

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

L'école élémentaire



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris I. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Education nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique, titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur de sciences économiques, Université de Bourgogne. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Bourgogne. Thierry GAUDIN, chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie. Jean GUGLIELMI, professeur de sciences de l'éducation, Université de Caen, directeur d'IUFM. Jean HASSENFORDER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique et Université de Paris V. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite, Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt de Berlin, Allemagne. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche, CNRS, GRIC (UMR, Université de Lyon II-CNRS). Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION : Laura GEST, Institut national de recherche pédagogique.

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : André HUSSENET, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales.

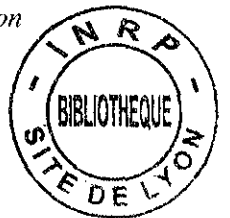
☎ 01.46.34.91.61.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

*Toute culture véritable est
prospective. Elle n'est point
la stérile évocation des
choses mortes, mais la
découverte d'un élan
créateur qui se transmet à
travers les générations et
qui, à la fois réchauffe et
éclaire. C'est ce feu,
d'abord, que l'Education
doit entretenir.*

Gaston Berger

*"L'Homme moderne et son
éducation"*



ARTICLES**L'école élémentaire**

- Jean-Pierre Jarousse, Christine Leroy-Audouin, Alain Mingat* – Les Inspections primaires de l'Éducation nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves p. 5
- Sophie Genlot* – L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège p. 27
- Cléopâtre Montandon, Françoise Osiek* – La socialisation à l'école du point de vue des enfants p. 43
- Farid Boubekeur* – Les représentations des objectifs de l'école par les parents en Algérie p. 53

**

- Yveline Fumat* – Contraintes, conflits, violences à l'école p. 61
- Alain Mougnotte* – L'École de la République p. 71
- Noëlle Monin* – Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes p. 81
- Jean Brichaux* – L'enseignant d'une métaphore à l'autre p. 95
- Arlette Delhaxhe* – Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement p. 107

NOTE DE SYNTHÈSE

- Françoise Cros* – L'innovation en éducation et en formation p. 127

NOTES CRITIQUES

- E. Bautier* – Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage (C. Barré-De Miniac) p. 157
- B. Charlot, J. Beillerot (Dir.)* – La construction des politiques d'éducation et de formation (J. Hédoux) p. 159
- C. Gardou (Dir.)* – La gestion mentale en questions (E. Waysand) p. 162
- J. Houssaye* – Autorité ou éducation (B. Lechevalier) p. 163
- B. Lahire* – Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires (J.-Y. Rochex) p. 165
- M.-F. Lange, J.-Y. Martin (Eds)* – Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne (R. Lallez) p. 168
- G. Lerbet* – Les nouvelles sciences de l'éducation : au cœur de la complexité (J. Houssaye) p. 169
- P. Meirieu* – La pédagogie entre le dire et le faire (F. Cros) p. 171
- A. Ouane (Dir.)* – Vers une culture multilingue de l'éducation (R. Lallez) p. 174
- Y. Poutet* – Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne (M. Soëtard) p. 176
- C. Trottier, M. Perron, M. Diambomba (Dir.)* – Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques (J.-J. Paul) p. 178
- P. Vermersch* – L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue (M. Guigue) p. 178

- INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES PARUS EN 1996** p. 183

Les Inspections primaires de l'Éducation nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves

Jean-Pierre Jarousse,
Christine Leroy-Audouin,
Alain Mingat

Cet article examine dans un premier lieu la variété des caractéristiques quantitatives (nombre de maîtres) et qualitatives (tonalité sociale du public des élèves, dispersion géographique, ...) ainsi que celle des dotations en personnels et en matériels aux inspections primaires ; on conclut qu'il y a peu de relation entre dotations et besoins au niveau de l'inspection. En second lieu, les pratiques des inspecteurs et de leurs équipes sont décrites et, sur ce plan également, c'est une large variété qui domine dans les dimensions administrative, relationnelle et pédagogique (sans qu'il s'agisse d'ajustements ni aux moyens ni au public). Enfin, on analyse dans quelle mesure ces pratiques sont susceptibles d'avoir une incidence sur l'efficacité pédagogique des enseignants de la circonscription et quelles pratiques se révèlent in fine plus efficaces.

Les Inspections primaires de l'Éducation nationale ont été créées au milieu du XIX^e siècle dans le but premier de contrôler le fonctionnement des écoles ; le rattachement initial des inspecteurs auprès des préfets témoignait d'ailleurs de cette dimension idéologique et républicaine. Progressivement, les fonctions d'encadrement pédagogique se sont imposées et les Inspecteurs de l'Éducation nationale remplissent dorénavant une double mission, médiateurs dans la mise en application des dispositions institutionnelles au niveau national d'une part, et pivots dans le fonctionnement organisationnel et pédagogique des écoles au niveau local, d'autre part. Au cours du temps, la dimension de contrôle et d'inspection

des personnels s'est atténuée au bénéfice de fonctions d'animation et de formation. L'activité des inspecteurs s'est par ailleurs élargie avec la déconcentration de l'administration, le développement des Zones d'Éducation Prioritaires et des projets d'école.

D'une façon générale, les activités effectives des inspecteurs et des équipes de circonscription sont relativement peu connues. Une enquête du ministère de l'Éducation nationale, conduite par la Direction des Etudes et de la Prospective et la Direction des Ecoles (1) au cours de l'année 1989, dans les départements du Nord et du Pas-de-Calais, permet d'apporter quelques éclairages sur

ce que sont ces inspections et leurs équipes, les moyens qu'elles mobilisent et les activités qu'elles mettent en œuvre. Par ailleurs, les données recueillies permettent également d'explorer dans quelle mesure ces actions structurent le fonctionnement interne des écoles et, *in fine*, les acquisitions des élèves.

UNE DESCRIPTION DES CONDITIONS DE FONCTIONNEMENT DES INSPECTIONS

L'enquête a porté sur 30 circonscriptions et les informations sont bien documentées sur 27 d'entre elles. L'échantillon est donc de taille relativement réduite si bien qu'il faudra prendre avec précautions les résultats obtenus, ceux-ci méritant d'être confirmés par des investigations menées à une plus grande échelle ; cela dit, les données recueillies restent toutefois intéressantes et il ne fait pas de doute qu'elles donnent une première image convenable de la réalité étudiée. Les résultats de cette recherche seront présentés en trois sections. Dans une première section, nous examinerons les caractéristiques des circonscriptions au niveau de la population des maîtres et des élèves, et au niveau des moyens alloués par l'administration aux équipes. La seconde section sera consacrée à la description des pratiques des inspecteurs et de leur équipe. Dans chacune de ces deux sections, on s'attachera à examiner non seulement la situation moyenne, mais aussi la diversité rencontrée entre les différents lieux. La troisième section abordera plus spécifiquement la question des effets de ces pratiques tant sur le fonctionnement des écoles que sur les résultats repérés chez les élèves, sur la base de leurs acquisitions scolaires.

Une grande variabilité des circonscriptions

• *Des circonscriptions aux caractéristiques variées*

Un premier fait à souligner est la forte variabilité des caractéristiques des circonscriptions. Une première dimension de cette variété renvoie bien sûr aux caractéristiques géographiques et notamment au degré d'urbanisation ; ainsi 10 circonscriptions sur les 27 étudiées sont totalement urbaines, alors que 8 concernent des zones majoritairement rurales. De façon liée, plus d'un tiers des classes sont à plusieurs niveaux dans 6 cir-

conscriptions alors que dans 7 autres, ces classes représentent moins de 10 % du total. Sur le plan de la concentration géographique des écoles (et donc de leur accessibilité), on compte 11 circonscriptions dans lesquelles l'école la plus éloignée du bureau de l'inspection est à moins de 20 km, 9 dans lesquelles la distance maximale est inférieure à 30 km et 7 dans lesquelles cette distance est supérieure à 30 km (le maximum est de 70 km).

Concernant la taille des circonscriptions, une mesure de référence est le nombre de maîtres. Celui-ci est en moyenne de 247, avec une distribution relativement variée ; en effet, mises à part une circonscription dont le nombre de maîtres est de 49 (circonscription « Adaptation et Intégration Scolaires »), et trois autres circonscriptions dont le nombre de maîtres est inférieur à 200, les 23 circonscriptions restantes ont des tailles qui s'échelonnent de façon régulière entre 200 et 356 maîtres.

Au-delà de ces aspects quantitatifs, les circonscriptions sont également très différentes sur le plan de leurs populations scolaires, qu'on les caractérise par la distribution des origines sociales ou de la nationalité. De façon globale, les milieux populaires représentent en moyenne 60 % de l'effectif des élèves, mais cette proportion est inférieure à 52 % dans 7 circonscriptions et supérieure à 66 % dans 8 autres. De façon symétrique, la proportion moyenne d'enfants de cadres (y compris professions intermédiaires) est globalement de 18 %, mais elle est inférieure à 12 % dans 7 circonscriptions et supérieure à 25 % dans 4 autres. Concernant la proportion d'élèves de nationalité étrangère, la moyenne d'ensemble est de 10 % ; cette proportion est inférieure à 5 % dans 15 circonscriptions et supérieure à 20 % dans 5 autres. De façon complémentaire à cette description, on note que 19 % des élèves de CE2 ont connu, en moyenne, au moins un redoublement au cours de leur scolarité élémentaire ; ce chiffre est inférieur à 15 % dans 7 circonscriptions et supérieur à 25 % dans 5 autres.

Il est donc clair qu'outre leurs aspects quantitatifs, les circonscriptions présentent des tonalités variées dans les dimensions sociales et scolaires de leur population d'élèves (2).

Concernant le corps enseignant, les circonscriptions se différencient également sur un certain nombre de points, notamment le taux d'absen-

téisme moyen (rapport des demi-journées d'absence des maîtres au total annuel de demi-journées de classe) et le taux de participation au mouvement (rapport des enseignants ayant demandé un changement de poste en 1989 au nombre des enseignants de la circonscription). Le taux d'absentéisme moyen est de 5,3 % avec une variation large et relativement continue entre 0,2 % et 10,4 %. La proportion d'enseignants ayant participé au mouvement annuel est, en moyenne pour les 27 circonscriptions étudiées, de 19,3 %, avec là encore des différences importantes, ce taux variant de 8 à 35 %.

Ces deux indicateurs peuvent renvoyer pour partie à des causes communes manifestant des degrés de « malaise », variés d'une circonscription à l'autre, dans le vécu du métier par les enseignants ; cela dit, s'il existe bien une corrélation positive entre les valeurs des deux indicateurs, celle-ci est faible et non-significative. La variabilité de chacun d'entre eux peut elle-même être liée aux réalités plus ou moins objectives de l'exercice du métier (difficulté du public, relations hiérarchiques, ...). Nous avons examiné ici dans quelle mesure certaines caractéristiques des circonscriptions pouvaient rendre compte de la variabilité du taux d'absentéisme des enseignants d'une part, et de leur degré de participation au mouvement d'autre part.

Tableau I. — Taux d'absentéisme de la circonscription selon la tonalité sociale et géographique (%)

% milieu populaire % secteur rural	40	70
0 (urbaine)	8,5 %	4,1 %
50 (rurale)	7,5 %	3,1 %
	5,3 %	

Concernant le taux d'absentéisme, la variable qui ressort avec le plus de force est la tonalité sociale de la circonscription, dans un sens qui n'est sans doute pas spontanément attendu : c'est en effet dans les circonscriptions les plus populaires que les taux d'absentéisme ont tendance à être les plus faibles ; ils apparaissent en outre inférieurs dans les circonscriptions rurales.

Par ailleurs (voir section sur les pratiques ci-après), sachant que l'on peut opposer les inspec-

teurs selon leur degré de présence directe auprès des enseignants (3), il apparaît que le taux d'absentéisme moyen dans la circonscription a tendance à être plus fort lorsque l'IDEN a des activités plus centrées sur les écoles et les enseignants ; les différences constatées sont statistiquement significatives et sont estimées à environ 2 % dans le taux d'absentéisme de la circonscription. Ce résultat semble être lié davantage à la nature des relations développées par l'inspecteur avec sa circonscription qu'à leur intensité quantitative : la variable manifestant le rapport entre la taille de l'équipe de circonscription et le nombre de maîtres dans la circonscription se révèle sans effet à cet égard.

La variabilité inter-circonscriptions des taux de participation des enseignants au mouvement ne s'explique quant à elle, ni par les caractéristiques socio-géographiques de la circonscription d'exercice, ni par le type de fonctionnement pédagogique de l'IDEN (plus ou moins présent dans les écoles). Nous avons cherché alors si la composition du corps enseignant était susceptible de rendre compte du degré de participation au mouvement ; parmi les variables disponibles, seul le taux de féminisation est influent, la mobilité des enseignants étant d'autant plus grande que les femmes sont plus représentées ; la distribution de l'ancienneté professionnelle, très variable d'une circonscription à l'autre, est elle sans relation avec l'intensité de la demande de « mouvement ». Ces deux variables se révèlent par ailleurs sans effet sur le taux d'absentéisme.

• Des inspecteurs au profil différencié

Les IDEN de l'échantillon sont dans une large majorité des hommes (89 % d'hommes et seulement 3 femmes dans les 27 circonscriptions étudiées), alors que le corps des enseignants des niveaux primaire et secondaire dont ils sont généralement issus, est largement féminisé (respectivement 75 % et 56 % de femmes). Leur âge moyen est de 46 ans mais varie de 37 à 62 ans. L'ancienneté dans le statut d'inspecteur est en moyenne de 6,6 années et de 4,3 années pour ce qui est de l'ancienneté dans le poste actuellement occupé ; cela dit, les écarts sont ici très larges, 9 inspecteurs n'exerçant dans leur actuelle circonscription que depuis une ou deux années et 6 depuis plus de sept ans.

Du point de vue de l'origine professionnelle, les deux-tiers des inspecteurs étaient initialement

instituteurs ou enseignants du secondaire (certifiés/PEGC de spécialités très variées). Leurs niveaux d'études recouvrent pour partie la distribution de l'origine professionnelle, 3 inspecteurs étant titulaires du bac seulement, 10 d'une licence, 11 d'une maîtrise et 3 d'un diplôme de troisième cycle.

• *Des moyens différenciés selon les circonscriptions*

Concernant les moyens, nous disposons d'informations sur les dotations en personnel et sur les équipements. Sur ces deux plans, on observe des différences notables d'une circonscription à l'autre.

— *Sur le plan des personnels*

Si toutes les circonscriptions sont dotées d'une secrétaire à temps plein, le nombre de personnes permanentes (conseiller pédagogique auprès de l'IDEN, conseiller pédagogique de circonscription, secrétaire de circonscription préélémentaire et élémentaire, animateur informatique en équivalent temps plein) est en moyenne de 3,85 (y compris l'IDEN) ; la distribution de cette valeur est très continue entre 2,5 et 5,5 personnes. L'équipe de « base » peut bénéficier en outre de la présence de conseillers pédagogiques disciplinaires (musique et/ou arts plastiques) : le cas le plus fréquent correspond à la présence d'un conseiller supplémentaire par équipe (mais certaines circonscriptions n'en ont aucun et d'autres deux). Il est à noter qu'on n'observe pas de relation entre le nombre de ces personnels et l'effectif de l'équipe de circonscription de « base ».

Enfin, les équipes peuvent être complétées par des collaborateurs occasionnels dont le nombre déclaré par les inspecteurs est en moyenne de 0,7 ; cela dit, cette moyenne cache une assez forte variabilité puisque 15 circonscriptions ne déclarent faire appel à aucune collaboration de ce type tandis que certaines autres indiquent mobiliser jusqu'à 9 personnes de cette catégorie. Il reste toutefois que l'intensité du service de ces personnes n'est pas connue dans l'enquête.

— *Sur le plan de l'équipement matériel*

Globalement, le matériel du secrétariat de la circonscription apparaît assez conventionnel, voire rudimentaire, eu égard à l'état et à la diffusion de la technologie : seules 44 % des inspections disposent d'une photocopieuse, le micro-ordinateur

de bureau n'est présent (en 1989) que dans moins d'une circonscription sur cinq. En revanche, le Minitel (équipement fourni gratuitement par les Télécom) est largement utilisé (toutes les circonscriptions sauf une). Dans une perspective d'usage plus spécifiquement pédagogique, deux-tiers des circonscriptions déclarent être équipées d'une bibliothèque pédagogique auprès de laquelle les enseignants peuvent se documenter en fonction de leurs besoins ; cela signifie aussi, en creux, que dans une circonscription sur trois, les enseignants ne disposent pas de ce service auprès de leur inspection de rattachement et doivent par conséquent nécessairement se rendre au Centre Départemental de Documentation Pédagogique.

Au-delà de la disponibilité particulière de chacun de ces équipements, 4 inspections (sur les 27 étudiées) ne sont pourvues d'aucun d'entre eux, alors que 4 autres disposent de tous ; la majorité des inspections possède en fait un seul de ces trois équipements (généralement une bibliothèque).

La connaissance descriptive (évidemment sommaire) des moyens dont disposent les circonscriptions, tant en personnels qu'en équipement, fait état de variations assez nettes d'une inspection à l'autre. Cette variabilité brute, pour intéressante qu'elle soit, invite toutefois à des rapprochements avec les caractéristiques de la population scolaire de la circonscription, pour examiner dans quelle mesure cette variabilité dans les moyens répond à l'intensité des besoins à satisfaire et aux conditions locales.

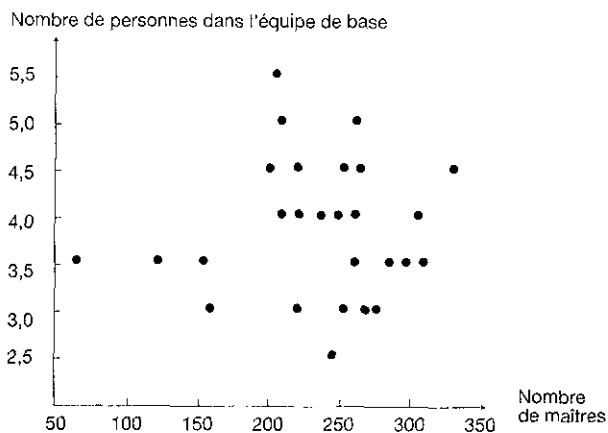
**Estimer le degré de cohérence
dans les dotations de moyens aux circonscriptions**

Une analyse de base consiste à mettre en regard le volume des moyens disponibles avec les besoins pédagogiques à couvrir. Dans cette perspective, les besoins seraient d'autant plus grands que le nombre de maîtres de la circonscription est important et que la circonscription est plus difficile à gérer ; cette dernière caractéristique peut s'appréhender par des indicateurs tels que la part des écoles rurales, la dispersion géographique des écoles et la proportion d'élèves de milieu populaire ou en retard scolaire.

Une première approche s'attache à mettre en relation le nombre des personnels administrativement attachés à l'équipe de circonscription (y

compris l'inspecteur) et celui des enseignants qui y sont en activité. Ce rapport prend la forme d'un « taux d'encadrement » : en moyenne sur l'ensemble des 27 circonscriptions, ce taux est de 1 pour 46,7 maîtres mais il est très variable d'une circonscription à l'autre (4). Il est en effet de 1 pour 33 dans la circonscription apparemment la mieux dotée en personnels et de 1 pour 108 dans celle qui l'est le moins (on observe une distribution relativement continue entre ces deux valeurs extrêmes). Ces chiffres manifestent a priori la possibilité d'un degré assez élevé d'incohérence dans les allocations de personnels aux équipes de circonscription et c'est ce que tend à visualiser le graphique suivant :

Graphique 1. — Relation entre effectif de l'équipe de base et nombre de maîtres dans la circonscription



• Relation entre les moyens et les caractéristiques de la circonscription

• Relation entre les moyens et les caractéristiques de la circonscription

Une façon analytiquement plus satisfaisante (5) d'examiner les dotations consiste à estimer la relation fonctionnelle existant entre la taille de l'équipe, et plus généralement les moyens mobilisés par l'inspection, avec des variables mesurant les besoins quantitatifs et qualitatifs de la circonscription.

Moyens de la circonscription = f (nbre de maîtres, caractéristiques socio-géographiques)

Concernant les dotations de base en personnels de circonscription (IDEN, CPAIDEN, CPC, secrétaire de CCPE, animateur informatique) et face à la diversité des situations décrites précédemment, on observe, sur la base de modélisations multivariées, une absence quasi-totale de relation entre les dotations et les caractéristiques des circonscriptions. Il apparaît en outre que cet aléa d'ensemble ne s'explique ni par la tonalité sociale de la circonscription ni par son caractère plus ou moins rural ; à cet égard, nous avons également examiné l'influence éventuelle des variables caractérisant l'étendue de la circonscription (distance entre les deux points les plus éloignés/distance entre le bureau de l'inspection et l'école la plus éloignée) et observé que celles-ci étaient sans influence sur les dotations en personnels.

On peut donc dire que les dotations en personnels sont à la fois très variables d'une circonscription à l'autre et aléatoires par rapport au nombre de maîtres (même dotation observée pour des circonscriptions comptant de 120 à 320 maîtres) et aux caractéristiques sociales et géogra-

Tableau II. — Dotations en personnels et en équipement en fonction des caractéristiques socio-géographiques de la circonscription

	Personnels de base		Personnels totaux		Équipement	
	Coef. signif.	Coef. signif.	Coef. signif.	Coef. signif.	Coef. signif.	Coef. signif.
Nombre de maîtres	+ 0,001 ns	+ 0,001 ns	- 0,001 ns	- 0,002 ns	- 0,004 *	- 0,004 *
Caractéristiques circonscription						
• % milieu populaire		+ 0,98 ns		+ 4,71 *		+ 2,34 ns
• % secteur rural		- 0,45 ns		- 0,35 ns		- 1,42 ***
Constante	3,62 ***	3,23 ***	5,44 ***	3,16 *	2,53 ***	1,69 *
R ² (%)	0,7	6,4	0,1	9,1	10,4	43,4

phiques (pas de dotations supérieures dans les circonscriptions socialement difficiles ou géographiquement étendues).

Au-delà du personnel de base des équipes de circonscription, l'analyse des personnels totaux que l'inspecteur réussit à mobiliser (CPEM, CPAP, contributions occasionnelles) tend à montrer que le recours à ces personnels 1) ne se réalise pas sur la base du nombre de maîtres et n'est pas plus fréquent lorsque l'encadrement quantitatif de base est plus faible et 2) se révèle en revanche plus intense quand la tonalité sociale du public d'élèves de la circonscription est plus défavorisée : si la proportion d'élèves de milieu populaire passe de 35 à 70 %, l'effectif de ce type de personnel augmente en moyenne de 1,5 ; cela dit, la faible significativité statistique du coefficient invite davantage à parler de tendance que de situation systématique.

