PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire**, Genève-Paris, Droz.
- PERRENOUD P. (1988). — « Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire », in PERRENOUD P., MONTANDON C., **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institution et pratiques des acteurs**, Lausanne, Réalités sociales.
- POSTIC M. (1979). — **La relation éducative**, Paris, PUF.
- ROULIN-LEFEVRE V., ESQUIEU P. (1992). — « L'origine sociale des étudiants », **Note d'information**, Ministère de l'Éducation nationale, 39.
- SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien**, Paris, PUF.
- ZIMMERMANN D. (1978). « Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine sociale de ces derniers », **Revue française de pédagogie**, 44.