En ce qui concerne l'équipement, la modélisation fait apparaître une relation négative, certes peu significative, avec le nombre de maîtres de la circonscription. Cela signifie que c'est en moyenne dans les circonscriptions qui comptent le plus grand nombre d'enseignants qu'on trouve l'équipement le plus sommaire. Une relation similaire est observée avec le degré de ruralité, l'équipement étant plus limité quand la circonscription est plus rurale.

À ce stade de l'analyse, et face à une variabilité résiduelle très forte tant en ce qui concerne les dotations en personnels qu'en équipement, une question est de déterminer si l'on a tendance à observer des dotations en équipement plus fortes lorsque les dotations en personnels sont plus faibles. Ce n'est manifestement pas le cas puisqu'il existe une forte corrélation positive (+ 0,60) entre le degré d'équipement et la taille de l'équipe de base de la circonscription : plutôt qu'une substitution fonctionnelle de l'équipement à une faiblesse des personnels, l'équipement semble représenter une sorte de « consommation administrative » d'autant plus importante que le personnel de la circonscription est nombreux. Il est par ailleurs possible qu'il existe une cause commune aux dotations dans ces deux domaines et qu'une bonne dotation en général résulte du degré de dynamisme particulier de l'IDEN vis-à-vis de l'Administration.

• *Les caractéristiques de l'IDEN vis-à-vis de la mobilisation de moyens*

L'absence de relation positive entre les besoins de la circonscription et les moyens humains et

matériels qui y sont mobilisés manifeste à l'évidence un dysfonctionnement institutionnel ; examinons maintenant dans quelle mesure les caractéristiques de l'inspecteur lui-même pourraient permettre de rendre compte de la variabilité constatée. Parmi les caractéristiques disponibles dans l'enquête, le fait que l'inspecteur soit originaire de l'enseignement primaire ou secondaire et qu'il ait un niveau d'études plus ou moins élevé n'est pas associé à une mobilisation plus ou moins grande de moyens pour le fonctionnement de sa circonscription. Seules deux caractéristiques apparaissent exercer une influence, à savoir l'ancienneté et le sexe.

Les inspecteurs qui ont une plus grande expérience dans la fonction obtiennent en moyenne davantage de personnels pour leur équipe de circonscription, alors que l'ancienneté dans le poste occupé semble permettre d'aboutir à une meilleure dotation en équipement et matériel. Par ailleurs, les femmes (elles ne sont que trois si bien que le résultat est à prendre avec précaution) semblent disposer d'une équipe de circonscription un peu plus nombreuse ; cela dit, l'impact de ces deux caractéristiques reste quantitative-ment modéré (les écarts ne sont pas très importants) et la part d'explication de la variabilité des moyens reste modeste. Il se peut toutefois, comme nous l'avons suggéré plus haut, que la personnalité de l'inspecteur (6), indicateur difficilement observable et non disponible dans l'enquête, puisse rendre également compte de la variabilité observée.

Face à cette incohérence des dotations, le questionnaire permet d'appréhender le degré de satisfaction des IDEN en leur demandant les domaines (manque de personnels, de temps, de moyens, hétérogénéité de la circonscription, pression des partenaires extérieurs, ...) qui ont constitué un frein à leur action. Une première statistique globale permet d'estimer le degré d'insatisfaction en sommant le nombre d'items cités parmi les 13 domaines proposés. On observe alors une variété substantielle puisque l'indicateur varie de 1 à 10 (avec une moyenne de 5,1) ; si 6 inspecteurs apparaissent relativement satisfaits de leurs conditions de fonctionnement (ils invoquent 3 motifs ou moins d'insatisfaction), en revanche, 7 autres inspecteurs manifestent une frustration assez nette en citant 7 facteurs ou plus qu'ils estiment avoir entravé leur action. Parmi les motifs les plus fréquemment cités, le manque de temps vient en tête

Tableau III. — Dotations en personnel et en équipement en fonction des caractéristiques de la circonscription et de l'IDEN

	Personnels de base		Personnels totaux		Équipement	
	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.
Nbre de maîtres	+ 0,001	n.s.	- 0,02	n.s.	- 0,003	*
Caractéristiques circonscription						
• % milieu populaire			+ 5,59	*		
• % secteur rural					- 1,44	***
Caractéristiques IDEN						
• Ancienneté fonction	+ 0,06	**	+ 0,05	n.s.		
• Ancienneté poste					+ 0,05	*
• Femme	+ 0,73	*	+ 1,63	*		
Constante	+ 3,17	***	+ 1,87	n.s.	+ 2,78	***
R ² (%)	17,2		19,5		43,4	

(21 citations) mais ce facteur général est susceptible d'être éclairé par deux items également très cités : l'insuffisance de moyens (18 citations) et de personnels (12 citations) d'une part, les pressions de l'administration d'autre part (trop grandes sollicitations de la hiérarchie — 10 citations — et manque de continuité dans les demandes de l'institution — 12 citations —). L'immobilisme pédagogique des instituteurs est le dernier facteur fréquemment considéré comme un frein à l'action de l'IDEN (15 citations). En revanche, les questions de la mobilité trop importante des enseignants, de l'implication des partenaires extérieurs (par excès ou insuffisance) ne sont pas fréquemment perçues comme des obstacles au fonctionnement des circonscriptions.

On peut évidemment se demander dans quelle mesure ces représentations sont liées à des caractéristiques objectives, soit de la circonscription et des moyens qui lui sont alloués, soit de la personne de l'IDEN. Pour ce faire, des modèles ont été estimés, qui montrent de façon claire que, dans une large mesure, ces représentations, bien que très différentes d'un IDEN à l'autre, ne s'expliquent pas du tout par les caractéristiques de la circonscription : que la circonscription soit bien ou mal dotée en personnels et en moyens, que sa tonalité soit populaire ou non, rurale ou urbaine, est sans relation avec le sentiment d'insatisfaction de l'IDEN. En revanche, les femmes font état d'un degré plus élevé de contentement du fonc-

tionnement de leur circonscription (elles citent deux motifs d'insatisfaction en moins par rapport aux hommes). De même, on observe qu'une plus grande ancienneté générale des inspecteurs est associée à un moindre degré d'insatisfaction de leur part (ainsi, 10 ans d'ancienneté supplémentaires entraînent la citation d'un nombre de motifs inférieur de 1,5). Enfin, et de façon plus légère, les inspecteurs originaires du premier degré paraissent plus satisfaits que leurs collègues issus du second degré, notamment par rapport aux contraintes administratives.

Au total, il ressort de cette analyse des relations entre moyens mobilisés et besoins des inspections que les dotations aux circonscriptions sont caractérisées par une dimension très fortement aléatoire. Il est évidemment possible que cette situation ne soit pas sans conséquences sur le volume d'activités et le type de fonctionnement des IDEN, et plus généralement des équipes de circonscriptions ; c'est ce point que nous allons aborder maintenant.

UNE DESCRIPTION DES ACTIONS ENTREPRISES ET DES PRATIQUES DES INSPECTIONS

Le questionnaire administré à ces 27 IDEN couvre des domaines variés, mêlant des pratiques déclarées (formation continue, animations péda-

gogiques, pratiques d'inspection, ...) et des représentations sur le rôle des inspecteurs, leurs actions et leurs effets sur le fonctionnement de l'école. Présentons-les d'abord rapidement.

Une variété des pratiques et des représentations

• *Le fonctionnement de l'équipe de circonscription*

Les données permettent de faire ressortir l'existence d'une typologie assez nette des pratiques des IDEN, en opposant ceux qui privilégient la dimension pédagogique de leur action à ceux pour lesquels la perspective gestionnaire est première ; les « pédagogues » sont un peu plus nombreux, mais globalement ces deux populations sont numériquement équilibrées (15 « pédagogues » et 12 « gestionnaires »). Une autre dimension structure les pratiques déclarées ; elle distingue les IDEN dont l'activité est centrée sur les écoles et leur fonctionnement et ceux dont les activités ont un degré d'ouverture sur l'extérieur, c'est-à-dire en dehors de l'école, plus manifeste ; sans qu'il y ait de recouvrement avec la dimension précédente (on trouve par exemple autant de pédagogues que de gestionnaires parmi ceux qui ont des activités principalement centrées sur les écoles), les effectifs des IDEN « centrés » et « ouverts » sont approximativement équivalents. En outre, lorsqu'on examine les modalités des actions menées en direction des écoles, une opposition se dessine entre les IDEN qui insistent sur l'aspect inspection (10 IDEN sur 27) et ceux qui mettent en avant la dimension formation (11 IDEN), les autres (6) faisant état de positions moins tranchées.

La dimension d'ouverture se complète par ailleurs par la disponibilité déclarée par les IDEN pour des rendez-vous à l'improviste avec des instituteurs (12 reçoivent volontiers les enseignants sans rendez-vous préalable, alors que 15 ne proposent pas cette souplesse) et par le degré de diffusion des outils que l'inspecteur met au point dans la perspective de gestion de la circonscription (9 déclarent que ces outils sont à leur usage personnel, 12 qu'ils sont communiqués à toutes les écoles et 6 qu'ils sont également diffusés aux partenaires extérieurs à l'école).

Enfin, la façon de gérer la circonscription peut également se lire dans la nature des relations entre l'inspecteur d'une part, l'équipe pédago-

gique et les directeurs d'écoles d'autre part. Si tous les IDEN reconnaissent que l'équipe de circonscription constitue un appui indispensable à l'efficacité de leur action, tous n'ont pas la même conception de son fonctionnement : pour 12 IDEN, l'équipe dispose d'une autonomie de conception et d'appréciation des actions tandis que pour les 15 autres, elle constitue plutôt un organe de prolongement de leur action. De façon complémentaire, 10 IDEN sur les 27 de l'échantillon déclarent donner aux directeurs d'écoles un rôle particulier dans le fonctionnement de la circonscription (relais d'information, coordination d'actions au niveau local) ; les 17 autres répondent par la négative sur ce point.

• *L'importance de la formation continue des maîtres*

Une première observation factuelle concerne la proportion de maîtres ayant suivi au moins un stage de formation continue l'année précédant l'enquête. Sur ce plan, la variété d'une circonscription à l'autre est spécialement frappante ; en effet, 25,6 % des enseignants en moyenne ont participé à un stage, mais dans 6 circonscriptions, moins de 10 pour cent des maîtres ont été concernés, alors que dans 6 autres, plus de 40 % sont dans ce cas. En général, il est fait appel avec une intensité comparable aux formateurs de l'École Normale et à ceux de la circonscription mais certaines inspections utilisent très majoritairement l'un ou l'autre de ces deux corps de personnels.

On note en outre que 21 inspecteurs sur les 27 que compte l'échantillon (soit 78 %) déclarent que les enseignants de leur circonscription « ne sont pas spontanément demandeurs » de formation continue ; pourtant, lorsqu'il s'agit spécifiquement de stages de circonscription, la majorité des IDEN déclare que les enseignants sont volontaires ! Ces informations peuvent être rapprochées du fait que les IDEN estiment en général (75 % des cas) avoir joué un rôle dans la participation des maîtres aux stages de formation continue encadrés par des personnels de circonscription. D'ailleurs, 25 IDEN (92 %) déclarent avoir eu une action incitative spécifique auprès des enseignants dont ils estimaient qu'ils avaient un besoin particulier de suivre ces actions.

Concernant le choix des thèmes de formation, ils déclarent dans leur grande majorité y avoir largement participé et d'autant plus qu'il s'agissait

de stages de circonscription. Cela dit, si d'une façon générale l'intérêt des inspecteurs dans la formation continue des enseignants est forte, on observe aussi des variétés dans l'intensité de leur implication effective au déroulement des actions : 8 inspecteurs déclarent participer de façon assez systématique en tant que formateur, 10 n'y participer qu'occasionnellement et 9 déclarent ne jamais y intervenir.

- *L'organisation des conférences et animations pédagogiques*

Dès la création du corps des inspecteurs du premier degré, les conférences pédagogiques ont représenté un élément très important dans la vie des circonscriptions, tant pour transmettre au niveau local les instructions de l'administration centrale que pour animer/encadrer le fonctionnement des écoles. Aujourd'hui, bien que l'activité des inspections se soit sensiblement diversifiée, les conférences et animations pédagogiques continuent globalement à jouer un rôle notable. Cela dit, les pratiques dans ce domaine sont assez différentes, qu'il s'agisse de leur nombre, de leurs objectifs ou de leur forme.

Le nombre moyen d'animations pédagogiques au cours de l'année précédant l'enquête est de 22,5. La variabilité d'une circonscription à l'autre est toutefois très forte puisque dans 6 circonscriptions il y a eu moins de 10 animations pédagogiques et dans 5 autres plus de 40 ; il est donc clair que l'usage de cet instrument de gestion de la circonscription témoigne de choix différents de la part des IDEN. Ceci est conforté par une inégale implication directe dans la conduite de ces animations : environ 60 % d'entre elles sont animées par l'IDEN lui-même et les fortes variabilités qui sont enregistrées autour de ce taux moyen proviennent pour partie du volume annuel de ces animations dans la circonscription (7). On observe donc à la fois des circonscriptions dans lesquelles peu d'animations pédagogiques sont animées directement par l'IDEN alors même qu'il en est organisé assez peu, et des circonscriptions dans lesquelles les animations sont non seulement nombreuses mais comptent souvent la participation directe de l'inspecteur. Lorsque l'IDEN assure personnellement l'animation pédagogique, l'objectif déclaré comme principal concerne l'explicitation des objectifs et des dispositions de la politique éducative nationale (20 citations), alors que l'objectif second est de

mettre en place des activités ciblées de formation (18 citations).

Sur le plan de l'organisation et des groupements de personnels réalisés, les possibilités sont a priori multiples, depuis des réunions concernant tous les enseignants de la circonscription, à des réunions sur des sujets spécifiques et limités, en passant par des regroupements intermédiaires d'enseignants par écoles ou par niveaux. En moyenne, les regroupements intermédiaires sont les plus fréquents (47 % des animations pédagogiques), suivis par les réunions plénières (41 %), alors que 12 % seulement des animations pédagogiques, à thème spécifique, résultent de souhaits particuliers émis par les maîtres. Au-delà de ces moyennes, on peut observer qu'il existe des profils de circonscriptions différents à cet égard. Ainsi, 7 circonscriptions accordent une place notable à l'expression des besoins des enseignants (entre 30 et 50 % des animations pédagogiques sont organisées sur cette base), alors que 10 circonscriptions insistent principalement sur les regroupements intermédiaires (par niveaux ou par écoles) et que 10 autres mettent surtout l'accent sur les « grands » groupes (4 IDEN procèdent uniquement de la sorte).

Quant au choix des thèmes des animations, les IDEN déclarent qu'il est très généralement le fait de l'inspecteur et de son équipe (21 cas sur 27) ; 2 inspecteurs déclarent choisir seuls, alors que 4 autres disent que le choix procède d'une consultation auprès des maîtres. Concernant les thèmes eux-mêmes, les citations les plus fréquentes des animations ont trait au français (23 sur 27), aux mathématiques (18 sur 27), à des champs disciplinaires moins académiques (EPS, arts plastiques, technologie, ...) ou des domaines transversaux. Les choix thématiques des inspecteurs suggèrent donc l'existence de deux groupes : le premier serait constitué des 14 IDEN qui déclarent de fait une centration plus académique (français-mathématiques), le second regroupe les 13 autres IDEN qui ont des choix plus diversifiés.

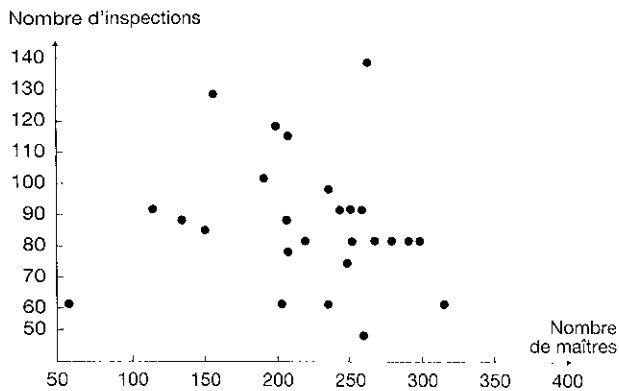
- *Les inspections des maîtres*

L'inspection est évidemment une dimension incontournable de la pratique personnelle des inspecteurs. Cette dimension peut être abordée sous un quadruple aspect : le type, le nombre et la fréquence, les objectifs et les critères d'évaluation. Concernant le premier point, il s'agit très majoritairement

rement d'inspections individuelles d'enseignants, les inspections d'écoles étant largement minoritaires (16 inspecteurs sur 27 déclarent ne pas avoir conduit de telles inspections au cours de l'année étudiée). Sur le plan du nombre, les IDEN ont déclaré avoir fait en moyenne 85 inspections individuelles au cours de l'année scolaire ; la variabilité est notable puisque la fourchette va de 48 à 133. Cette information est intéressante en ce qu'elle illustre la quantité d'activité de l'IDEN mais elle mérite toutefois d'être mise en perspective avec le nombre de maîtres, afin d'identifier le degré de « contrôle » opéré sur les enseignants par l'IDEN.

Le graphique suivant, qui met ces deux éléments en regard, témoigne d'une absence de relation, c'est-à-dire que le nombre effectif d'inspections par l'IDEN n'est pas dépendant du nombre de maîtres potentiellement « inspectables » d'une part, et qu'il faut rechercher dans d'autres domaines (de la disponibilité des moyens à des caractéristiques individuelles des IDEN) les raisons de cette forte variabilité d'autre part ; cette question sera explorée dans la section suivante.

Graphique 2. — Relation entre nombre de maîtres dans la circonscription et nombre d'inspections individuelles réalisées par l'IDEN



Une conséquence de cette absence de relation est que la probabilité qu'un maître soit inspecté est fortement variable d'une circonscription à l'autre. Le calcul de cette statistique montre que si la fréquence moyenne des inspections (rapport du nombre annuel des inspections au nombre de maîtres de la circonscription) est de 39,6 % (soit une inspection tous les 2 ans et demi), la variabilité est, une fois encore, très substantielle : en

effet, dans 6 circonscriptions, cette fréquence est inférieure ou égale à 25 % (soit moins d'une inspection tous les quatre ans) et dans 5 autres, cette fréquence est supérieure à 50 % (plus d'une inspection tous les deux ans).

Lorsque l'on interroge les IDEN sur les objectifs des inspections individuelles, ils ne citent jamais l'aspect d'« obligation imposée par la hiérarchie ». En revanche, ces visites sont fréquemment présentées (10 IDEN sur 27) comme étant « l'occasion d'un dialogue privilégié » avec l'instituteur. L'inspection constitue en outre un moyen pour l'IDEN de « mieux connaître les points forts et faibles de l'activité pédagogique de sa circonscription » (7 cas sur 27) et représente une opportunité de formation pédagogique *in situ* des maîtres (5 cas). Enfin, 4 inspecteurs déclarent que l'inspection représente surtout un moyen de gérer la carrière des maîtres. Il s'agit bien sûr de dominante car la réalité incorpore sans doute souvent tous ces aspects de façon jointe.

Les domaines sur lesquels les IDEN déclarent faire porter leur évaluation durant les inspections individuelles sont globalement variés. Le respect des Instructions Officielles en matière de programmes est bien sûr cité, mais certains éléments des pratiques pédagogiques apparaissent plus centraux, tels que la préparation des séquences éducatives ou les modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves ; ils concernent aussi des aspects plus personnalisés, l'insertion de l'enseignant dans l'école ou son niveau de réflexion personnelle sur la pratique du métier, par exemple. Enfin, au-delà de l'enseignant, les élèves sont également pris en considération, tant au niveau relationnel qu'au niveau de leurs résultats scolaires (forme et contenu de leurs productions).

Les IDEN adoptent à l'évidence une perspective pluri-critériée dans leur pratique d'inspection. Cela dit, au travers des 5 choix déclarés, des tonalités diversifiées se dessinent qui permettent de distinguer trois groupes : ceux qui privilégient les aspects relationnels (10 IDEN sur 27), ceux qui insistent sur les aspects du fonctionnement pédagogique et administratif de l'enseignant (8 IDEN) et enfin les 10 inspecteurs qui déclarent porter une attention plus directe aux résultats des élèves. Ce dernier groupe se distingue d'ailleurs des deux précédents, non pas tant parce que les critères sont majoritairement orientés vers les élèves mais parce que les élèves sont cités au

moins une fois comme élément de référence. On peut donc surtout lire cette typologie comme une mesure du fait que 17 IDEN sur les 27 de l'échantillon ne signalent pas les élèves comme entrant en ligne de compte dans leurs pratiques d'inspection. Il est possible que si ces IDEN étaient interrogés directement, ils diraient ne pas l'avoir mentionné car « cela va de soi, sans le dire » ; on peut aussi interpréter cette omission comme une illustration de la culture dominante de l'institution, qui évalue plus les moyens et le fonctionnement de l'école que les résultats qu'elle obtient.

- *L'inspecteur et les représentations de son activité*

Quand on demande aux inspecteurs comment ils perçoivent l'efficacité de leur action, pratiquement tous estiment, sans surprise, que c'est dans le domaine de l'animation pédagogique et dans l'implication des personnels dans le fonctionnement des écoles que leur action a le plus d'effet. L'évaluation et le contrôle des maîtres et des écoles, ainsi que la fonction de « courroie de transmission » de l'administration, ne sont pas cités comme domaines principaux ; les IDEN adhèrent donc massivement à un modèle pédagogique et institutionnel homogène et « classique ». Par contre, les citations sont beaucoup plus partagées en ce qui concerne les domaines dans lesquels l'action est perçue comme ayant le moins d'effets : 8 IDEN indiquent qu'ils pensent avoir peu d'influence sur la « gestion des moyens matériels, financiers et humains » de leur circonscription, 6 estiment ne pas être le plus efficace dans leur fonction de transmission entre les instances hiérarchiques supérieures et le niveau des écoles, 5 autres pensent avoir un impact limité sur les relations entre l'école et les collectivités territoriales ; enfin, seul un petit nombre indique avoir peu d'influence dans le domaine pédagogique. La prise en considération simultanée des domaines où les inspecteurs estiment avoir eu le plus et le moins d'effets permet d'opposer un groupe de 19 IDEN qui ont une orientation première pédagogique et un groupe de 8 IDEN qui ont une orientation gestionnaire plus affirmée.

Une opposition de ce type s'impose également lorsqu'on demande aux inspecteurs de désigner des termes qualifiant leur rôle tel qu'ils pensent l'avoir assumé, ainsi que des termes qui ne conviennent pas pour décrire leur fonction. Si les IDEN ne se perçoivent pas du tout, ni comme de

simples « exécuteurs de dispositions réglementaires », ni comme des « contrôleurs », l'appréhension positive de leur rôle est plus variée et s'articule autour de deux pôles principaux : le premier concerne l'aspect d'« animateur-facilitateur-régulateur » (les IDEN se perçoivent comme des personnes-relais et/ou de ressource), le second insiste plus sur la dimension de la « gestion et du management des écoles et de la circonscription ». L'analyse des adjectifs cités par les inspecteurs pour qualifier leur action montre qu'une partie d'entre eux s'est spontanément déclarée « gestionnaire », tandis qu'une autre partie choisit précisément des termes liés à la gestion pour indiquer ce que leur action n'est surtout pas ; on confirme ainsi bien une opposition entre des inspecteurs orientés vers la gestion et des inspecteurs pour qui la visée pédagogique prime.

Enfin, en continuité avec ce qui a été observé précédemment au niveau des critères d'inspection, 7 IDEN seulement pensent qu'il est possible d'évaluer l'impact des animations pédagogiques sur les résultats des élèves. Lorsque la question est plus large et concerne l'ensemble de leur activité, alors 16 inspecteurs déclarent qu'une relation directe est susceptible d'exister entre les actions qu'ils développent et les résultats scolaires des élèves de leur circonscription ; 11 IDEN en revanche n'envisagent pas la possibilité d'une relation de ce type.

Relation entre les pratiques des inspecteurs et le contexte de la circonscription

- *Un essai de typologie globale de l'activité des IDEN*

Dans la section précédente sont apparues des convergences entre les différentes dimensions ou types d'activités examinés. Il en est probablement ainsi parce qu'au-delà de l'analyse de telle ou telle activité ou telle ou telle déclaration, il existe des tonalités transversales qui s'expriment de façon plus ou moins précise au travers de ces différentes dimensions. Il convient donc de noter que chacun des indicateurs individuels décrits précédemment a surtout du sens quand il est considéré en relation avec les autres (l'interprétation de chaque indicateur isolé n'est pas toujours immédiate), sachant que s'il y a une imprécision manifeste dans la réponse aux questions prises une à une, l'accumulation de signaux allant dans une même direction permet de définir de manière

plus affirmée l'existence de tonalités professionnelles différentes selon les IDEN.

Sur la base des variables examinées séparément, il a été possible de construire 5 indicateurs agrégés qui rendent compte des dimensions suivantes :

- Le degré d'ouverture (sur l'extérieur des écoles) des pratiques de l'inspecteur.

- Le degré de directivité dans les relations de l'IDEN avec sa circonscription.

- L'intensité de l'activité (nombre de formations, d'animations pédagogiques, de visites d'inspection).

- L'intensité relative des aspects pédagogiques et gestionnaires dans les activités de l'IDEN.

- L'attention manifestée par l'IDEN aux résultats des élèves.

Chacun de ces indicateurs agrégés donne une image, sur une échelle quasi-continue, des différentes dimensions permettant de décrire les pratiques déclarées et les représentations des inspecteurs. On observe pour chacun d'entre eux des différenciations notables d'un inspecteur à l'autre, sachant qu'on a pu vérifier le caractère largement indépendant de ces 5 indicateurs construits (les corrélations sont faibles et non significatives).

Ceux-ci peuvent maintenant être utilisés de deux façons complémentaires :

- d'une part, on peut les mettre en regard avec certaines caractéristiques de l'IDEN, de la circonscription et des moyens qui y sont mobilisés, dans le souci d'examiner dans quelle mesure ces profils sont associés à des conditions d'exercice spécifiques et à certaines des caractéristiques des inspecteurs eux-mêmes.

- d'autre part, on peut les mettre en relation avec les acquisitions des élèves, de sorte à identifier dans quelle mesure les pratiques de gestion de la circonscription par l'IDEN sont de nature à influencer les produits du système scolaire tels qu'ils ont été mesurés dans cette enquête. Ceci permettra de dégager *in fine* lesquelles de ces pratiques se révèlent au niveau pédagogique les plus efficaces.

- *Quelle influence du contexte sur les types de pratiques des inspecteurs ?*

Les pratiques des inspecteurs peuvent donc être résumées par les 5 indicateurs précédemment décrits ; leur mise en regard avec les caractéristiques des inspecteurs, circonscriptions et de leurs moyens est résumée dans le tableau 4, ci-après.

D'une façon générale, la variabilité de ces cinq indicateurs ne se laisse pas aisément expliquer par les variables disponibles. La rela-

Tableau IV. — Modèles expliquant la variété des types de pratiques des inspecteurs selon le contexte

Variables	Pédagogique		Élèves		Activité		Ouverture		Directivité	
	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.
% rural		ns		ns		ns	+ 0,013	ns		ns
Tx encad	- 64,4	**								ns
Nb maîtres				ns	- 0,007	***	- 0,006	**		
Pers. insp.			+ 0,34	*		ns	+ 0,75	**		
Equip.	+ 0,50	*		ns		ns	- 0,64	**		ns
Orig. Prim.	- 1,20	*		ns		ns		ns		ns
Ancienneté		ns		ns		ns		ns	- 0,07	*
Constante	+ 5,86	***	+ 0,87	ns	+ 7,13	***	+ 2,40	**	+ 4,91	***
R2 (%)	31		9		27		24		7	

tive faiblesse de la part de variance expliquée signifie sans doute que la composante personnelle est un facteur important de la variabilité des pratiques des IDEN. Ceci semble particulièrement vrai pour deux dimensions, la directivité et l'attention portée aux résultats des élèves, pour lesquelles le pouvoir explicatif des modèles est spécialement faible : être plus ou moins directif, ou bien s'intéresser explicitement aux élèves semble relever plus fortement de la personnalité de l'inspecteur que de conditions objectives et mesurables liées à la circonscription ou à l'IDEN lui-même. Quelques variables contextuelles ont également une influence dont nous résumons maintenant les principales lignes de force.

De façon transversale sur les 5 domaines analysés, on peut observer que la tonalité plus ou moins populaire ou plus ou moins rurale de la circonscription est sans influence sur la façon dont la circonscription est gérée par l'IDEN.

Le nombre de maîtres exerce une influence sur les pratiques ; il semble avoir un impact négatif sur le volume d'activité des inspecteurs (moins de formation, d'animations pédagogiques et d'inspections). Il apparaît également que l'existence d'un nombre plus grand de maîtres dans la circonscription incite les IDEN à une moindre ouverture de leur action (c'est-à-dire à un centrage plus strict sur le fonctionnement des écoles). De même, par l'intermédiaire de la variable d'encadrement (rapport du nombre des personnes de l'équipe au nombre de maîtres de la circonscription), on observe que lorsque la charge est plus intense, les IDEN ont davantage tendance à adopter un style gestionnaire plutôt que pédagogique dans la conduite de leurs activités ; on ne peut toutefois pas savoir, à ce stade de l'analyse, si cela est préjudiciable ou bénéfique pour le fonctionnement de la circonscription et les résultats scolaires des élèves.

Les moyens mobilisés semblent exercer une certaine influence sur les pratiques des IDEN, mais celle-ci apparaît globalement être relativement limitée. Un accroissement de l'équipement semble favoriser l'adoption d'un style plus orienté vers le pédagogique. Un nombre plus important de personnes dans l'équipe de circonscription semble enfin associé à une ouverture de l'action de l'inspecteur en dehors du strict cadre scolaire. Ces deux derniers points viennent

compléter et conforter les observations faites dans le paragraphe précédent, concernant notamment le rôle du taux d'encadrement des maîtres sur l'adoption d'un style gestionnaire ou pédagogique par l'IDEN et celui du nombre de maîtres sur la propension de l'inspecteur à avoir des pratiques centrées sur les écoles et moins ouvertes sur l'extérieur.

Enfin, les caractéristiques génériques de l'IDEN n'entretiennent pratiquement aucune relation avec les typologies proposées pour caractériser la tonalité de ses pratiques. Tout au plus peut-on observer que les IDEN originaires de l'enseignement primaire ont une tendance à adopter moins fréquemment une tonalité de « pédagogue » (et donc plus souvent de gestionnaire), alors que les inspecteurs qui ont davantage d'ancienneté dans l'exercice du métier ont tendance à avoir des pratiques moins directives dans leurs rapports avec leur circonscription ; ces relations ne sont toutefois pas intenses.

Au total, le rapport entre les besoins et les moyens semble bien imprimer une certaine influence sur la tonalité des pratiques de l'IDEN ; cette influence est cependant peu massive et les IDEN ont de fait de très larges possibilités quant à la tonalité qu'ils impriment à leur action.

Au-delà de l'analyse des « profils d'action », il est apparu intéressant d'examiner de façon plus directe les conditions qui peuvent rendre compte de la variabilité de trois éléments plus spécifiques, à savoir la fréquence des visites d'inspection auprès des maîtres, l'intérêt et l'implication des inspecteurs dans la formation continue des maîtres et dans l'organisation des conférences pédagogiques. Pour ces deux dernières dimensions, l'indicateur a une valeur d'autant plus élevée que les activités sont numériquement plus nombreuses et que l'IDEN y prend personnellement une part plus active. Le tableau 5, ci-après, présente les résultats obtenus.

Lorsqu'on examine les corrélations croisées entre ces trois dimensions, on observe d'une part une indépendance statistique entre les pôles « formation continue » et « conférences pédagogiques » et, d'autre part, une relation négative entre la fréquence des inspections et la formation continue ($r = -0,33$) ou les conférences pédagogiques ($r = -0,33$). Ces observations signifient qu'il semble ne pas y avoir d'arbitrage entre les

**Tableau V. – Modèles expliquant l'intensité des activités de l'inspecteur
(inspections, formation continue et animations pédagogiques)**

	Fréq. Inspections		Intérêt form. cont.		Intérêt conf. péda.	
	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.
% rural	- 0,079	*		ns		ns
Nb Maîtres	- 0,0027	***		ns		ns
Pers. Insp.	- 0,12	ns		ns		ns
Origine primaire	+ 0,09	**		ns	- 0,039	*
Constante	+ 1,11	***				
R2 (%)	82		# 0		8	

activités de formation continue et de conférences pédagogiques. En revanche, il y aurait davantage de substitution entre ces deux dernières activités et les visites d'inspection.

Les résultats consignés dans le tableau ci-avant montrent que les trois dimensions de l'activité des inspecteurs (et des inspections) sont très inégalement influencées par les conditions logistiques du contexte de la circonscription. La part de variance expliquée est très faible (de fait nulle) pour l'intensité de la formation continue (aucune des variables disponibles n'entretient la moindre relation significative avec cette activité) et faible (8 %) pour les animations pédagogiques. Sur ce dernier plan, on peut seulement observer que les inspecteurs qui sont originaires du premier degré ont une propension plus légère à développer ce type d'activité.

La part de variance expliquée est en revanche exceptionnellement forte (82 %) pour la fréquence des inspections. Ce chiffre très élevé s'explique essentiellement par la variable « nombre de maîtres de la circonscription ». Ainsi et de façon très nette, plus le nombre de maîtres est élevé, moins grande est la fréquence des visites. Ce résultat est à rapprocher de l'observation selon laquelle le nombre de visites est globalement indépendant du nombre de maîtres de la circonscription alors que ce dernier est variable (graphique 2) ; il s'ensuit donc que la fréquence des visites pour un maître est d'autant plus faible que les maîtres de la circonscription sont nombreux. Ainsi lorsqu'on passe de 200 à 300 maîtres dans une circonscription, la fréquence des visites d'inspection passe, en moyenne, de une tous les 18 mois à une tous les trois ans.

On observe également que les inspections sont un peu moins fréquentes en milieu rural qu'en milieu urbain, que les IDEN originaires du premier degré ont tendance à inspecter davantage, mais que le fait que l'équipe de circonscription soit plus étoffée (ou mieux équipée) est sans influence sur ce plan ; ceci est évidemment dû au fait que seul l'IDEN peut conduire des inspections. On aurait toutefois pu imaginer que lorsque l'équipe est plus nombreuse, l'inspecteur serait déchargé d'autres tâches, ce qui lui permettrait de conduire éventuellement un nombre d'inspections plus élevé ; ce n'est pas le cas. Il apparaît donc que la variance dans le nombre de maîtres de la circonscription implique de façon quasiment mécanique une variabilité concomitante de celle des inspections.

QUELLES CONSÉQUENCES DE LA DIVERSITÉ DES PRATIQUES DES IDEN SUR LES RÉSULTATS OBTENUS ?

La mise en évidence de la variété des pratiques des IDEN est certes intéressante en elle-même, mais elle laisse irrésolu le problème de leur efficacité respective. Pour se prononcer sur ce point en évitant l'utilisation d'arguments normatifs, il convient de disposer d'une référence. Dans le système scolaire, les acquisitions des élèves constituent une balise importante pour évaluer la pertinence des modes d'organisation ; concernant de façon plus spécifique les inspecteurs, une dimension importante de leur action est aussi de contribuer à réguler les différenciations entre les écoles et classes de leur circonscription. On

MESURER LES ACQUISITIONS DES ÉLÈVES EN FONCTION DES LIEUX DE SCOLARISATION

Les acquisitions des élèves ont elles-mêmes des dimensions multiples, allant des acquis en matière de socialisation à des acquis plus classiquement scolaires ; parmi ces derniers, on peut distinguer aussi ceux qui concernent la dimension formelle des résultats et ceux qui s'attachent aux fonctionnements cognitifs et opératoires. Il serait bien sûr préférable de disposer de mesures dans ces différentes dimensions ; cela dit, cela constituerait une exigence particulièrement grande, compte tenu du fait que nous devons pouvoir disposer d'informations sur un nombre très important d'élèves. En effet, nous voulons identifier si le fait que des élèves aient été scolarisés dans tel ou tel contexte, tel que marqué par les activités de l'IDEN, a un rôle sur le niveau d'acquisition ; pour cette raison, nous avons retenu les acquis en français et en mathématiques à l'entrée au CE2 (épreuves nationales disponibles pour tous les enfants des 27 circonscriptions retenues) et adopté la stratégie d'analyse suivante :

Dans un premier temps, nous avons analysé les scores individuels (français/mathématiques et score agrégé moyen) en estimant un modèle statistique mettant en regard ce score individuel avec les caractéristiques individuelles et sociales des élèves. Ce faisant, on procède comme si les scolarisations n'avaient pas de dimension locale. En fait, on décrit les lignes de force générales individuelles, en gommant la possibilité que les acquis des élèves diffèrent selon leur contexte de scolarisation. Le modèle, établi sur les données concernant les 19 718 élèves de CE2 des 27 circonscriptions considérées (787 écoles) permet de rendre compte de 25,04 % de la variance des acquis individuels. Les résultats obtenus sont très semblables à ce qui a été observé dans des travaux de ce genre ; cela dit, ce modèle est pour nous essentiellement instrumental. Sur cette base, et par l'intermédiaire de variables muettes, on peut alors ouvrir la possibilité d'écarts d'acquisitions d'un lieu à l'autre en évaluant ces écarts pour des élèves de caractéristiques individuelles comparables ; on peut ainsi savoir si un élève de telle ou telle caractéristique a des acquisitions plus ou moins bonnes (et de combien) selon qu'il a été scolarisé dans le lieu X ou bien Y.

Comme nous n'avons parfois (souvent) qu'une seule classe par école dans l'échantillon étudié, il n'y a pas vraiment de possibilité de chercher à distinguer le niveau classe du niveau école ; des variables muettes de classes ont donc été considérées sur la base de l'appartenance à la classe ; en procédant de la sorte, la part de variance expliquée s'élève à 38,22 % (contre 25,04 % avec les variables individuelles) identifiant un gain de variance expliquée de 13,18 % et manifestant ainsi l'ampleur des différences d'acquisitions selon la classe où a eu lieu la scolarisation. Ce résultat n'est pas nouveau, il confirme des observations faites dans des études antérieures sur des échantillons différents : la classe fait des différences. Notre problème pourtant ne se trouve pas là car, ce qui nous importe ici est de savoir 1) si le fait que la classe se trouve dans telle ou telle circonscription peut concourir à expliquer les différenciations entre classes et 2) quelles activités parmi celles développées par les circonscriptions se révèlent à cet égard efficaces.

Dans cette perspective, il convient en premier lieu d'identifier l'existence éventuelle d'effets de circonscription et d'estimer l'ampleur de l'écart attaché à chacune d'entre elles. Pour ce faire, il suffit de remplacer les variables muettes de classes par des variables muettes de circonscription ; ce faisant, on s'attend à ce que la variance expliquée soit inférieure à celle dont on rend compte avec les classes (car on impose de fait que toutes les classes d'une même circonscription soient également efficaces), mais également à ce qu'elle soit plus forte que la variance expliquée par les variables individuelles, si les classes appartenant à une même circonscription ont effectivement tendance à se ressembler (sous l'effet de l'activité des IDEN). Les résultats obtenus correspondent d'une certaine façon à cette attente puisque la part de variance expliquée avec les variables individuelles et les variables muettes de circonscription est de 26,73 %.

considère donc que l'action d'un inspecteur est d'autant plus positive que les élèves (dont on a contrôlé par ailleurs les caractéristiques) ont des acquis en moyenne plus élevés et que les différenciations inter-écoles/classes sont plus réduites.

Pratiques des IDEN et acquisitions des élèves dans les circonscriptions

Au niveau de l'analyse des effets pédagogiques moyens par circonscription, on peut retirer les éléments suivants :

— Il existe dans l'explication des acquis des élèves à l'école élémentaire un puissant effet-classe (au-delà de l'effet des caractéristiques personnelles des élèves). Cet effet-classe correspond à 13,18 points de variance expliquée.

— L'effet-circonscription existe et correspond à 1,69 point en termes de part de variance expliquée. Les classes d'une même circonscription ont bien une certaine tendance à se ressembler pour ce qui concerne leur efficacité pédagogique et l'effet circonscription explique 13 % de l'effet-classe (1,69/13,18).

— D'une circonscription à l'autre, des élèves de caractéristiques semblables ont bien, en moyenne, des acquisitions différentes. Alors que l'échelle du score individuel a été choisie de sorte à avoir un écart-type de 15 points, on observe des effets de circonscriptions avec une intensité de plus ou moins 4,5 points.

Les analyses dont nous venons de faire état ont une fonction instrumentale par rapport à l'identification des effets-circonscriptions. Elles nous permettent de savoir qu'il existe bien des effets à ce niveau et définissent un indicateur d'efficacité pédagogique quantitatif et continu associé à chaque circonscription. La question est maintenant de mettre en regard la variabilité de cet indicateur avec celle des différentes dimensions des pratiques des inspections dans la perspective d'identifier lesquelles de ces pratiques se révèlent faire des différences. Le tableau ci-après présente les résultats obtenus.

La première information que nous donnent ces modèles est qu'en dépit de l'évidente imprécision des mesures des cinq dimensions de la tonalité de l'activité des IDEN, on trouve des associations statistiques raisonnablement significatives. En effet, on obtient à la fois des parts de variance expliquée non négligeables et des tests de Student qui suggèrent une confiance convenable dans l'idée que certaines variables de circonscription ont bien une influence pédagogique.

Notons en premier lieu que les variables caractérisant l'intensité de la mobilisation des moyens dans l'équipe de circonscription (personnels et degré d'équipement) apparaissent sans influence sur les différences d'efficacité pédagogique des circonscriptions telle qu'on peut l'apprécier sur la base des acquisitions des élèves.

Parmi les variables qui rendent compte de la tonalité de l'activité des circonscriptions, la dis-

Tableau VI. — Modèles expliquant les différences d'efficacité pédagogique des circonscriptions selon les types de pratiques des inspecteurs

Variables	Modèle 1		Modèle 2	
	Coefficient	t de Student	Coefficient	t de Student
Degré d'ouverture		ns		ns
Degré de directivité	- 0,37	1,4	- 0,46	1,7*
Intensité de l'activité	- 0,60	1,6*	- 0,62	1,6*
Indicateur PEDA/GEST		ns		ns
Orientation vers les élèves	+ 0,98	2,3**	+ 0,97	2,4**
% Elèves milieu populaire			- 6,30	1,8*
Constante	+ 2,18	0,8	+ 6,52	1,7
R2 (%)	29		38	

inction entre IDEN gestionnaires et pédagogues, qui semblait différencier fortement les pratiques, se révèle sans importance sur l'efficacité pédagogique de la circonscription. Il en est de même du degré d'ouverture vers l'extérieur (ou en creux de *centration sur les écoles*). Que l'IDEN soit gestionnaire ou pédagogue, soit ouvert ou centré ne semble pas modérer l'efficacité pédagogique. On peut toujours invoquer la mauvaise qualité des indicateurs (ils ne sont évidemment pas parfaits), mais il faut observer que les *t* de Student sont inférieurs à 0,6, ce qui est spécialement faible. En revanche, on constate que lorsque l'IDEN se pré-occupe lui-même des résultats des élèves, cela crée un climat qui est favorable aux acquisitions (telles que mesurées dans le test de CE2) ; pour ne pas être une surprise, ce résultat mérite sans doute d'être souligné. Les résultats indiquent également qu'une attitude directive n'est pas propice *in fine* aux apprentissages des élèves ; un fonctionnement relationnel plus participatif semble plutôt aller dans le bon sens.

Globalement, les résultats concernant le volume des activités de l'inspecteur (formation continue, animations pédagogiques et visites d'inspections) sont décevants, en ce sens que plus le volume des activités est important, moins le climat semble favorable aux acquisitions des élèves. Même si la significativité statistique n'est pas très élevée, le signe du coefficient est négatif. Pour essayer de voir un peu plus clair, une estimation complémentaire a été conduite en remplaçant l'indicateur global par ses principales composantes. Les résultats obtenus montrent cette fois que les trois composantes ont un signe négatif, sachant que si le nombre des animations pédagogique et des visites d'inspections n'est pas significatif, l'impact du volume de formation continue des maîtres est lui à la fois négatif et statistiquement significatif. Sans doute serait-il prématuré de conclure sur cette question au vu de ces résultats. Toujours est-il qu'on ne trouve pas ici de justification pour un activisme pédagogique de la part des IDEN ; il est des situations dans lesquels les IDEN ne manifestent pas un « acharnement » spécifique, tout en réussissant raisonnablement bien, du point de vue des acquisitions des élèves. En conclusion, cela n'implique pas qu'il faille renoncer aux activités traditionnelles des inspections ; cela indique par contre qu'il n'est peut-être pas nécessaire de viser d'abord la quantité ; la tonalité du travail de l'inspecteur, les relations

qu'il développe, le message qu'il peut donner selon lequel l'action de l'école se mesure d'abord par les résultats des élèves, apparaissent des gages plus probants d'efficacité.

Une dernière variable mérite d'être mentionnée. Il s'agit de la proportion d'élèves de milieu populaire dans la circonscription, qui a un signe négatif. Ce résultat fait écho à des conclusions comparables dans d'autres études selon lesquelles le contexte social exerce globalement, au-delà de l'appartenance sociale individuelle, un effet négatif sur les acquisitions des élèves. Tout se passe donc comme si la présence simultanée de nombreux élèves aux caractéristiques moins positives pour la réussite scolaire créait un climat local moins favorable et, qu'outre les effets de composition, il existait aussi des effets d'accumulation.

Pratiques des IDEN et homogénéisation de l'efficacité pédagogique des écoles/classes

Nous avons observé qu'au-delà des caractéristiques individuelles des élèves, il existait une composante « locale » dans le fonctionnement des écoles ; les acquis scolaires d'élèves de caractéristiques comparables diffèrent de façon nette d'une école/classe à l'autre. Il est possible cependant que l'ampleur de ces écarts ne soit pas la même dans les différentes circonscriptions. On peut vérifier ceci en comparant, circonscription par circonscription, le pouvoir explicatif du modèle individuel et celui du modèle intégrant les écoles de la circonscription sous la forme de variables muettes. On observe effectivement des effets très différents d'une circonscription à l'autre : l'effet-école varie entre 3 et 22 points de variance expliquée, la distribution étant très continue entre ces deux extrêmes (moyenne de 10 points et écart-type de 4,75).

Cela dit, on peut distinguer deux parties dans ces différenciations globales inter-écoles : une qui renvoie à des facteurs généraux ou contextuels qui rendent plus ou moins difficile la gestion de la circonscription et le maintien d'un degré faible d'hétérogénéité ; une autre qui tient en elle-même à l'action des inspecteurs. L'identification de la première composante de ces différenciations permet alors, en creux, d'estimer ce qui tient à la seconde. Différentes spécifications de modèles ont été estimées, qui conduisent aux résultats suivants (tableau 7).

Tableau VII. — Modèles expliquant le degré d'hétérogénéité entre les écoles de la circonscription dans la dimension de l'efficacité pédagogique

Variabiles	Coefficient	t de student
% d'élèves de milieu populaire	- 0,07	0,8
% secteur rural	+ 0,92	4,0
Nombre de maîtres	- 0,02	0,7
Nombre de personnels de l'inspection	+ 2,21	2,1
Fréquence des visites d'inspection	- 2,68	0,3
Intensité de la formation continue	- 0,62	1,4
Constante	+ 10,2	0,8
% de variance expliquée	51,5	

On observe que le degré d'hétérogénéité inter-écoles dans leur efficacité pédagogique est significativement plus important lorsque la circonscription est plus rurale ; par contre le fait que son public soit plus ou moins populaire n'a pas d'incidence. En ce qui concerne l'équipe de circonscription, un personnel plus important est associé à une plus grande hétérogénéité des résultats des écoles, comme si la multiplicité des intervenants impliquait une dispersion dans les messages délivrés aux écoles ; en revanche, lorsque le nombre de maîtres de la circonscription est plus petit, on aurait pu anticiper un meilleur encadrement et en conséquence un plus faible degré d'hétérogénéité ; ce n'est pas ce qu'on observe. Cette dernière observation tend à renforcer la vraisemblance de l'hypothèse précédente concernant l'équipe de circonscription. Dans cette perspective, on a examiné si les caractéristiques personnelles de l'IDEN influaient sur le niveau de l'hétérogénéité inter-écoles.

Les résultats montrent que ni le sexe, ni le corps d'origine ni l'ancienneté dans la circonscription ne s'avèrent significatifs.

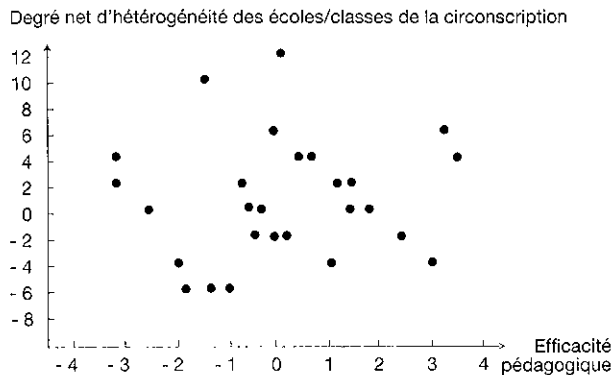
Au-delà des conditions d'exercice et des caractéristiques des personnes, le style de pratiques mises en œuvre par l'inspecteur et son équipe (degré d'ouverture, degré de directivité, intensité de l'activité, pratique plutôt pédagogique ou gestionnaire, orientation vers les résultats des élèves) apparaît sans liaison avec l'hétérogénéité observée ; il en est de même de la fréquence des inspections. En revanche, on décèle une tendance modeste et faiblement significative de l'intensité de la formation continue à être homogénéisatrice.

Sur la base du modèle précédent, on peut estimer le niveau d'hétérogénéité anticipé de chaque circonscription en fonction des éléments contextuels qui la caractérisent. Par différence avec les niveaux effectivement observés, on dispose alors d'un indicateur de la variabilité inter-écoles qui relève des facteurs inobservés pouvant être attribués à l'équipe de circonscription ou à l'IDEN lui-même. La valeur moyenne de cet indicateur est nulle mais son écart-type est de 4,48, les valeurs extrêmes étant de - 6,9 (circonscription dont l'hétérogénéité est la plus faible par rapport à ce qui aurait été « attendu ») et de + 11,4 (circonscription dont l'hétérogénéité dépasse fortement l'estimation de référence).

Le graphique 3, ci-après, illustre cette dispersion (axe vertical) et la met en outre en regard avec celle de l'efficacité pédagogique moyenne de chaque circonscription (dont il a été question dans le point ci-avant).

S'il existe une dispersion forte des circonscriptions dans chacune des deux dimensions, celles-ci n'entretiennent aucune relation statistique entre elles ; les circonscriptions dans lesquelles les différenciations nettes en termes d'efficacité pédagogique d'une école/classe à l'autre sont les plus faibles ne sont pas celles dans lesquelles les élèves réalisent en moyenne de meilleurs résultats scolaires, et réciproquement : les deux dimensions peuvent donc être considérées comme indépendantes. La mesure de leur corrélation est d'ailleurs seulement de 1 % (évidemment non significative).

Graphique 3. — Relation entre le degré d'hétérogénéité de la circonscription et son efficacité pédagogique moyenne



À TITRE DE CONCLUSION

Il faut tout d'abord rappeler que l'échantillon étudié ne comporte que 27 inspections, si bien qu'il convient de prendre avec précaution les résultats obtenus. Après ce travail qu'on pourrait qualifier d'exploratoire, il apparaît souhaitable de conduire des observations plus nombreuses qui permettraient d'aboutir à des conclusions plus robustes et finalement plus valides. Cela dit, certaines lignes de force émergent aussi assez clairement ; nous pouvons maintenant les rappeler.

Ce qui ressort avec le plus de force des analyses conduites est qu'il convient d'être prudent lorsqu'on parle d'inspections au sens générique, comme s'il existait une homogénéité entre les différentes circonscriptions. La réalité est tout autre car, au-delà de la variété de tonalité sociale ou géographique des circonscriptions, on observe des différences très marquées aussi bien dans les dotations en ressources humaines et matérielles que dans le fonctionnement et les pratiques des inspecteurs et de leurs équipes. De façon globale, ces trois ordres de différences entretiennent peu de relations ; il n'y a pas, en moyenne, plus de ressources quand la circonscription est plus grande, géographiquement plus dispersée ou socialement plus difficile. De même, si les pratiques peuvent être très différentes d'un lieu à l'autre, celles-ci sont peu influencées par les moyens disponibles ou les contextes scolaires ou sociaux d'application dans lesquels elles prennent place.

Concernant les moyens mobilisés au niveau des circonscriptions, le caractère relativement aléatoire

des dotations par rapport aux caractéristiques quantitatives et qualitatives des circonscriptions ne peut qu'interroger l'administration quant à ses capacités à répartir les crédits publics selon des critères transparents et objectifs. La variabilité des pratiques des inspections manifeste pour sa part l'existence de marges de manœuvre substantielles dans la façon dont est gérée la circonscription par l'inspecteur. Ainsi, l'intensité relative des aspects pédagogiques et gestionnaires, leur degré d'ouverture sur l'extérieur ou de centration sur l'école, leur degré de directivité dans leurs relations avec leurs collaborateurs et les maîtres, ainsi que, plus généralement, le volume de leurs activités, varient de façon très nette d'un inspecteur à l'autre ; sachant que ces éléments sont dans une large mesure indépendants, ils donnent lieu ainsi à une multiplicité de profils.

Face à ces variétés de pratiques, on observe l'existence statistique d'effets d'inspections. Alors qu'au-delà de la prise en compte des caractéristiques sociales des élèves, il existe de puissants effets d'écoles/classes, on a pu identifier que les écoles appartenant à une même circonscription avaient tendance à se ressembler dans leur capacité à élever le niveau d'acquisitions de leurs élèves ; cet effet-circonscription représente 13 % de l'effet classe/école. Il s'explique lui-même pour partie par les types de pratiques développées au sein des inspections. Alors que le degré d'ouverture/centration sur l'école et l'orientation plutôt gestionnaire ou pédagogique de l'IDEN se révèlent sans effet sur ce que les élèves apprennent dans les écoles de la circonscription, en revanche, une pratique relationnelle plus directive et un activisme intense de l'IDEN semblent plutôt défavorables.

Enfin, une dimension des pratiques des inspecteurs se révèle associée de façon plus systématique et plus significative aux acquisitions des élèves. Il s'agit du degré relatif d'attention portée au fonctionnement de l'école en lui-même d'une part, et aux résultats des élèves d'autre part. Ainsi certains inspecteurs signalent plus que d'autres dans leurs différentes pratiques (critères d'inspections, visée des animations pédagogiques, ...) une orientation plus spécifique sur ce que les élèves apprennent. Les résultats obtenus (en ligne avec la littérature sur les « écoles efficaces ») montrent que c'est dans ces circonscriptions que les acquisitions scolaires des élèves (après avoir contrôlé leurs caractéristiques personnelles) sont effectivement plus élevées.

Concernant de façon plus spécifique la capacité de régulation des circonscriptions, il a été montré que l'hétérogénéité dans l'efficacité pédagogique des différentes écoles d'une circonscription varie de façon forte d'une inspection à l'autre. Sans relation avec la taille de la circonscription, cette hétérogénéité a tendance à être plus forte dans les zones rurales. Il s'agit d'une donnée de base peu sujette en elle-même à modification ; cela dit, les activités menées par les équipes pourraient peut-être mieux prendre en compte ce facteur. D'une façon générale, on observe toutefois peu d'effets des pratiques des équipes de circonscription sur le niveau d'hétérogénéité de leurs écoles ; le fait qu'un plus grand nombre de personnels dans l'équipe soit associé à une plus grande hétérogénéité est de nature à susciter des interrogations.

L'ensemble de ces éléments est de nature à nourrir des réflexions 1) pour la régulation des actions des inspecteurs (de sorte qu'elles soient orientées vers davantage d'efficacité pédagogique et d'homogénéité des résultats de leurs écoles), 2) pour la formation initiale et continue des inspecteurs et 3) pour les modalités d'affectation des moyens aux différentes circonscriptions. Cela dit, au-delà du constat concernant les moyens des inspections et les pratiques des inspecteurs, les résultats invitent à des interrogations plus fondamentales pour la politique éducative et la gestion du système éducatif dans son ensemble.

S'il est assez clair que les inspecteurs primaires ont joué dans le passé un rôle très important pour qu'existe un système éducatif disposant d'un minimum d'homogénéité nationale, il n'est pas sûr qu'ils remplissent aujourd'hui cette fonction de façon satisfaisante. On peut sans doute argumenter que la variété des pratiques des inspecteurs est un indice de l'incertitude dans laquelle ils sont quant à leur fonction ; elle est sans doute aussi de façon plus fondamentale l'indice de la faiblesse de la détermination de l'administration quant au rôle qu'on souhaite faire jouer aux IEN dans la structuration d'ensemble du système d'enseignement primaire. Les nombreux changements intervenus au cours des 25 dernières années aussi bien dans leur formation que dans leur position institutionnelle (rôle des inspecteurs et des directeurs d'école, création des IUFM,...) vis-à-vis d'un système éducatif lui-même en évolution (conséquence des lois de décentralisation, développement des Zones d'Éducation Prioritaires et des projets d'écoles,...) impliquent sans

doute que les modes de fonctionnement des inspecteurs primaires qui ont prévalu entre les années 1880 et 1960 ne soient plus adaptés. Il reste qu'il est probable qu'on n'ait pas encore trouvé une formule tout à fait satisfaisante aux conditions actuelles de l'enseignement.

On a des indices évidemment plus probants du caractère inadéquat de leur action régulatrice auprès des enseignants de terrain en observant de façon directe les pratiques des enseignants et les résultats des élèves. Sur le plan des pratiques des enseignants, on observe une variabilité très forte d'un maître à l'autre ; par exemple, en termes d'organisation du temps, on trouve un temps consacré à la lecture en CP qui varie dans une fourchette comprise entre 7 heures et 16 heures par semaine (Suchaut, 1995) et des chiffres d'amplitude correspondante en classe de CE2 (Altet et Al. 1994). Une telle variabilité dans l'allocation du temps (il y a en fait moins de 10 % des classes qui respectent les horaires officiels) associée à une variabilité forte dans les méthodes pédagogiques mises en œuvre, résulte en une efficacité pédagogique extrêmement variable d'une classe primaire à l'autre (Mingat, 1991). Cela signifie que des élèves de caractéristiques personnelles semblables progressent en fait de façon très différente selon le maître auprès duquel ils sont placés. Les données collectées dans cette recherche sur les acquis des élèves confirment l'existence de très substantielles différences d'efficacité pédagogique d'une classe à l'autre en montrant que cette variabilité inter-classe n'est finalement que faiblement régulée par l'appartenance à une même inspection.

Ces différentes observations factuelles manifestent donc, d'une part que l'idée d'un système éducatif primaire homogène est dans de très larges mesures mise à mal et d'autre part que l'influence homogénéisatrice du corps d'inspection primaire est au mieux faible. Les données analysées dans cette recherche (évaluation externe *ex-post*) identifient avec assez de force que la situation actuelle de régulation institutionnelle du système primaire n'est sans doute pas tout à fait satisfaisante ; elles ne permettent toutefois évidemment pas de dire ce qu'il conviendrait de faire pour faire évoluer la situation.

Jean-Pierre Jarousse
Christine Leroy-Audouin
Alain Mingat

IREDU-CNRS et Université de Bourgogne

NOTES

- (1) Nous remercions à cet égard J. Ferrier qui a contribué à cette analyse et dont on pourra lire la thèse (Dijon, 1995), qui fait un point très large sur la question.
- (2) Sans qu'il soit possible de faire un lien direct avec celles-ci, les IDEN ont des perceptions variées de l'hétérogénéité sociale de leur circonscription : 17 inspecteurs estiment plutôt hétérogène la composition sociale de la population dont ils ont la charge ; sur le plan scolaire (enseignants, directeurs d'école, problèmes rencontrés), 5 IDEN perçoivent leur circonscription comme homogène, tandis que 7 autres déclarent devoir faire face à des situations d'hétérogénéité importante.
- (3) Certains inspecteurs sont en effet plus centrés sur les pratiques scolaires et d'autres plus ouverts sur la vie locale et les relations de l'école avec son environnement.
- (4) Ceci est d'autant plus notable que l'on a décompté la circonscription d'AIS pour laquelle le taux est de 1 pour 11.
- (5) Le calcul du rapport entre le nombre des maîtres et des personnels de l'équipe impose de fait une contrainte de proportionnalité qui peut ne pas être empiriquement pertinente. En effet, il est possible qu'il existe un volume de dotation fixe pour faire fonctionner la structure (c'est le cas par exemple de la présence d'un IDEN) ; dans ce cas, le calcul du rapport donne une image inadéquate des dotations effectives.
- (6) Sa capacité à défendre sa circonscription et l'énergie qu'il déploie pour obtenir des moyens, par exemple.
- (7) Bien sûr, lorsque 50 animations sont organisées, l'IDEN peut difficilement animer 60 % d'entre elles.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. et LAMBERT C. (1994). — Étude des pratiques d'enseignement des maîtres des classes de CE2, **Éducation et Formations**, n° 44.
- FERRIER J. (1995). — **Les inspecteurs des écoles primaires**, Thèse de Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne.
- MINGAT A. (1991). — *Expliquer la variété des acquisitions au CP ; les rôles de l'enfant, la famille et l'école*, **Revue Française de Pédagogie**, n° 95.
- SUCHAUT B. (1995). — **La gestion du temps à l'école primaire ; diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves**, Document de travail, IREDU.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 - Tél. : 40.25.11.87 ou 88

JUILLET-SEPTEMBRE 1996, XXXVII-3

ISBN 2 7080 0802-1

**La régulation des marchés internes
du travail** Emmanuèle REYNAUD
Jean-Daniel REYNAUD

**Dynamique institutionnelle
et culture politique territoriale :
la cité métropolitaine de Bologne** Bernard JOUVE
Christian LEFÈVRE

**Les propriétaires, les locataires, la loi.
Jalons pour une analyse sociologique
des rapports de location, Paris 1850-1920** Susanna MAGRI

NOTES CRITIQUES

Une approche psycho-politique du racisme Nonna MAYER

**Arrangements contractuels
et structures relationnelles** Emmanuel LAZEGA

LES LIVRES

Abonnements :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Editions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex - CCP Marseille 6 36 09 E
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année
en cours.

Tarif 1996 : L'abonnement (4 numéros) France 360 F
Etranger 440 F

Vente au numéro :

Soit par correspondance auprès de :
Editions OPHRYS - Tél. : 92 53.85.72
Soit auprès des librairies scientifiques

Le numéro 115 F

L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège

Sophie Genelot

Cette recherche est une évaluation des effets de l'enseignement des langues au primaire ; elle est basée sur une enquête longitudinale qui a consisté à suivre pendant deux ans un échantillon de 1 500 élèves entrant au collège. Certains de ces élèves avaient bénéficié d'un enseignement de l'anglais à l'école primaire dans le cadre de l'expérimentation mise en place par le ministère de l'Éducation nationale, alors que d'autres débutaient cet apprentissage au collège. D'une part on a décrit l'effet d'un certain nombre de facteurs qui déterminent le niveau atteint en anglais par les élèves aux différentes étapes de la scolarité. D'autre part on a mesuré l'impact de l'expérimentation sur les acquisitions des élèves au collège : au final, il s'avère que l'intérêt de cette expérimentation apparaît très limité.

En 1989 le Ministère de l'Éducation nationale annonce la mise en œuvre, à grande échelle, d'un plan d'expérimentation contrôlée d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire : 10 % des élèves de CM doivent être concernés dès la première année, plus de 30 % en bénéficieront à l'issue de la troisième année. Cette décision amorce, de fait, l'émergence de la construction d'une nouvelle discipline de l'école élémentaire, même si à l'époque l'éventualité de la généralisation d'un tel enseignement reste soumise aux résultats des évaluations qui seront conduites trois années durant. Depuis la fin de la période expérimentale en septembre 1992, cet enseignement est en effet en voie d'extension

mesurée, mais régulière, dans les écoles élémentaires françaises. Par ailleurs, les textes officiels les plus récents à ce sujet contenus dans le nouveau contrat pour l'école de l'actuel ministre de l'Éducation nationale, s'inscrivent, même si le dispositif diffère dans sa mise en œuvre, dans le cadre d'une politique de développement très nettement volontariste de cet enseignement.

On peut s'interroger sur les conditions qui ont présidé à l'introduction de cette réforme. Un examen rapide de cette question montre que celle-ci est tout à la fois l'héritière d'expériences pionnières mises en œuvre dans les années 60/70 dont certaines se sont perpétuées jusqu'à nos

jours, mais est également le fruit d'un consensus assez large dans la société française sur la nécessité d'améliorer les performances du système éducatif en matière d'enseignement des langues étrangères.

Cette réforme s'appuie de fait, même si cela reste assez implicite dans les textes officiels, sur un postulat principal selon lequel plus on commence tôt l'apprentissage d'une discipline et plus celui-ci est long, meilleurs seront au final les résultats des élèves.

On pourrait sans doute trouver, si l'on voulait démontrer le bien fondé de ce postulat, un certain nombre d'arguments à valeur scientifique, au rang desquels on peut compter, par exemple, les apports en neurophysiologie faisant état d'une plasticité du cerveau particulièrement favorable à l'apprentissage des langues avant l'âge d'environ douze ans. On pourrait également trouver, parmi les expériences passées, des exemples de réussite qui vont dans le sens de la validation de ce postulat : des enfants, en effet, dans certains lieux ont réussi à apprendre de manière efficace une langue étrangère dès la maternelle (1).

Tel n'est pourtant pas notre propos : si l'apport des disciplines scientifiques fondamentales est nécessaire pour mieux comprendre, par exemple, les processus de maturation sur lesquels s'appuient les apprentissages, si le militantisme pédagogique est utile pour expérimenter et construire des savoir-faire, la démarche d'évaluation qui est la nôtre consiste à confronter des mises en œuvre éducatives à l'épreuve des faits et à en tirer, autant que faire se peut, dans des conditions de validité scientifique, des éléments de portée générale quant au pilotage du système éducatif.

L'objet de la présente évaluation a consisté en une approche externe des effets produits par l'enseignement de l'anglais conduit à l'école élémentaire sur les acquisitions au collège afin de chercher si ce postulat fondateur était confirmé par l'expérience concrète et pour répondre à la question centrale : l'EPLV (2) participe-t-il à l'amélioration des performances de l'enseignement de cette langue au collège ? Le dispositif d'évaluation de cette recherche empirique a donc permis d'observer si, comparés à des élèves ayant débuté l'apprentissage de l'anglais au collège, les élèves ayant bénéficié de l'expérimentation obtenaient de meilleurs résultats dans cette discipline lors de leur scolarité au collège.

Une approche complémentaire a consisté à identifier et à décrire l'effet d'un certain nombre de facteurs pouvant déterminer, pour partie, l'efficacité de l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire et au collège. Le caractère expérimental de cet enseignement au moment où a été conduite cette recherche ayant autorisé une grande liberté dans la définition des opérations conduites localement (volume et organisation du temps, contenus, méthodes et type d'enseignants), cette variété dans les conditions de mise en œuvre a été très utile pour structurer l'évaluation : cela a permis une approche comparative et une mise en relation de la variabilité des résultats des élèves avec la variabilité des conditions dans lesquelles ils ont été obtenus.

L'enquête longitudinale qui a servi de base à cette évaluation a concerné, de septembre 1991 à juin 1993, environ 1 000 élèves de l'académie de Dijon ayant bénéficié d'initiation à l'anglais en CM1 et/ou CM2 selon des durées et des modalités variées et environ 500 élèves ayant débuté l'apprentissage de l'anglais au collège. Une épreuve d'acquisitions (portant sur les connaissances linguistiques dans trois domaines : compréhension écrite et orale et production écrite de la langue et sur les connaissances culturelles des élèves) a été construite pour les élèves du premier groupe à la fin de l'école primaire, des épreuves communes ont été administrées aux élèves des deux groupes à la fin des classes de 6^e et de 5^e. D'autre part on a recueilli, au moyen de questionnaires adressés aux enseignants de l'EPLV et à ceux de sixième, un certain nombre d'éléments portant sur les conditions d'enseignement mises en œuvre dans les classes (pratiques pédagogiques, méthodes employées, caractéristiques des enseignants).

Les analyses conduites au cours de cette recherche seront présentées en deux temps : d'une part seront examinés les résultats obtenus, à l'entrée en sixième, par les élèves initiés à l'anglais à l'école élémentaire. D'autre part on rendra compte des résultats obtenus par l'ensemble des élèves au cours des deux premières années de collège : c'est à ce niveau qu'on observera l'effet de l'EPLV sur ces résultats. Avant d'en venir aux résultats, il nous semble cependant nécessaire de présenter rapidement les principes méthodologiques qui ont servi de cadre à cette recherche.

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE UTILISÉ

Les principes

Pour répondre aux deux objets principaux d'évaluation décrits ci-dessus, plusieurs démarches méthodologiques sont possibles, celle qui a été utilisée dans la présente recherche privilégie plusieurs aspects.

Tout d'abord, elle participe d'une approche externe de l'évaluation du fonctionnement du système éducatif : c'est-à-dire que le jugement qu'elle porte sur l'objet étudié (ici l'EPLV) s'appuie principalement sur l'examen des effets produits par celui-ci, ici les acquisitions des élèves. D'autre part elle s'inscrit également dans ce que Doyle (1986) nomme le paradigme « processus/produit » c'est-à-dire que l'on met en relation les conditions d'enseignement (les processus) avec les acquisitions des élèves (les produits) sans chercher d'abord à identifier les mécanismes par lesquels un processus particulier agit sur le produit. Ainsi, on peut observer, par exemple, que l'emploi de telle méthode favorise les acquisitions des élèves en anglais : ce type d'approche ne nous permettra pas, cependant, de dire comment.

Cependant, les différents facteurs susceptibles de rendre compte de la variabilité des produits de l'enseignement des langues (tout comme d'autres acquisitions scolaires) sont caractérisés par l'existence de nombreuses liaisons statistiques et par l'organisation interactive de leurs effets. C'est pourquoi il est nécessaire de recourir à des techniques d'analyse statistiques particulières qui tentent de dépasser cette difficulté en permettant notamment de démêler les effets de ces différents facteurs : c'est le cas de la modélisation multivariée.

Les techniques d'analyses statistiques utilisées

Dans la présente recherche le recours à ce type d'analyse est particulièrement précieux pour trois raisons principales. D'une part lorsqu'il s'agit, comme ici, de comparer les acquisitions de deux groupes différents d'élèves : initiés et « témoins », la modélisation multivariée parce qu'elle permet de raisonner au niveau individuel de l'élève, évite les difficultés liées à la technique de comparaison de groupes appariés. D'autre part cette forme

d'analyse autorise la prise en compte d'un grand nombre de facteurs dans l'explication du phénomène étudié et permet d'isoler l'impact spécifique d'une variable particulière, donc de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ».

Dans le cas présent, la distribution des scores de l'ensemble des élèves a constitué la variable dépendante (celle dont on cherche à expliquer la variabilité) et l'on peut estimer un modèle de type :

$$A = f(\text{CE}, \text{ENS}, \text{EXPE})$$

dans lequel A représente le niveau d'acquisition de l'élève en anglais, CE un ensemble de variables caractérisant l'élève (âge, CSP du père, sexe...), ENS un ensemble de variables caractérisant l'enseignement dispensé au collège (caractéristiques des enseignants, des classes, des méthodes...). Le coefficient affecté à la variable EXPE (qui identifie si l'élève a ou non participé à l'expérimentation) indiquera alors directement l'impact de l'initiation sur le score obtenu par l'élève, indépendamment de l'effet des autres caractéristiques prises en compte dans le modèle.

Enfin, parce qu'elle permet de contrôler les relations qu'entretiennent entre elles les différentes variables explicatives, la modélisation multivariée permet également d'opérer une différenciation temporelle de leurs effets : cette question est capitale dans le cas de l'analyse longitudinale de la construction des acquis en anglais, de l'école primaire au collège qui nous préoccupe ici.

Ainsi, pour mesurer l'impact de l'EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais dans le temps, deux approches complémentaires ont été utilisées. La première (nommée « transversale ») permet d'observer, grâce à un modèle de type : $A = f(\text{CE}, \text{EXPE})$, si l'initiation conduite à l'école primaire laisse des traces significatives sur les acquisitions des élèves à un moment t (celui auquel est mesuré A).

Le second type d'analyse (nommée « longitudinale ») permet d'opérer une séparation temporelle de l'effet de l'EPLV en utilisant le niveau initial des élèves dans l'analyse : le modèle mesure ainsi la progression (entre niveau au moment t et niveau au moment $t + n$) des élèves dans la discipline considérée. Ainsi, dans un modèle du type : $A = f(\text{CE}, \text{AI}, \text{EXPE})$ dans

lequel A représente le niveau des élèves en langue étrangère mesuré à la fin de la cinquième et A1 les acquisitions initiales de l'élève (c'est-à-dire le score obtenu en fin de sixième), le coefficient affecté à EXPE indique alors l'impact de l'expérimentation sur la progression des élèves en anglais au cours de la période comprise entre les deux mesures d'acquisitions, c'est-à-dire ici, au cours de l'année de cinquième.

Les relations étudiées

L'organisation d'ensemble des principales relations étudiées par la recherche présentée ici peut être illustrée par le schéma suivant. À la fin de l'école primaire, une première phase d'analyse du niveau d'acquisition atteint en anglais par les élèves initiés a été conduite (elle correspond à la partie gauche du schéma) :

$$\text{AcqPrim} = f(\text{CE, Français, CO, CP}) \quad (3)$$

Le deuxième niveau de traitement a concerné les acquisitions au cours du collège (parties centrale et droite du schéma) et a consisté à mesurer l'impact différé de l'EPLV : cette relation est représentée par la flèche reliant la variable « EPLV » et les acquisitions des élèves en fin de 6^e et en fin de 5^e sur celles-ci.

Pour ce faire deux types d'approches complémentaires ont été utilisées. D'une part des analyses transversales de même type qu'en primaire ont été conduites en fin de sixième et en fin de cinquième : la variable EXPE qui identifie la participation à l'expérimentation a été intégrée dans les modèles expliquant les résultats des élèves en anglais aux deux niveaux :

$$\text{Acq6}^e = f(\text{CE, Français, CAG, CP, EXPE}) \quad (4)$$

$$\text{Acq5}^e = f(\text{CE, Français, EXPE})$$

Par ailleurs, dans une perspective longitudinale on a cherché à différencier l'impact de l'EPLV aux

SCHÉMA DES RELATIONS ÉTUDIÉES

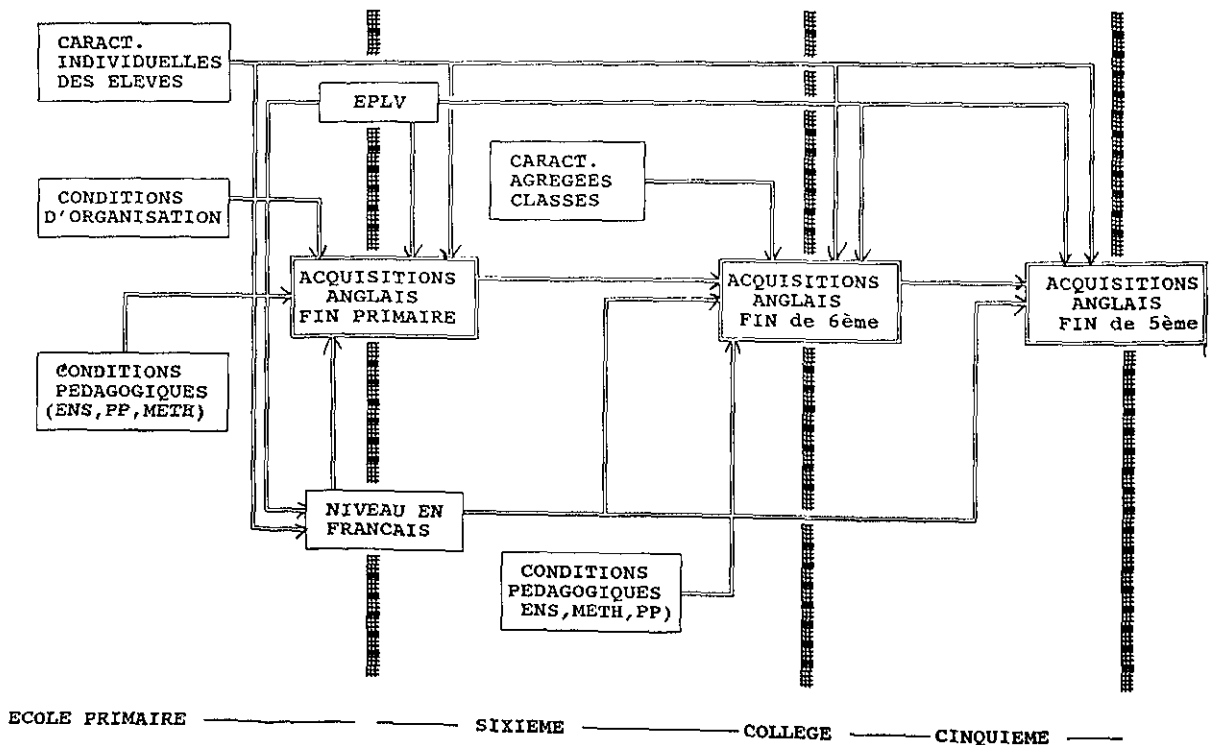


Tableau I. — **Modèle multivarié expliquant les scores des élèves en anglais à la fin de l'école primaire par l'ensemble des variables explicatives**

VARIABLES EXPLICATIVES		VARIABLE DÉPENDANTE : SCORE D'ANGLAIS	
Référence	Active	Coef.	Sign (1)
CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES			
EMPLOI DU PÈRE Tous les autres	sans emploi	- 3,7	*
EMPLOI DE LA MÈRE Tous les autres	technicienne/cadre	3,9	***
LANGUE ÉTRANGÈRE PARLÉE non	oui	3,9	***
AGE (en années)		- 2,7	***
SCORE EN FRANÇAIS FIN DE PRIMAIRE		0,53	***
CONDITIONS D'ORGANISATION DE L'EPLV			
DURÉE D'ENSEIGNEMENT (en heures) « durexp »		0,25	***
« durexp ² »		- 0,0008	***
DURÉE DES SÉANCES (en minutes)		- 0,19	***
TAILLE DES GROUPES (en nombre d'élèves)		- 0,02	ns
CARACTÉRISTIQUES ENSEIGNANT			
STATUT DE L'ENSEIGNANT Instituteur	<i>interv. extérieur</i>	- 2,0	ns
	Maît. aux.	- 3,4	*
	PEGC	- 3,8	**
	Certifiés	- 3,9	*
	Inconnu	- 7,3	**
AGE ENSEIGNANT (en années)		- 0,12	ns
FORMATION CONTINUE EN EPLV (durée en semaines)		- 0,42	ns
ANCIENNETÉ ENSEIGNANT EN EPLV (en années)		- 0,56	ns
PRATIQUES PÉDAGOGIQUES			
UTILISATION DU FRANÇAIS (explication). Except.	As. souv./Souvent	2,4	**
UTILISATION DU FRANÇAIS (vie quotidienne). Except.	As. souv./Souvent	- 1,8	ns
UTILISATION CASSETTES VIDÉO Jamais/Rarement	Souv./Très souvent	2,8	***
UTILISATION DE MANUEL Jamais/Rarement	Souv./Très souvent	1,7	ns
Constante		107,8	***
% de variance expliquée		56,29	

(1) Le degré de significativité des coefficients doit se comprendre ainsi :

- ns : non significatif
- * : significatif au seuil de 10 %
- ** : significatif au seuil de 5 %
- *** : significatif au seuil de 1 %.

différentes étapes de l'étude, en contrôlant dans l'analyse le niveau initial des élèves en anglais :

— au cours de l'année de sixième :

$Acq6^e = f(CE, SI6, Français, CAG, CP, EXPE)$

— au cours de l'année de cinquième :

$Acq5^e = f(CE, SF6, Français, EXPE)$

— sur l'ensemble du cycle d'observation du collège :

$Acq5^e = f(CE, SI6, Français, EXPE) (5)$

Nous ne présenterons pas ici les résultats de cette recherche de façon exhaustive mais plutôt sous une forme synthétique qui privilégie les apports principaux que l'on peut en tirer.

LES DÉTERMINANTS DES ACQUISITIONS DES ÉLÈVES EN ANGLAIS À LA FIN DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

L'analyse des résultats obtenus par la recherche conduit à identifier trois familles d'éléments qui pèsent sur la construction des acquis en anglais chez les élèves au niveau de l'école primaire. Les plus déterminants d'entre eux restent sans nul doute ceux qui concernent les élèves eux-mêmes : les **caractéristiques socio-démographiques** retenues pour décrire les élèves de l'échantillon (6) auxquelles on a ajouté deux autres caractéristiques rendant compte de la « **valeur scolaire** » des élèves (niveau de français à l'entrée en sixième (7) et âge) contribuent à expliquer spécifiquement près de 27 % de la variation des scores des élèves. Enfin, le troisième groupe d'éléments déterminants est constitué par l'ensemble des **conditions relatives à l'organisation matérielle et pédagogique** de l'EPLV : celles-ci s'avèrent être responsables de 14,5 % des différences présentes à la fin de l'école primaire dans le niveau atteint par les élèves en anglais.

Les résultats qui sont présentés ici s'appuient sur l'examen d'un modèle général (présenté dans le tableau I) des acquisitions en anglais à la fin de l'école primaire qui prend en compte l'ensemble de ces dimensions et qui contribue à expliquer plus de 56 % de la variance des scores des élèves. Pour plus de facilité dans la conduite de

l'analyse des résultats, la distribution des scores des élèves a été standardisée de façon arbitraire de sorte qu'elle présente une moyenne de 100 et un écart type de 15.

L'impact des variables individuelles

Concernant l'impact des *caractéristiques socio-démographiques des élèves*, force est de constater que les acquisitions en anglais ne se démarquent guère du tableau habituellement dressé par d'autres études empiriques : les acquis des élèves en anglais se trouvent être soumis à des différenciations sociales de même nature que celles relevées à propos d'autres types d'acquisitions. Les élèves qui appartiennent aux classes socialement favorisées obtiennent, toutes choses égales par ailleurs, de meilleurs résultats que les autres élèves (les enfants dont la mère est technicienne ou cadre obtiennent un avantage de près de 4 points), ceux qui vivent dans un milieu économiquement défavorisé (enfants dont le père est sans emploi) ont des résultats de près de 4 points inférieurs aux autres élèves.

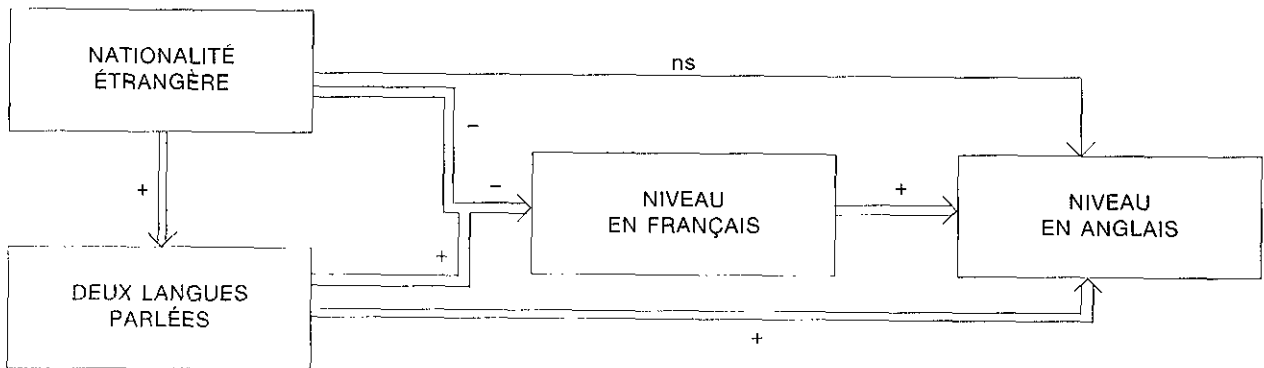
De l'impact des variables de « valeur scolaire », on retiendra également combien *le passé scolaire de l'élève* pèse sur ses acquisitions en anglais puisqu'un an de retard dans son cursus scolaire se traduit par une perte de près de 3 points sur son score d'anglais et que meilleur il est en français, meilleur il est également en anglais (dix points aux épreuves de français se « traduisent » par 5,3 points aux épreuves d'anglais).

L'existence de cette liaison entre acquisitions en français et acquisitions en anglais, outre qu'elle atteste d'une dépendance très forte entre les différentes acquisitions scolaires a également l'intérêt d'apporter un éclairage empirique au débat existant entre certains psycholinguistes à propos du rôle joué par la langue maternelle dans *le développement de compétences en langue étrangère*. Les résultats présents vont plutôt dans le sens des théories qui font l'hypothèse d'un rôle positif de celle-ci (Cummins, par exemple, cité par M. Siguan et W. Mackey (1986)).

De façon générale, les résultats de cette recherche permettent, en fait, de mettre à jour des liaisons significativement non négligeables entre les différentes acquisitions dans le domaine des langues. On l'a vu entre anglais et français

mais ceci s'observe également par l'avantage significatif et important (+ 3,9 points) qu'obtiennent, en anglais, les élèves qui possèdent une autre langue que le français (8) sur leurs camarades monolingues.

Il convient de s'arrêter un instant sur ce cas pour donner des informations supplémentaires, que le modèle général présenté dans le tableau I ne comporte pas, qui ont été obtenues par des analyses complémentaires conduites dans le cadre de cette recherche. Pour être plus précis sur l'impact réel de cette caractéristique sur les acquisitions des élèves en anglais, il est nécessaire, en effet, de prendre en compte l'ensemble des liaisons entre les variables suivantes : nationalité, pratique d'une langue autre que le français, niveau en français et leur effet respectif sur les acquisitions en anglais. Les différentes analyses qui ont pu être conduites avec les données disponibles peuvent être illustrées par le schéma suivant :



— trois variables rendant compte de l'organisation générale de l'enseignement : volume global d'apprentissage (en heures), durée des séances (en minutes) et taille des groupes ;

— quatre variables décrivant les enseignants : statut de celui-ci, âge (en années), formation continue en EPLV (durée en semaines) et ancienneté en EPLV (en années) ;

— quatre variables décrivant certaines pratiques des enseignants : les modes d'utilisation de la langue française en cours (pour donner des explications, pour gérer la vie quotidienne de la classe), la fréquence d'utilisation de supports pédagogiques (les cassettes vidéo et le manuel).

Il s'avère que si la situation d'élève « étranger bilingue » est globalement défavorable en ce qui concerne leurs acquisitions en français (ils accusent un retard de plus de 5 points en français à la fin de l'école primaire). Elle se révèle, par contre, être favorable aux acquisitions de ces élèves en anglais : à niveau en français donné, l'impact de la nationalité n'est pas significatif (9) alors que le fait de parler deux langues est un facteur positif. Compte tenu de leur retard en français, on peut estimer l'avantage net en anglais des élèves « étrangers bilingues » sur leurs camarades français monolingues à près de 2 points.

L'impact de l'organisation de l'enseignement

Trois groupes de variables ont été retenus pour décrire les différents contextes de mise en œuvre de l'EPLV dans les 122 classes de CM2 et les 29 classes de CM1 concernées :

Les conditions d'organisation générale de l'EPLV

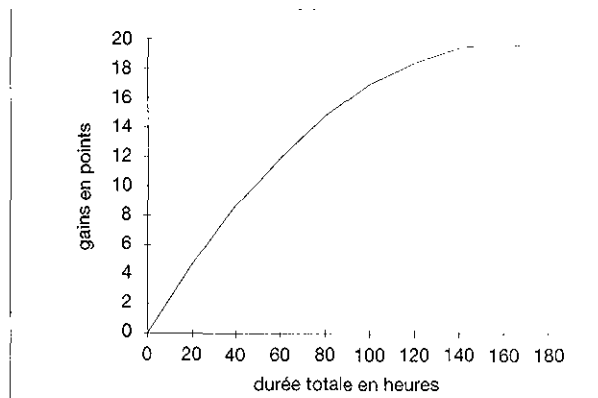
De l'examen des effets respectifs de ces différentes variables observés dans le tableau I on retiendra principalement que le temps constitue un facteur central dans l'explication des différences d'acquisitions mesurées, en anglais, entre les élèves à l'entrée au collège puisqu'il joue aussi bien du point de vue de la durée allouée à cette discipline à l'école primaire que du point de vue de sa répartition hebdomadaire.

Ainsi, plus longue est la durée d'initiation, meilleurs sont les résultats des élèves : dix heures d'enseignement sont associées à un gain de

2,5 points en moyenne, avec cependant un impact marginal décroissant de l'effet de cette variable (effet significatif et négatif de la forme carrée de la variable « durexp »). Ce phénomène peut être illustré par le fait que lorsque l'on passe, par exemple, d'un enseignement de 40 à un enseignement de 90 heures le gain obtenu par les élèves s'élève à plus de 7 points, alors que lorsque la durée d'enseignement passe de 90 à 140 heures la « rentabilité » n'est plus que de 3,2 points (ceci n'étant valable que sur la plage de variance concernée ici : de 16 à 180 heures). Cette relation peut être représentée par le graphique 1.

Des analyses complémentaires ont montré par ailleurs que la durée d'apprentissage est beaucoup plus favorable aux élèves forts qu'aux élèves

Graphique 1. — Relation entre durée totale d'initiation et score obtenu par les élèves en anglais à la fin de l'école primaire



faibles (l'indicateur retenu ici pour qualifier ces élèves est leur niveau en français). Le tableau II illustre ce résultat : la situation respective de deux élèves de caractéristiques individuelles moyennes (10) faisant partie de chacun des deux groupes constitués (forts/faibles) est comparée à une situation de référence (fixée arbitrairement à trente heures d'enseignement).

On constate combien chaque heure d'initiation supplémentaire profite davantage aux élèves forts qu'aux élèves les plus faibles, même si pour les premiers, la rentabilité d'une heure d'enseignement décroît avec le temps. Entre la situation de référence et la situation la plus favorable dans chaque population, un élève faible gagne, toutes choses égales par ailleurs, au maximum 6 points (quand on passe de 30 à 150 heures) : ce gain est trois fois plus élevé chez un élève scolairement « fort » (lorsque l'on passe de 30 à 120 heures d'initiation).

On mesure combien chaque décision qui consiste à augmenter de façon générale la durée d'enseignement est de fait, une mesure « inéquitable » au regard du niveau « scolaire » des élèves. C'est un résultat intéressant car il contribue à bousculer quelque peu les idées reçues. En effet, une opinion souvent formulée est de considérer qu'il suffirait de proposer « plus de... » aux élèves en difficultés, pour pallier celles-ci. Ce résultat montre que ce n'est pas certain : il semble que les élèves « scolairement forts » savent mieux que les plus faibles « rentabiliser » la durée d'enseignement, celle-ci leur profite plus.

Enfin, en plus de la quantité de temps « passé à... », l'organisation de l'EPLV dans la semaine pèse également sur le niveau atteint au final par

Tableau II. — Gains estimés d'un élève « moyen », aux épreuves d'anglais, en fonction de son niveau en français et de la durée totale d'initiation en anglais en primaire

DURÉE TOTALE D'INITIATION À L'ANGLAIS	NIVEAU DE L'ÉLÈVE EN FRANÇAIS	
	« FORT » <i>situation de référence</i>	« FAIBLE » <i>situation de référence</i>
30 heures		
60 heures	+ 9,6	+ 1,5
90 heures	+ 15,6	+ 3
120 heures	+ 18	+ 4,5
150 heures	+ 16,8	+ 6

Tableau III. — Écarts de points estimés en fonction de la durée des séances et de la durée totale d'initiation de l'anglais par rapport à la situation moyenne.

DURÉE DES SÉANCES	DURÉE TOTALE DE L'INITIATION D'ANGLAIS (en heures)		
	Moyenne - 1 écart type : 47 heures	Moyenne : 90 heures	Moyenne + 1 écart type : 133 heures
40 minutes	- 4,2	+ 1,9	+ 5,0
50 minutes	- 6,1	0 (référence)	+ 3,1
60 minutes	- 8,0	- 1,9	+ 1,2

les élèves : l'impact négatif de la *durée des séances* (11), à durée d'apprentissage donnée, en atteste. Plus les séances sont courtes, meilleures sont les acquisitions des élèves (10 minutes supplémentaires par séance font perdre près de deux points d'acquisition).

Le tableau III présente une simulation de l'effet combiné de la durée totale de l'initiation et de celui de la durée des séances sur les acquisitions d'un élève « moyen » : cette simulation est exprimée en écart de points par rapport à la situation moyenne de l'échantillon (90 heures d'enseignement, séances de 50 minutes, en référence dans le tableau). On constate que l'écart de gains maximum par rapport à la situation de référence est de - 8 points : il correspond à un enseignement court (47 heures) en séances d'une heure. L'écart entre les deux situations extrêmes (qui ne correspondent pas aux extrêmes de l'échantillon) s'élève à 13 points : c'est dire combien ces deux facteurs combinés peuvent être responsables de différences d'acquisition importantes chez les élèves.

Cet ensemble de résultats indique que la relation des acquisitions à la durée d'enseignement est sans doute plus complexe qu'on ne l'admet communément. En jouant à la fois sur trois facteurs différents : la durée en année scolaire ; la durée hebdomadaire ; et la durée des séances, le panel des possibilités obtenues est relativement vaste et aux contraintes qui pèsent sur l'organisation de cette initiation (disponibilité et mobilité des intervenants, dispersion géographique des élèves en secteur rural, effectifs des groupes...), s'ajoute donc le fait que ces différentes possibilités s'avèrent non également efficaces pour les acquisitions des élèves. On mesure alors combien cette complexité rend délicate toute décision institutionnelle en la matière.

La taille des groupes n'entretient aucune relation significative avec les acquisitions des élèves : il est à noter que, si dans certaines autres études, ce résultat peut être associé au fait que la plage de variation de cette variable est peu importante (notamment quand il s'agit de classes de pays « développés » dont les effectifs se répartissent d'une quinzaine à une trentaine d'enfants), ce n'est pas le cas ici puisque les effectifs des groupes concernés se distribuent de 2 à 29. Il en résulte de sérieux doutes sur la capacité réelle de cette dimension à rendre compte du niveau d'acquisition des élèves.

L'impact des enseignants

Parmi l'ensemble des caractéristiques utilisées, dans le modèle général, pour décrire les enseignants conduisant l'EPLV on retiendra que seul *le statut des enseignants* est un facteur significativement associé aux acquisitions des élèves : les instituteurs présentent une efficacité supérieure à leurs collègues de l'enseignement secondaire.

Il convient, cependant, de mettre en garde contre toute interprétation insuffisamment distanciée de ce résultat. En effet, il n'est pas certain que tout instituteur quel qu'il soit, présente de fait, une efficacité supérieure à ses autres collègues pour l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Il faut noter que la recherche montre également que le niveau de formation des intervenants en anglais a un effet significatif sur les acquisitions des élèves, même si cette caractéristique s'avère être moins pertinente que le statut des intervenants pour expliquer les différences de niveau.

Ainsi, on peut penser que l'initiation conduite à l'école élémentaire, pour être pleinement efficace nécessite, de la part des intervenants qui en sont

responsables, en plus d'une maîtrise suffisante de la discipline enseignée, une bonne connaissance du public auquel ils s'adressent puisque ce qui distingue principalement les instituteurs des autres catégories d'intervenants c'est que ce sont les seuls qui, dans cette situation, travaillent avec leur public habituel.

L'impact des pratiques pédagogiques

La présente recherche apporte également quelques résultats à propos de l'efficacité de certaines pratiques pédagogiques déclarées. L'apport le plus significatif et le plus intéressant, car il permet de contribuer à un débat souvent très dogmatique, est celui qui porte sur le positionnement des enseignants à propos de l'utilisation de la langue française dans leurs cours. Il apparaît que ce n'est sans doute pas tant l'utilisation de la langue maternelle, en elle-même, qu'il est important de considérer mais davantage l'usage qui en est fait, puisque ses différents modes d'emploi produisent des effets différents sur les acquisitions des élèves.

À la lecture du tableau I on pourra noter, par exemple, que l'utilisation du français dans les situations fonctionnelles de la classe présente un effet négatif, non significatif cependant, alors que lorsqu'il est utilisé pour donner des explications il est associé à un gain de plus de deux points aux épreuves proposées. Il faut constater que l'interprétation d'un tel résultat n'est pas aisée dans la mesure où cette variable recouvre, sans doute, diverses pratiques de la part des enseignants : l'enseignement de la grammaire, mais aussi la traduction d'expressions dans les dialogues utilisés en classe, des activités de comparaison du fonctionnement de la langue anglaise avec celui du français... L'analyse de corrélations entre les différentes pratiques révèle que cette variable est associée à un enseignement davantage axé sur les objectifs linguistiques que sur les objectifs « culturels » : on peut penser alors que l'effet observé correspond à l'efficacité particulière d'un type d'initiation très structuré, nécessitant le recours relativement important à la langue française pour structurer les acquis des élèves.

Enfin, des deux supports pédagogiques retenus dans cette analyse, seule l'utilisation fréquente ou très fréquente de la vidéo (c'est le cas de 45 % des classes de l'échantillon) est associée à un effet positif sur les acquisitions des élèves, l'utili-

sation du manuel ne présente pas d'impact significatif. Ce résultat peut être utilement rapproché de l'analyse conduite, de façon complémentaire, à propos des méthodes d'enseignement.

Sur l'ensemble des classes de l'échantillon, 28 % des groupes ne suivent aucune méthode particulière et 21 % en emploient plusieurs, la moitié des classes suivent une méthode bien précise régulièrement (12 méthodes ont été répertoriées). L'analyse de corrélation entre l'utilisation de ces méthodes et les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants, laisse apparaître que l'enseignement de ceux qui n'utilisent aucune méthode peut être rapproché d'une action de « sensibilisation à la langue » (priorité aux aspects « culturels » de l'EPLV, peu de recours à la langue maternelle, faible utilisation de supports pédagogiques). Les enseignants qui déclarent utiliser plusieurs méthodes semblent se caractériser plutôt par un enseignement à dominante « linguistique » et structuré (emploi du français pour donner des explications).

Lorsque l'emploi de ces méthodes est introduit dans l'analyse du score des élèves (les caractéristiques de ceux-ci et la durée d'enseignement étant contrôlées), trois groupes de pratiques peuvent être repérés selon leurs effets respectifs sur les acquisitions des élèves : — l'enseignement de type « linguistique éclectique » (emploi de plusieurs méthodes) et l'utilisation de *Muzzy in Gondoland* (12) — ceux qui utilisent *Stepping stones* — tous les autres (13). Comparés à ces derniers, mis en référence dans le modèle, les élèves du premier groupe gagnent 4 points, ceux du second en perdent 4,1. Des analyses complémentaires montrent également que certaines de ces méthodes d'enseignement sont inégalement efficaces en fonction de la durée d'initiation et du niveau scolaire (niveau en français) des élèves auxquels elles s'adressent. Il reste, cependant, que la contribution spécifique des méthodes d'enseignement à l'explication de la variance des scores est modeste (1,5 %).

L'anglais, le français à l'école élémentaire : concurrence de temps, concurrence des acquis ?

Il y avait une certaine légitimité à chercher si l'introduction de l'initiation de l'anglais dans le cursus de l'école élémentaire ne nuit pas aux acquisitions des élèves dans les autres disci-

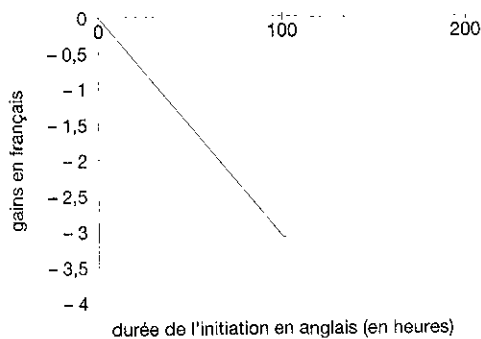
plines. En effet l'introduction de l'EPLV conduisant, de fait, à réduire le temps consacré aux autres apprentissages, on peut craindre un effet négatif de cette initiation sur les autres acquisitions de l'école primaire.

Les éléments dont nous disposons dans cette recherche ne nous ont permis de tester cette hypothèse que sur les seules acquisitions en français. On a cherché à expliquer le niveau en français des élèves de l'ensemble de l'échantillon (variable dépendante) par un certain nombre de variables de contrôle (les caractéristiques individuelles des élèves utilisées dans les modèles précédents) et par la variable-cible « expe » permettant d'opposer les élèves « expérimentaux » aux élèves « témoins ». Dans ce modèle il apparaît, qu'à caractéristiques données, les élèves initiés à l'anglais à l'école élémentaire obtiennent en moyenne 2,7 points de moins aux épreuves de français que les élèves « témoins » (l'ensemble du modèle contribue à expliquer 26,5 % des différences d'acquisitions et l'effet observé est statistiquement significatif).

Grâce à des analyses complémentaires introduisant la variable « durexp » dans le modèle, il s'avère que plus la durée d'initiation à l'anglais est longue, moins bons sont les résultats en français des élèves initiés ; au-delà de 100 heures, cependant, cet effet est significativement affaibli comme l'illustre le graphique 2.

L'ensemble de ces résultats nous amène à conclure que l'introduction de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire est significativement

Graphique 2. — Relation entre durée totale de l'expérimentation EPLV et niveau des élèves en français



liée à une moindre réussite en français, de la part des élèves, à la fin de ce cursus. Cet effet ne semble pas pouvoir être imputé seulement à la présence de l'expérimentation mais bien à la durée de l'initiation, ce qui permet de soupçonner que c'est sans doute par l'intermédiaire d'une réduction de l'horaire alloué aux activités de français au profit de l'anglais que s'opère cet effet négatif de l'expérimentation sur les acquisitions des élèves en français.

Dans cette hypothèse, on peut penser que lorsque la durée d'initiation est importante, le prélèvement de l'horaire de l'EPLV est sans doute davantage réparti entre les différentes disciplines de l'école primaire (d'où un impact moindre sur les acquis en français), alors que dans le cas d'une initiation plus courte, il peut être plus fréquemment ponctionné sur l'horaire le plus important (en l'occurrence celui alloué au français). Ceci reste, cependant à l'état d'hypothèse, car on sait par ailleurs que l'allocation de temps effective à une discipline peut varier de façon très importante d'une classe à l'autre, par rapport aux recommandations officielles (14). Cependant cette analyse, même limitée, confirme l'intérêt que l'on a à s'interroger sur l'impact de l'introduction d'une nouvelle discipline sur les acquis dans les autres.

L'EFFET DE L'EPLV SUR LES ACQUISITIONS DES ÉLÈVES EN ANGLAIS AU COLLÈGE

L'analyse des scores obtenus par l'ensemble des élèves (initiés et « témoins ») aux épreuves d'anglais à la fin de la sixième et à la fin de la cinquième a permis d'instruire la question centrale de cette recherche : l'effet de l'EPLV a été observé alors que d'autres variables explicatives étaient contrôlées (caractéristiques des élèves, caractéristiques agrégées des classes, caractéristiques pédagogiques). Avant d'exposer les résultats concernant les effets de l'initiation, nous présentons de façon sommaire l'impact des autres variables explicatives sur la progression des élèves en anglais au cours du cycle d'observation.

Déterminants principaux de la réussite en anglais au collège

Concernant l'impact des *caractéristiques socio-démographiques* des élèves sur leurs acquisitions

en anglais, les mêmes tendances apparaissent au cours du collège qu'à la fin de l'école primaire. Les différences sociales et scolaires présentes entre les élèves à l'entrée au collège persistent, comme d'autres études l'ont montré dans le domaine du français ou des mathématiques (Duru, Mingat 1988 ; Mateo, 1994), à être des facteurs déterminants de la progression des élèves en anglais au cours du cycle d'observation.

Les relations observées, à l'école primaire, entre les différentes acquisitions des élèves dans les domaines des langues sont également présentes au collège quoique de manière un peu affaiblie. Il apparaît notamment que le bénéfice de la maîtrise de deux langues (cas des élèves étrangers parlant leur langue maternelle) antérieurement à l'apprentissage de l'anglais s'amenuise avec le temps : il est plus important en début d'apprentissage (à l'école primaire) que par la suite (en fin de sixième et en fin de cinquième).

D'une façon générale, on signalera l'importance des « effets maîtres/classes » sur la progression des élèves en anglais au cours de la sixième, révélés par cette étude : ils sont responsables, à eux seuls, de plus de 15 % de la variance des scores.

Plus précisément, au niveau de l'organisation générale de l'enseignement de l'anglais au collège, il apparaît en sixième (15) comme à l'école élémentaire, que la taille de la classe ne présente aucun impact significatif sur les acquisitions des élèves telles qu'elles ont été mesurées dans cette étude. Par ailleurs, contrairement à une opinion assez communément répandue mais également contredite par d'autres recherches empiriques, il s'avère que l'hétérogénéité des niveaux scolaires à l'intérieur des classes n'est pas un obstacle à la progression des élèves au cours de l'année mais plutôt un facteur qui la favorise.

En sixième, les maîtres-auxiliaires font progresser de façon moindre leurs élèves par rapport à leurs collègues certifiés. À noter, cependant, qu'il n'existe pas de différence d'efficacité entre les PEGC (professeurs d'enseignement général des collèges) et les enseignants certifiés : ce résultat est congruent avec celui trouvé par M. Duru et A. Mingat (1988).

L'analyse des méthodes d'enseignement, qui se compte au nombre de quatre dans l'échantillon (16), révèle que celles-ci sont inégalement

efficaces sur la progression des élèves en anglais au cours de l'année de sixième : *Apple pie* apparaît plus efficace que *Channel 6* (+ 4,8 points pour les élèves qui l'utilisent) tout comme *Come in !* (bien que de manière moins forte, + 3,8 points). Il s'avère également que ces différentes méthodes ne sont pas toutes également efficaces selon qu'elles sont utilisées auprès d'élèves déjà initiés en primaire ou d'élèves débutant l'apprentissage de l'anglais au collège.

D'autre part, plus les enseignants déclarent accorder une place importante dans leur enseignement aux activités orales et utiliser massivement l'anglais dans leurs cours, plus leurs élèves progressent au cours de l'année de sixième. Enfin, l'importance du travail personnel demandé par les enseignants à leurs élèves en sixième est un facteur qui favorise la progression de ceux-ci, ainsi que le fait de bénéficier de la présence d'un assistant étranger.

Impact de l'EPLV sur les acquisitions en anglais au collège

Les différentes analyses comparatives du niveau atteint, en anglais, par les élèves initiés et par les élèves « témoins » au cours du collège, montrent tout d'abord que l'expérimentation, telle qu'elle a été mise en œuvre dans les classes de l'échantillon et telle qu'elle a été évaluée ici, laisse des traces pour le moins minimes dans les acquisitions des élèves initiés en anglais, mesurées au collège. La variable « expe » participe, en effet, de façon extrêmement marginale à expliquer les différences de progression des élèves au cours des deux premières années de collège : son introduction dans le modèle contenant les variables de contrôle citées ci-dessus n'augmente son pouvoir explicatif que de 2 % en fin de sixième et de 0,2 % en fin de cinquième (17).

Un impact moyen minime en sixième, inexistant en cinquième

Lors des analyses transversales conduites en 6^e et en 5^e, on constate que l'impact de l'EPLV est cependant significativement lisible au niveau de la fin de la sixième : en moyenne et toutes choses égales par ailleurs, les élèves initiés obtiennent 2,8 points de plus que les élèves « témoins ».

Il faut intégrer toutefois à cette analyse le « déficit » d'acquisitions en français dont sont porteurs les élèves « expérimentaux » du fait même de leur participation à l'initiation à l'anglais

Tableau IV. — Effet de l'expérimentation EPLV sur les acquisitions des élèves en fin de sixième et en fin de cinquième

VARIABLES DE CONTRÔLE	Modèle 1 Impact de la variable EXPE en fin de sixième		Modèle 2 Impact de la variable EXPE en fin de cinquième	
	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
Caractéristiques des élèves et du contexte de scolarisation	+ 2,8/+1,6 (impact corrigé par le niveau de français)	***	- 0,52	ns

au cours de leur scolarité élémentaire. Compte tenu que les niveaux dans ces deux disciplines sont significativement et positivement liés, l'impact effectif de l'EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais, en fin de sixième peut être évalué ainsi (à partir du modèle 1 du tableau IV) : $+ 2,8 - 0,45^* (2,7) = + 1,6$ points (18).

Par contre, la participation à l'expérimentation EPLV est un facteur qui ne participe plus de façon significative à expliquer les différences d'acquisitions entre les élèves en fin de cinquième (modèle 2 du tableau IV). Les analyses longitudinales prenant en compte la différenciation de l'effet de l'EPLV aux différentes étapes du collège confirment ces tendances. À partir de ces modèles qui estiment l'impact moyen de l'expérimentation, des analyses complémentaires ont été conduites afin d'affiner ces premiers résultats.

Une expérimentation qui profite principalement aux élèves forts

L'analyse de l'effet d'interaction entre la « valeur scolaire » des élèves et le bénéfice lié à la participation à l'expérimentation constitue un premier apport complémentaire à l'effet moyen de l'expérimentation observé ci-dessus.

Trois nouvelles variables ont été construites pour conduire cette analyse :

— EXFAI : élèves « expérimentaux » de niveau initial faible en français (niveau inférieur ou égal à : moyenne - 1 écart type).

— EXMOY : élèves « expérimentaux » de niveau initial moyen en français (niveau compris entre moyenne - 1 écart-type et moyenne + 1 écart-type).

— EXFORT : élèves « expérimentaux » de niveau initial fort en français (niveau supérieur ou égal à : moyenne + 1 écart-type).

Elles ont été introduites dans le modèle 1 du tableau IV à la place de la variable EXPE, leur effet est mesuré en référence aux élèves témoins. Les résultats sont présentés par le tableau V. On constate que l'effet moyen de la variable « expe » observé dans le modèle 1 (+ 2,8), masque en fait des différences selon les trois modalités considérées : cet effet est non significatif pour les élèves faibles, significatif et positif mais de façon beaucoup plus importante pour les élèves forts que pour les élèves moyens (+ 4 points contre + 2,7).

Tableau V. — Impact de l'expérimentation EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais en fin de sixième en fonction de leur niveau initial en français

VARIABLES D'INTERACTION entre EXPE et « Franc »	Modèle 3 (variables de contrôle : CE, CAG, CP)	
	Coef.	Sign.
EXFAI	1,9	ns
EXMOY	2,7	***
EXFORT	4,0	***

Ainsi, il s'avère que la « rentabilité » de l'EPLV est fonction du niveau « scolaire » des élèves auquel il s'est adressé. Il apparaît que seuls les élèves scolairement les plus forts ont la capacité de « mobiliser », au cours de l'année de sixième, les connaissances acquises en anglais au cours de l'école primaire. Au contraire, pour les élèves faibles le fait d'avoir bénéficié de l'EPLV ne leur procure aucun avantage significatif par rapport à des élèves de caractéristiques semblables ayant débuté l'apprentissage de l'anglais au collège.

Des effets « pervers » de l'expérimentation

Enfin, la présente recherche permet de mettre en évidence les difficultés auxquelles le système

éducatif se trouve confronté pour intégrer, à son fonctionnement actuel, cette réforme de l'enseignement des langues étrangères. Les données disponibles ont permis, par exemple, d'instruire la question des modalités de regroupement des élèves initiés dans les classes de sixième et de leurs conséquences sur leur progression en anglais au cours de cette année.

Pour ce faire, on a introduit, dans le modèle général des acquisitions en anglais en sixième, de nouvelles variables qui caractérisent les élèves au regard de l'initiation et en fonction de leur type de classe en sixième : les classes dites « mixtes » sont celles dans lesquelles élèves initiés et débutants sont mêlés, les classes « homogènes » sont des classes soit uniquement composées d'élèves initiés soit regroupant exclusivement des élèves débutants.

On observe tout d'abord que les trois situations examinées sont plus favorables que celle mise en référence : ainsi, les élèves débutant l'apprentissage de l'anglais à l'entrée au collège avec des élèves préalablement initiés sont particulièrement défavorisés par cette situation, notamment vis-à-vis de leurs camarades qui commencent cet apprentissage dans des classes entières de débutants (ceux-ci obtiennent près de 4 points supplémentaires en fin de sixième).

Tableau VI. — *Effet de l'expérimentation EPLV sur les acquisitions des élèves en anglais en fin de sixième, en fonction de leurs modes de groupement dans les classes*

VARIABLES CIBLES (variables de contrôle : CE, CAG, CP)	
Elève « initié » dans une classe mixte	3,2 **
Elève « initié » dans une classe homogène	5,5 ***
Elève « témoin » dans une classe homogène	3,7 **
Elève « témoin » dans une classe mixte	0 (référence)

D'autre part, on constate également que les élèves initiés à l'anglais en primaire qui ont été regroupés entre eux en sixième ont davantage progressé (+ 5,5 points) par rapport à la situation de référence que ceux d'entre eux qui ont été mêlés à des débutants (+ 3,2 points). L'ensemble de ces résultats « milite » donc pour des formes de scolarisation plutôt « homogènes » en sixième et illustre les effets « pervers » que peut entraîner tout type d'expérimentation.

CONCLUSIONS/PERSPECTIVES

Les résultats qui viennent d'être présentés contribuent largement à « mettre à mal » l'opinion selon laquelle il suffirait d'avancer le début de l'apprentissage des langues étrangères au niveau de l'école primaire, pour que cela produise automatiquement de meilleures acquisitions chez les élèves. En effet l'initiation à l'anglais conduite à l'école élémentaire n'a pas permis une amélioration des performances, au cours des deux premières années de collège, des élèves qui en ont bénéficié : leurs résultats sont, toutes choses égales par ailleurs, semblables à ceux de leurs camarades qui ont débuté l'apprentissage de l'anglais à l'entrée au collège.

Alors que cette expérimentation, telle qu'elle a été initiée par le Ministère de l'Éducation nationale en 1989, visait — d'une part à améliorer spécifiquement l'efficacité de l'enseignement des langues au niveau du collège — mais également à participer à la lutte contre l'échec scolaire en général (19), il faut constater que l'EPLV n'apparaît pas avoir atteint ces deux objectifs.

Il reste que ces conclusions ne doivent être entendues que dans le cadre strict des « produits » de l'EPLV effectivement évalués par la présente étude. Rappelons, en effet, que n'est pas pris en compte, ici, dans l'analyse des acquisitions de nature linguistique, le niveau de production orale des élèves en anglais, ainsi que les acquis de type comportementaux que l'initiation, conduite en primaire, a sans doute permis de développer chez les élèves initiés.

L'ensemble de ces résultats appelle quelques commentaires. Tout d'abord, si l'école primaire est le niveau d'enseignement qui doit doter les élèves des connaissances instrumentales de base — dont la maîtrise de la langue maternelle — n'y aurait-il pas, compte tenu des résultats produits ici, bénéfice plus grand à s'intéresser prioritairement au renforcement, chez les élèves des acquisitions en français ? Ces deux types d'acquisitions, langue maternelle et langue étrangère, étant fortement liées, l'objectif serait alors de favoriser le transfert de compétences entre les langues, c'est ce que proposent par exemple les approches didactiques de types « métalinguistiques ».

Cependant, si l'on reste sur l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école

primaire, au vu des résultats produits ici, une alternative à l'organisation actuelle de l'EPLV pourrait consister en une politique encore plus volontariste consistant à commencer beaucoup plus tôt pour augmenter d'autant la durée d'apprentissage, puisque d'une part l'effet concurrentiel de l'initiation en langue étrangère sur les acquisitions en français semble d'autant plus affaibli que la durée d'initiation est longue et que d'autre part, plus longue est celle-ci, meilleures sont les acquisitions des élèves.

Enfin, il est utile de préciser que, ce dispositif étant nouveau, si la présente recherche a tenté

d'évaluer un concept (l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire), elle a également évalué, de fait, des pratiques encore mal rodées. De ce point de vue, le fait que cette étude ait mis en évidence l'importance des « effets maîtres/classes » sur les acquisitions des élèves constitue plutôt un encouragement à rechercher ce qui, dans les pratiques enseignantes peut consister des facteurs propres à améliorer les performances d'un tel dispositif.

Sophie GENELOT
Université de Bourgogne.
IREDU/CNRS

NOTES

- (1) L'examen des expériences diverses d'enseignement précoce d'une langue étrangère à l'école montrent qu'à l'évidence dans la plupart d'entre elles les deux termes du postulat sont réunis (précocité et continuité). C'est la raison pour laquelle, dans cette étude, nous ne parlons pas à propos de la situation française actuelle, d'enseignement « précoce » d'une langue étrangère, mais plutôt d'enseignement pré-secondaire des langues vivantes (EPLV) — terme emprunté à C. O'Neill (1993) — qui correspond davantage, nous semble-t-il, à la réalité du plan d'expérimentation qui a été mis en place à partir de 1989 en France.
- (2) EPLV : enseignement pré-secondaire des langues vivantes.
- (3) Français : il s'agit du niveau de l'élève en français à l'entrée en sixième qui a été retenu comme un indicateur de la valeur scolaire de l'élève.
CO : conditions d'organisation.
CP : conditions pédagogiques.
- (4) CAG : caractéristiques agrégées des classes.
- (5) S16 : score initial en anglais à l'entrée en sixième (100,15).
SF6 : score d'anglais en fin de sixième (100,15).
- (6) Il s'agit des caractéristiques suivantes : CSP du père, CSP de la mère, sexe, nationalité, maîtrise d'une autre langue que le français.
- (7) Ce niveau a été mesuré par les résultats obtenus par les élèves aux épreuves de français de l'évaluation nationale conduite à l'entrée en sixième.
- (8) Ce sont des élèves étrangers ou d'origine étrangère (pour leur grande majorité originaires d'Afrique du Nord) qui pratiquent régulièrement à la maison leur langue maternelle d'origine et qui peuvent être qualifiés de « bilingue », ils sont 11,2 % dans l'échantillon.
- (9) C'est pour cette raison que la variable « nationalité » n'a pas été retenue pour participer au modèle général, dans la mesure où son effet est apparu non significatif dans les analyses partielles.
- (10) Pour calculer cette simulation, les autres variables explicatives du modèle ont été affectées de façon arbitraire à la moyenne de l'échantillon.
- (11) Cette variable a été obtenue en divisant la durée hebdomadaire déclarée par les enseignants par le nombre de séances dans la semaine. Pour les élèves qui ont bénéficié de l'expérimentation depuis le CM1, c'est la moyenne de la durée des séances sur les deux années qui a été retenue. Cette variable se distribue de 24 à 90 minutes, la moyenne de l'échantillon se situe à 51, l'écart type à 13,5.
- (12) Il est à noter que « Muzzy » est une méthode qui utilise la vidéo comme principal support pédagogique, aussi, il se peut que l'effet positif observé, par ailleurs, de l'emploi de cet outil soit dû en partie à un « effet méthode ».
- (13) Ce groupe comprend : les pratiques de type « sensibilisation », l'enseignant qui emploie *Pick it up*, et ceux qui emploient toutes les autres méthodes peu représentées dans l'échantillon des classes.
- (14) Voir à ce sujet : « Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire », SUCHAUT Bruno (1995), Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne.
- (15) C'est à propos de l'année de sixième que nous disposons des éléments les plus nombreux et les plus variés pour décrire le contexte de scolarisation, en cinquième ce dernier n'a pu être contrôlé dans l'analyse que par l'introduction des classes sous la forme de variables muettes.
- (16) Il s'agit de *Come in !*, de *Apple pie*, de *Channel 6* et de *Imagine you're english* (respectivement 24 %, 34 %, 32 % et 5 % des classes), à noter également un enseignant déclarant ne pas suivre de méthode particulière et quelques absences de réponses à cette question. Pour des raisons de faiblesse d'effectifs nous avons regroupé les « non réponses », les « sans méthodes » et les utilisateurs de « *Imagine you're english* » dans un même groupe (« divers ») et avons mis arbitrairement, en variable de référence, la méthode *Channel 6*.
- (17) Le pouvoir explicatif du modèle général des acquisitions en fin de sixième est de 67 %, celui de fin de cinquième de 71,4 %.
- (18) Le retard accusé par les élèves initiés en français à la fin de l'école primaire a été évalué, toutes choses égales par ailleurs à 2,7 points, le coefficient de la variable « score en français » dans le modèle 1 est de 0,45.
- (19) Circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989 parue au *Bulletin Officiel* n° 11 du 16 mars 1989.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DOYLE W. (1986). — « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », in CRAHAY Marcel, LAFONTAINE Dominique, **L'art et la science de l'enseignement**, Éditions Labor, Belgique, p. 435-481.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1988). — Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », **Revue Française de Sociologie**, Vol. 29, n° 4, p. 649-666.
- GENELOT S. (1995). — L'enseignement des langues à l'école élémentaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais, **Les cahiers de l'IREDU**, n° 58.
- MATEO P. (1994). — **Les modes de gestion de l'hétérogénéité du public d'élèves au cycle d'observation. Quelles pratiques, pour quels effets ?**, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, Dijon.
- O'NEILL C. (1993). — **Les enfants et l'enseignement des langues étrangères**, Paris : Crédif Hatier/Didier (Collection Langues et apprentissage des langues).
- SIGUAN M., MACKEY W.F. (1986). — **Éducation et bilinguisme**, Lausanne, UNESCO - Delachaux & Niestlé.

La socialisation à l'école du point de vue des enfants

Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek

Les travaux sociologiques qui traitent de la socialisation des enfants considèrent le plus souvent l'action pédagogique des adultes et s'adressent rarement au point de vue des enfants. Partant de l'idée qu'il est important d'étudier non seulement ce que l'on fait aux enfants, mais aussi ce que les enfants font de ce qu'on leur fait, ce texte présente quelques données sur l'expérience qu'ont de leur socialisation scolaire un groupe de 68 enfants de sixième primaire de Genève. Plus particulièrement il donne à voir leurs représentations, leurs émotions et leurs stratégies en rapport avec une des logiques de l'institution scolaire, la transmission des connaissances, et présente les types de rapport que ces enfants construisent face au processus de socialisation.

Quel regard les enfants portent-ils sur leur socialisation dans leur famille et à l'école ? Voici la question principale d'une recherche réalisée auprès d'un groupe d'enfants de Genève. Ce texte présente quelques résultats au sujet de la socialisation scolaire uniquement. Deux mots, auparavant, sur les raisons d'étudier l'expérience de l'enfant ainsi que sur la méthode adoptée.

Les travaux sociologiques qui prennent en compte le point de vue des enfants sur leur éducation sont rares. Pendant de longues années la sociologie a ignoré l'enfant en tant qu'acteur. La *sociologie de la famille* a surtout traité l'enfant à travers les pratiques éducatives parentales, en

tant qu'objet des représentations et des comportements des adultes ; la *sociologie de l'éducation*, centrée sur l'école, a examiné principalement les influences des structures familiales et scolaires sur l'enfant, celui-ci étant considéré comme objet des actions pédagogiques des adultes.

Il est cependant important d'étudier non seulement ce que l'on fait aux enfants, mais aussi ce que les enfants font de ce qu'on leur fait. En effet, comme l'ont montré depuis longtemps Mead (1934) ou Berger et Luckman (1967), leur socialisation consiste en une double réalité : d'une part l'action des « socialisateurs » et d'autre part l'action des « socialisés ». Si les agents de la sociali-

sation comptent sur la faculté de l'enfant d'intérioriser et d'adopter ce qui lui est proposé ou imposé, celui-ci reste néanmoins *sujet actif* de cette socialisation, pas uniquement objet. Il est donc légitime de se demander comment il se représente ce processus, ce qu'il ressent, dans quelle mesure il prend en main sa propre éducation.

Des psychologues et psychiatres se sont penchés sur ces phénomènes et ont montré la part active de l'enfant (Schaffer, 1984 ; Gramer, 1989 ; Malewska-Peyre et Tap, 1991). Mais pour la sociologie l'enfant reste encore une « terre inconnue » (van Haecht, 1990). Ce n'est que récemment que des sociologues de l'éducation ont commencé, notamment à travers des approches ethnographiques des lieux scolaires, à aborder l'enfant comme acteur (S. Mollo, 1975 ; R. Sirota, 1988 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Woods, 1980).

Une raison supplémentaire pour étudier l'expérience des enfants se situe sur un plan pratique. Enseignants, éducateurs, responsables de l'instruction publique, prennent tous des décisions et mettent en œuvre des politiques qui sont liées le plus souvent à des représentations bien stéréotypées des enfants sans tenir compte des réalités dans leur vie quotidienne (Cullingford, 1991). Si on veut savoir comment transmettre les connaissances aux jeunes, il importe de connaître comment ceux-ci se situent par rapport à cette entreprise.

CONCEPTS ET MÉTHODE D'UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE

Le but de la démarche était de laisser émerger du débat avec les enfants, de la manière la moins intrusive possible, des significations et des concepts en rapport avec leur socialisation, tout en essayant de recueillir des informations sur un ensemble d'aspects de l'expérience de socialisation, jugés théoriquement pertinents. D'où la présence d'une double grille conceptuelle qui a servi de fil conducteur aux grandes questions traitées dans les entretiens avec les enfants.

Cadre conceptuel

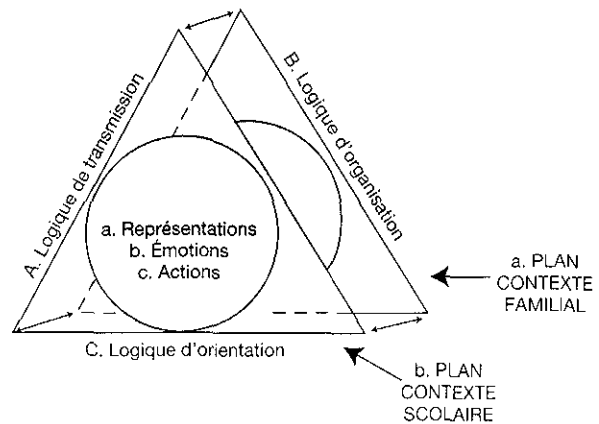
La **première** grille de ce cadre se rapporte aux logiques qui sous-tendent les contextes scolaire et familial dans lesquels s'inscrit la socialisation sco-

laire de l'enfant. Comme le suggère le schéma ci-après, un système éducatif, la famille ou l'école, peut être analysé selon trois principales dimensions, par rapport auxquelles l'enfant est appelé à se situer. Ces dimensions se réfèrent à trois logiques, inspirées des travaux de Dubet (1991) :

A) Logique de *transmission*. Les agents désignés pour la socialisation des jeunes, que ce soit leurs parents ou leurs maîtres, tentent de transmettre des savoirs, des valeurs et idéaux, une culture en somme. Les enfants construisent un rapport aux contenus de cet héritage.

B) Logique d'*organisation*. Le processus de socialisation se déroule dans des structures particulières (plus ou moins autoritaires, formelles, etc.), selon des méthodes et des modalités particulières (styles éducatifs des parents, des enseignants, etc.). Les enfants apprennent à se situer face à l'autorité, face aux camarades.

La socialisation de soi : logiques des systèmes éducatifs et expérience de l'acteur



C) Logique d'*orientation*. L'école, de même que la famille, contribue à orienter les enfants dans le monde du travail, dans la société. À l'école cela se produit au travers de processus d'évaluation et de sélection. Les enfants se font une idée de la manière dont l'école ou la famille influencent leur avenir, en les guidant, en les orientant ou encore en déterminant leur trajectoire.

La **deuxième** grille se réfère à l'expérience en soi des enfants. Elle comprend trois dimensions interdépendantes : a) les *représentations* que les enfants ont de la socialisation ; b) les *émotions*

qu'ils éprouvent en rapport avec le processus éducatif ; c) les *actions* dans lesquelles ils s'engagent et les *stratégies* qu'ils élaborent au cours de leur socialisation. À noter la place centrale attribuée aux émotions qui sont de manière générale moins étudiées en sociologie (Montandon, 1992) que les deux autres dimensions.

L'enfant a des *représentations du processus de socialisation*, des buts de ses socialisateurs, de sa part dans ce processus. Il a des représentations des contenus transmis. De même, il a des idées sur les méthodes qu'utilisent parents et enseignants, sur leurs rôles respectifs, sur les rapports entre eux, sur les finalités qu'ils poursuivent, les critères d'évaluation qu'ils utilisent, sur les rapports d'autorité, ainsi de suite.

L'enfant enregistre également le *vécu émotionnel* des situations de socialisation : par exemple, le plaisir ou déplaisir à apprendre, les attachements affectifs aux autres significatifs, l'évaluation que l'enfant fait de lui-même, de ce qu'il fait et ce qu'il est, de sa valeur de soi, de son devenir (Vanandruel, 1991). L'expérience émotionnelle des enfants surgit à travers la plupart des situations éducatives typiques, situations d'apprentissage, d'interactions avec les maîtres et les camarades, de sanction ou d'évaluation (remise des notes, signature du carnet, par exemple).

Le jeune développe des *actions* dans le cadre des systèmes éducatifs qui l'entourent. Suivant une analyse plus ou moins pertinente des situations, il réagit à ce qui lui est proposé ou prend les devants. Les enfants dans leur famille, les élèves dans leur classe, utilisent l'espace de jeu qui existe dans toute organisation, même la plus rigide (Perrenoud et Montandon, 1988, p. 28). Ils élaborent aussi des *stratégies* face aux savoirs transmis, à l'organisation, à l'orientation.

L'hypothèse de travail est que les enfants, face aux trois logiques des systèmes éducatifs, construisent des représentations, des schèmes émotionnels et des schèmes d'action, qui constituent leur rapport à leur socialisation. Une hypothèse subsidiaire est que ces rapports ne sont pas en nombre infini et qu'il est possible d'en faire une analyse typologique.

Dispositifs d'observation et d'analyse

En accord avec ce cadrage conceptuel ouvert, la méthode d'observation se voulait aussi souple

que possible. Pour le recueil des données les entretiens étaient semi-directifs. Les enfants étaient interviewés à deux reprises, une fois chez eux et une fois à l'école, pendant un peu plus d'une heure. Les entretiens ont été réalisés auprès de 68 enfants — 35 filles et 33 garçons âgés entre 11 et 12 ans, fréquentant 4 classes de sixième primaire de l'école publique genevoise, choisies dans 4 quartiers différents.

L'analyse des données a combiné une démarche « quantitative », notamment lors de l'analyse de contenu visant à dégager les catégories de représentations, émotions, actions, qui caractérisent le rapport des enfants aux trois logiques du système scolaire, et une démarche « qualitative », enfant par enfant, afin de cerner le rapport particulier de chacun à la socialisation et voir s'il existe des types de rapport.

LE RAPPORT DES ENFANTS À LA LOGIQUE DE TRANSMISSION

Une analyse de contenu sur l'ensemble des récits des enfants a permis de dégager et catégoriser les principaux thèmes qu'ils évoquent lorsqu'ils parlent de leur expérience de la socialisation scolaire. Faute de place sont présentés ici quelques thèmes choisis parmi leurs représentations, émotions et actions, qui reflètent leur rapport à la logique de transmission *uniquement*.

Quelques représentations de ce qui leur est transmis

Lorsque les enfants parlent librement de leur scolarité en répondant à la question générale « parle-moi un peu de ton école », ils mentionnent bien entendu spontanément et massivement leurs relations avec les enseignants et les camarades, ils évoquent aussi l'organisation du temps et de l'espace. Mais un grand nombre également (6 sur 10) (1) se situent par rapport aux savoirs transmis. Ces enfants décrivent la progression de leurs apprentissages ou les difficultés qu'ils rencontrent, ils parlent des branches qu'ils apprécient et des raisons de leurs préférences, se prononcent sur celles qu'ils supprimeraient, en expliquant pourquoi. Certains aimeraient rajouter des enseignements au programme de la sixième primaire : par exemple des branches qui sont déjà pré-

sentes mais insuffisamment développées (langues étrangères, étude de l'environnement, sciences) ; ou alors des savoirs expressifs comme les arts plastiques, le théâtre, la diction, la danse, la musique ; ou encore des savoir-faire pratiques (premiers secours, cuisine, self-défense, etc.) voire même, quoique rarement, un savoir-vivre, comment se comporter, les règles de politesse.

Une fois que les enfants s'étaient prononcés à leur guise sur leur vie à l'école et sur leurs apprentissages, nous les relançons avec quelques questions plus précises, qui leur donnaient l'occasion d'affiner leurs représentations. Par exemple, les enfants sont dans leur grande majorité conscients qu'à l'école ils apprennent beaucoup plus de choses que ce qui est explicitement annoncé au programme. Leurs réponses à la question « Qu'est-ce qu'on apprend d'autre à l'école, qui ne fait pas partie du programme ? », sont révélatrices de leur manière de se représenter la socialisation. Ils ont complété de manière éloquent le tableau de leur curriculum réel.

- La dimension interactionnelle domine les réponses des enfants à ce sujet. La moitié d'entre eux déclarent qu'à l'école ils apprennent à écouter les autres, à les respecter, à communiquer, à coopérer, qu'ils apprennent ce qu'est l'amitié. Dans le même ordre d'idées ils évoquent l'apprentissage des règles sociales : savoir se tenir, ne pas dépasser ses limites, savoir être poli, discipliné, savoir parler devant les autres, se défendre, se battre.

Bon, d'abord beaucoup de vilains mots, on apprend simplement aussi à se battre, puis bon ça dépend des maîtresses ça, mais on peut apprendre à parler devant la classe, à parler à beaucoup de monde. Mais je crois qu'on apprend à jouer, à se faire des amis, beaucoup de choses comme ça.

filles

On apprend à respecter les camarades, à savoir parler avec eux sans taper, à faire la paix pour quelque chose de mal, à répondre, à s'exprimer quoi. On apprend à s'amuser.

garçon

On apprend aussi à être gentil avec ses camarades, à s'entraider.

filles

On apprend à être tous ensemble, à pouvoir faire quelque chose ensemble, pas à se bagarrer pour un rien.

garçon

On apprend à respecter les autres ; donc les copains, les profs. La coopération, de sentir l'ambiance qu'il y a. De pas dire une débilité en plein, alors que c'est pas du tout le moment disons, de, enfin, il faut pas dire une gaffe quoi.

filles

- Un tiers des enfants environ mentionnent des matières qu'on apprend un peu en marge du programme scolaire, par exemple des sujets développés par les enseignants qui vont au-delà du contenu qu'ils doivent couvrir, ou alors des questions qu'ils croient en dehors du programme, comme l'éducation sexuelle.

Il y a des trucs en histoire qu'on apprend et qui sont pour plus tard. On apprend à l'avance.

garçon

On apprend à graver. Par exemple quand on doit écrire un texte on doit mettre les lettres à l'envers, alors faut essayer de pas se tromper.

filles

- Certains enfants disent qu'ils apprennent à mieux se connaître eux-mêmes, à devenir responsables, autonomes et à se débrouiller seuls.

Ben, avec X on apprend à être plus indépendants. Parce qu'il nous laisse beaucoup faire comme on veut, mais à la fin de semaine, il faut que tout soit bien, parce qu'après, à la fin de la semaine, il y a une épreuve souvent. Alors il nous laisse faire comme on veut, mais après c'est nous qui ramassons les raclées, si on a pas fait. Ouais, c'est à nous de nous organiser par rapport à notre planning de la semaine.

garçon

On apprend à être un peu responsable de soi-même, la communication.

filles

- Une ouverture au monde est aussi relevée par un certain nombre d'enfants par le développement d'intérêts artistiques ou la sensibilisation aux problèmes sociaux, aux phénomènes de pauvreté ou de racisme.

On a appris des choses qu'on s'imaginait pas, qu'il y avait des clochards. Parce que j'ai été en voyage, cet été, au Vietnam, et puis là j'ai vu beaucoup de pauvreté, mais après quand il y a eu le monsieur du C., je me suis rendu compte qu'il y a pas besoin d'aller si loin pour voir la pauvreté, qu'il y en a à côté de chez nous !

filles

- Enfin, plus rarement ont été évoqués des apprentissages de type expressif, comme s'amuser, être heureux.

On apprend à respecter les camarades, à savoir parler avec eux sans taper. On apprend à s'amuser. garçon

Si une dizaine d'enfants ne se sont pas prononcés sur cette question, la plupart ont une conscience claire du fait qu'à l'école ils apprennent non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des savoir-être.

Nous leur demandions également *comment ils font pour apprendre ce qui leur est transmis*. Les enfants se sont prêtés de bonne grâce à ce questionnement et ont montré, comme l'illustrent les citations ci-dessous, leur capacité d'analyser leurs propres actions, et leurs stratégies.

- Les deux tiers des enfants se réfèrent pour parler de leur manière d'apprendre à des *conditions internes*, à l'activation de dispositions personnelles, par exemple l'envie, la volonté, la concentration, l'écoute, l'état d'esprit, la... *cervelle*.
- Plus d'un tiers des enfants font référence à des *techniques* ou à des stratégies qu'ils mettent en œuvre : réciter à haute voix, réviser x fois, écrire et relire, apprendre par cœur, utiliser un magnétophone, ou encore mettre tout de suite en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre.
- Un tiers des enfants environ mettent l'accent sur les *conditions externes* qui leur sont propices pour apprendre : être seuls, isolés, travailler dans le silence, avoir un bruit de fond ou de la musique.
- Les *interactions* avec d'autres personnes, notamment avec des adultes, sont aussi mentionnées par un peu moins d'un tiers des enfants comme importantes pour apprendre : réciter à un adulte, poser des questions, répondre à des questions.
- L'*enseignant* vient ensuite : on apprend mieux quand la maîtresse explique bien, sait se faire comprendre, fait répéter les élèves, donne de bons exemples.
- Enfin, certains enfants parlent de l'importance des *supports physiques* : des livres, des dictionnaires, des crayons et des feuilles pour noter, du tableau noir pour visualiser et mieux fixer dans la mémoire.

Comment fais-tu pour apprendre ?

Souvent il faut d'abord bien écouter. Ce que je fais pour apprendre dépend des sujets. Des fois

j'arrive moins à apprendre quand c'est un sujet qui ne m'intéresse pas. C'est comme ça par exemple quand il nous donne des sujets à faire pour la géographie. Ce que je trouve dommage c'est qu'on ne peut pas choisir et ça, ça me donne moins le goût de travailler. J'apprends le mieux quand je peux choisir moi-même ce que je veux faire. **Conditions internes.** garçon

A part de la cervelle, il ne faut rien d'autre ! **conditions internes.** fille

Ben, ma volonté d'apprendre. Puis j'ai envie d'apprendre, parce que j'ai envie de passer. **Conditions internes.** fille

Euh, en écoutant de la musique (rire). D'être tout seul dans ma chambre, parce que je peux être plus concentré. J'sais pas. C'est que j'arrive pas à retenir des fois. **Conditions externes.**

garçon

En écoutant et puis en réfléchissant. Ben, si c'est en français, on fait attention aux petites fautes d'orthographe qui peuvent être embêtantes. Et si c'est en maths, on essaye de réfléchir. Il me faut des oreilles pour apprendre. J'ai besoin d'une maîtresse qui nous explique bien et qu'on aime bien, parce que si c'est une dame qu'on aime pas vraiment, on n'a pas de plaisir à écouter. Parce que si c'est une maîtresse qui a du plaisir à expliquer et qui prend le temps d'expliquer correctement, on est mieux quoi. **Conditions internes et Interactions.**

garçon

Moi pour apprendre par exemple mes mots, je les réécris, sinon je les retiens pas très bien. **Techniques.**

garçon

Euh, en lisant plusieurs fois, ou bien en me passant une cassette pendant la nuit. Je sais pas, de m'amuser en même temps d'apprendre, de pas m'ennuyer quoi. **Techniques.**

fille

Ça dépend. Des fois je dois relire plusieurs fois le texte, des fois je, pour les mots, ben je tape à la machine, ça me donne déjà le, de mettre les mots dans la tête, ou bien je les fais réciter, ou bien je demande à mes parents de m'aider, de m'expliquer. **Techniques, Interactions.**

fille

Comment apprendre : j'apprends en posant beaucoup de questions. Si je pose beaucoup de questions, j'arrive mieux à comprendre. J'ai besoin de comprendre, et vraiment que ce soit

pas trop difficile, parce que si c'est trop compliqué, on n'a pas envie d'apprendre. **Interactions.**

garçon

J'ai besoin d'une personne qui sache répondre aux questions qu'on pose puis de lire, c'est tout. Ce que je peux dire, c'est que c'est pas toujours des livres d'école avec des leçons. J'aime pas tellement devoir apprendre des choses par cœur, parce que quand je suis obligée de faire quelque chose, j'arrive pas à me concentrer, tandis qu'en écoutant comme ça la maîtresse faire... dire quelque chose... eh bien je retiens bien. **Interactions.**

fille

Comment apprendre : J'apprends le mieux quand on me répète plusieurs fois et quand on travaille sur une feuille, par exemple, ce qu'on vient d'apprendre. J'ai besoin qu'on puisse me l'écrire sur un tableau, et qu'on puisse me l'expliquer, le plus facilement possible. **Interactions, supports physiques.**

garçon

J'ai besoin pour apprendre des feuilles et les matériaux de l'école et j'ai besoin de ma tête pour réfléchir. **Supports physiques, conditions internes.**

fille

Plusieurs enfants évoquent, comme on le voit, plus d'une stratégie, mais ils associent le plus souvent l'apprentissage à des conditions ou des actions qui dépendent d'eux-mêmes davantage que d'autrui. Ils évoquent avant tout les actions qu'ils engagent eux-mêmes : répéter à haute voix, poser des questions, utiliser sa cervelle. Dans l'ensemble ils font moins souvent référence aux actions externes, par exemple les explications fournies par l'enseignant, la peine qu'il se donne pour s'assurer que les élèves comprennent bien.

Les enfants font part de leurs émotions lors des apprentissages.

- Pour la moitié d'entre eux apprendre procure des émotions positives : du plaisir, de la fierté.

J'aime bien apprendre parce que je suis tout de suite passionnée, puis quelquefois y a des choses, euh, que je veux continuer, je veux pas arrêter parce que c'est génial... Puis, quand on répond juste, on est tout amusé, on frissonne parce qu'on a réussi.

fille

Ben ça me rend content parce que j'ai envie de tout savoir. Quand on me posera des questions

par exemple mes enfants si j'en aurais, s'ils me posent des questions, j'ai envie de leur répondre.

garçon

Euh, je me sens bien, je me sens fier, je suis content, parce que j'apprends, je suis content d'avoir appris quelque chose. Je me dis : tiens ! j'ai appris quelque chose d'autre et puis j'essaie de l'expliquer à ceux qui ont pas compris, avec des mots plus simples. Et puis, ceux qui comprennent pas ou qui comprennent encore pas, j'essaie de leur montrer un article de livre, par exemple des Mementos et j'espère qu'ils comprennent.

garçon

Je me réjouis, je me dis : « Ah pour une fois, j'ai appris quelque chose que je sais bien faire, que je sais bien utiliser maintenant. Même quand je serai plus grande, je saurai bien l'utiliser. »

fille

- Pour une minorité (2 sur 10), apprendre suscite une appréciation normative sans enthousiasme particulier ; c'est tout simplement : « une bonne chose », « c'est bien ».
- Pour une autre minorité, l'apprentissage est lié à des émotions négatives ou ambivalentes : à de l'énerverment, à de la peine, à de la frustration.

Ben, de temps en temps je me dis ouais, ça m'énerve, à quoi ça sert, des fois ça dépend des exercices, des fois je me dis, ouais c'est important aussi de savoir ça. Mais la plupart du temps je me dis à quoi ça sert.

garçon

Ben, je me sens un peu coincée parce que j'arrive pas bien à comprendre, ouais je suis un peu coincée. Je suis coincée quand je lève pas beaucoup la main pour demander, euh, ce que ça veut dire, des questions.

fille

- Enfin, quelques-uns ne mentionnent rien de particulier en rapport avec le fait d'apprendre.

Ça me fait rien d'apprendre des choses.

fille

Les enfants qui parlent spontanément de l'utilité immédiate de leurs apprentissages — disant par exemple que cela alimente les discussions avec les parents ou les amis, ou que cela leur permet de découvrir des choses — sont le plus souvent positifs au sujet des apprentissages. Ceux qui perçoivent une utilité future dans leurs apprentissages, — pour trouver un meilleur métier — sont moins souvent appréciatifs que les précédents.

Enfin, les enfants qui ne mentionnent *aucune utilité* actuelle ou future sont ceux qui sont le plus souvent négatifs ou muets à l'égard des apprentissages.

Ces observations révèlent qu'apprendre correspond à une expérience complexe chez les élèves, sur le plan cognitif, émotionnel et actantiel. Ils ont des idées, des représentations sur le processus d'apprentissage, comme ils en ont sur d'autres aspects qui touchent la transmission des savoirs, sur les différentes branches, sur le curriculum caché, ou le curriculum idéal. Spontanément, ou lorsque cela leur est demandé, ils s'expriment sur les émotions qu'ils éprouvent face à ce qui leur est transmis, et ils parlent de la manière dont ils agissent à cet égard, de leurs stratégies.

Les récits des enfants font penser aux variables utilisées parfois pour recenser les styles d'apprentissage. Par exemple, les variables que Meirieu (1987) a décrites — les outils (visuels, auditifs, etc.), le guidage (directivité ou autonomie), l'insertion socio-affective, la démarche (globale, analytique), la gestion du temps (temps court, temps long) — se retrouvent dans les descriptions des enfants.



Ce bref aperçu de l'expérience que les enfants ont d'un des aspects de leur socialisation scolaire, notamment du processus de *transmission*, montre qu'ils ont des choses à dire à ce sujet. La place manque ici pour présenter l'expérience qu'ils ont de la *logique d'organisation* de leur scolarité ou de la *logique d'orientation*, ce qu'ils ont à dire sur la relation pédagogique, sur la vie à l'école, sur l'évaluation et l'orientation. Lorsqu'on parle de réformes scolaires ou de projets d'école, il serait peut-être utile de les écouter...

Des types de rapport à l'école

L'analyse transversale de l'expérience des enfants a été complétée par l'examen attentif des entretiens de 24 enfants, qui a permis de tracer leurs portraits, notamment comment ils se profilent face à leur socialisation et de dégager quatre types de rapport à l'école sur la base d'un choix de variables particulièrement pertinentes, reflétant l'expérience des enfants face aux *trois* logiques de la socialisation scolaire (transmission, organisation, orientation).

1. L'utilité

Ce rapport qualifie le groupe le plus nombreux, comprenant des filles et des garçons d'horizons sociaux différents. Plus de la moitié d'entre eux sont de bons élèves et les autres sont des élèves moyens ; pas d'élève faible parmi eux.

Les élèves de ce groupe ont un rapport très « instrumental » au savoir. Bien qu'ils apprécient d'apprendre des choses nouvelles et qu'ils fassent consciencieusement leur « métier d'élève », ils n'y voient guère d'intérêt pour leur vie actuelle.

Pour eux, l'enseignant est celui qui sait et qui doit apprendre aux enfants. Il est important qu'il soit clair et explique bien mais aussi qu'il ait le sens de l'humour et de la gentillesse et témoigne de l'intérêt pour les enfants. Cependant, c'est surtout grâce aux copains que ces enfants aiment l'école car ils compensent en quelque sorte l'aridité de leur relation aux savoirs.

L'orientation scolaire de ces enfants est tout entière tournée vers l'avenir professionnel. Pour eux l'école doit avant tout contribuer à trouver un bon métier, même s'ils ne savent pas encore toujours lequel.

2. La curiosité

Ce groupe comporte des garçons et des filles, tous de bons élèves de classe moyenne ou cadres supérieurs.

Ils attribuent une valeur intrinsèque aux savoirs, indépendante d'un projet d'avenir. Sans ignorer le fait que ce qu'ils apprennent leur sera utile plus tard, ce qui compte pour eux avant tout, c'est l'intérêt, le plaisir et la fierté qu'ils ont maintenant de savoir toujours plus de choses, qui leur permettent de comprendre le monde qui les entoure. Ils saisissent d'ailleurs chaque occasion pour apprendre quelque chose de nouveau.

D'un bon professeur ils attendent qu'il sache bien enseigner mais aussi qu'il les stimule à une certaine autonomie et leur donne l'occasion de s'exprimer. Bien intégrés parmi leurs copains, ils déclarent que la vie collective en classe leur apprend à vivre et interagir avec autrui. À leurs yeux, leurs copains participent d'une certaine manière à leur éducation.

Leur avenir ne fait pas de doute : ils poursuivront leurs études, souvent jusqu'au plus haut niveau et auront un métier passionnant. Ils reven-

diquent le libre choix aussi bien pour leur orientation scolaire que professionnelle et veillent à se laisser un maximum de portes ouvertes.

3. Le lien

Ce groupe contient un peu plus de filles que de garçons, venant de tous les milieux sociaux et dont les résultats scolaires couvrent toute la gamme.

Ils ont en commun un rapport ambivalent, parfois difficile aux savoirs, même ceux qui ont de bons résultats. Tous donnent l'impression de subir leur scolarité comme une pénible contrainte, source de stress et d'ennui. Apprendre à l'école les laisse indifférents, la vraie vie est ailleurs ! Pour ceux qui ont de bons résultats, c'est davantage la forme de l'apprentissage scolaire que les savoirs en tant que tels qui les rebute. Ils aiment apprendre des choses mais en dehors de l'école, avec leurs copains, dans des livres ou à la télévision.

Ceux qui essaient malgré tout de s'accrocher et de se « remonter », comptent beaucoup sur le soutien de l'enseignant. C'est souvent grâce à sa gentillesse et à ses patientes explications qu'ils ont encore le courage de continuer leur scolarité. Mais, bien davantage encore, c'est à la présence reconfortante et chaleureuse des copains qu'ils doivent de ne pas être complètement dégoûtés de l'école : les camarades « aident », « consolent » et « rassurent ».

Pour ces enfants, l'avenir est souvent encore très flou et il n'existe que peu de liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce qu'ils vont faire plus tard. Certains semblent s'être résignés d'avance aux limites présumées de leur trajectoire scolaire.

4. La rupture

Ce dernier groupe est minoritaire, de provenance sociale mélangée mais majoritairement populaire. Aucun véritablement bon élève parmi eux, leurs résultats sont faibles ou moyens. Pour ce dernier groupe le rapport aux savoirs est également laborieux, peu « investi », soit par désintérêt ou ennui, soit parce que c'est trop difficile.

Souvent ils n'osent pas lever la main ni participer aux leçons et se retirent dans la rêverie ou l'agitation. Le prof ne semble pas un personnage très important. Ils apprécient qu'il explique bien mais attendent surtout qu'il sache les faire rire et ne soit pas trop sévère. Ces enfants se caractéri-

sent par une difficulté d'intégration au groupe-classe duquel ils se sentent plus ou moins exclus. Ils ont peu de rapports avec leurs copains, ne sortent pas à la récréation ou s'y retrouvent souvent seuls dans leur coin.

Leur vécu scolaire semble uniquement défini par des expériences négatives : peu ou pas d'intérêt pour ce qu'ils font à l'école, peu ou pas de résultats gratifiants ni d'expérience affective satisfaisante. Ils n'attendent pas grand-chose de l'école. Au mieux, ça peut servir pour un métier plus tard mais souvent ils ne savent pas encore lequel.

Ces quatre styles de rapport montrent les formes variées que prend le processus de socialisation scolaire, processus d'interaction subtile entre socialisateurs et socialisés.

LA SOCIALISATION VUE PAR LES ENFANTS : UNE AFFAIRE À SUIVRE

1) Les enfants savent s'exprimer sur leur expérience scolaire et leurs récits, nuancent et complètent ce que nous savons sur les processus de la socialisation. Ils ont une capacité réflexive, une aptitude à comprendre le monde qui les entoure et à se situer par rapport aux problèmes. Ils ont une vision avertie des processus d'apprentissage, du rôle et des qualités de ceux qui sont chargés de leur éducation, de ce qui leur est réservé et exercent une introspection remarquable sur leur propre manière d'interagir avec les autres.

2) Ce que pensent les enfants ne correspond pas toujours à ce que les parents ou les adultes en général pensent qu'ils pensent. Peut-être que ceux-ci pourraient tenir davantage compte du point de vue des enfants et prendre plus de temps pour discuter de leurs idées, du sens qu'ils recherchent dans leur socialisation, de leur expérience émotionnelle, de la manière dont ils s'y prennent.

3) L'analyse transversale a révélé un nombre limité de différences dans l'expérience de socialisation des enfants selon leur sexe et leur milieu social (Montandon et Osiek, 1997). Par ailleurs, l'analyse « verticale » conduite au départ auprès de 24 enfants, que nous sommes en train de vérifier auprès des 68, complète et relativise ces observations. Cette analyse, enfant par enfant, a permis de voir les principaux types de rapport qu'ils construi-

sent face à leur socialisation scolaire, en tenant compte des interactions et interdépendances d'un ensemble de variables. Ainsi, comme d'autres chercheurs (Lahire, 1995) on a constaté la difficulté de déceler un facteur explicatif dominant et l'intérêt qu'il peut y avoir à tenir compte de la densité

de la réalité sociale, qui nuance l'apport des variables classiques de la sociologie.

Cléopâtre Montandon
Université de Genève

Françoise Osiek
Service de la recherche en éducation, Genève

NOTE

(1) Le but de cette indication est de donner un ordre de grandeur. Il est vrai qu'en sociologie une recherche portant sur un petit nombre d'individus, en l'occurrence 68 enfants, ne peut prétendre à des analyses statistiques sophistiquées. Mais cela ne veut pas dire que toute quantification doit y être bannie. D'ailleurs, que veulent dire les mots comme « souvent », « régulièrement », « parfois », « en général », etc. dans les recherches dites qualitatives (Hargreaves,

1992). La distinction entre quali- et quanti- porte en fait davantage sur des degrés de précision. Et la précision jugée nécessaire dans une recherche dépend des buts qu'on poursuit, de la nature des données, comme d'ailleurs d'un calcul coûts-bénéfices en fonction des moyens à disposition (*ibid*). Dans cette recherche, essentiellement interprétative, nous n'avons pas eu « peur » de quantifier les observations de l'analyse transversale.

BIBLIOGRAPHIE

- BERGER P.L. et LUCKMANN T. (1967). — **The social construction of reality**, New York, Doubleday, Anchor Books.
- CRAMER B. (1989). — **Profession bébé**, Paris, Calmann-Lévy.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1992). — **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**, Paris, Armand Colin.
- CULLINGFORD C. (1991). — **The inner world of the school. Children's ideas about schools**, London, Cassell.
- DUBET F. (1991). — **Les lycéens**, Paris, Seuil.
- HARGREAVES M. (1992). — **What's wrong with ethnography ? Methodological explorations**, London, Routledge.
- LAHIRE B. (1995). — **Tableaux de familles**, Paris, Gallimard.
- MALEWSKA-PEYRE H. et TAP P. (1991). — « Les enjeux de la socialisation » in H. Malewska-Peyre et P. Tap (eds), **La socialisation de l'enfance à l'adolescence**, Paris, PUF, p. 7-17.
- MEAD G.H. (1934). — **Mind, Self and Society**, Chicago, Chicago University Press.
- MEIRIEU Ph. (1987). — **Apprendre, oui, mais comment ?**, Paris, Les Éditions ESP.
- MOLLO S. (1975). — **Les muets parlent aux sourds**, Paris, Casterman.
- MONTANDON C. (1992). — « La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation », **Revue française de pédagogie**, n° 101, p. 105-122.
- MONTANDON C., OSIEK F. (1997). — **L'éducation du point de vue des enfants**, Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD Ph. et MONTANDON C. (1988). — « Politiques d'institutions et pratiques des acteurs » in Perrenoud Ph. et Montandon C. (eds) **Qui maîtrise l'école ?**, Lausanne, Réalités sociales.
- SCHAFFER H.R. (1984). — « Parental control techniques in the context of socialization theory », W. Doise & A. Palmonari, **Social Interaction in individual development**, Cambridge, University of Cambridge Press.
- SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien**, Paris, PUF.
- VANANDRUEL M. (1991). — « La socialisation de soi. Approche psychosociale : le sentiment de valeur personnelle », in H. Malewska-Peyre et P. Tap (eds), **La socialisation de l'enfance à l'adolescence**, Paris, PUF, p. 129-161.
- VAN HAECHT A. (1990). — **L'enfance : terre inconnue du sociologue**, Bruxelles, **Bulletin AISLF**, n° 6, p. 87-97.
- WOODS P. (ed.) (1980). — **Pupil strategies : explorations in the sociology of the school**, London, Croom Helm.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 4 - DÉCEMBRE 1996

Danielle RIVERIN-SIMARD

Le concept du chaos vocationnel : Un pas théorique
à l'aube du XXI^e siècle ?

Jacques GRÉGOIRE, Caroline PENHOUËT et Thierry BOY

L'adaptation française de l'échelle de Wechsler pour enfants,
version III (WISC-III)

Altay A. MANÇO

Climats d'école : Mesure et déterminants de l'ambiance
dans les établissements d'enseignement secondaire
en Belgique francophone

Etienne MULLET, Daniel CHARTIER, René DEMERVAL,
Danièle HERMAND, Véronique LÉONI,
María Teresa MUÑOZ SASTRE, Patricia RULENCE-PÂQUES
et Arnaud SIMÉONE

Jugement et éducation

André TRICOT et Alain RUFINO

Recherche d'information
dans un système d'auto-documentation informatisé

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1996

France : 270 FF - Étranger : 330 FF - Vente au numéro : 90 FF.

Adressez directement commande et paiement à :

Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris

Tél. : 01 44 10 78 33

Les représentations des objectifs de l'école par les parents en Algérie

Farid Boubekour

Les objectifs de l'école fondamentale qui sont l'objet de ce travail ont été appréhendés du point de vue des représentations des parents. L'analyse de contenu et l'analyse factorielle des correspondances que nous avons appliquées au corpus ont mis en évidence la diversité des représentations des objectifs que nous expliquons par le sexe, et le niveau social d'une part et par les idéologies pédagogiques passées et présentes d'autre part. Les représentations qu'ont les parents des objectifs en particulier et de l'école en général sont un produit à la fois structurel et historique.

PRÉSENTATION

Le présent travail est une contribution sur les représentations sociales de l'école en Algérie.

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous avons réalisé des entretiens guidés avec 120 pères et mères sur différents aspects de l'École Fondamentale Polytechnique (EFP). Nous présentons dans cette contribution une analyse de la première question relative aux objectifs de l'EFP.

Notre échantillon est composé de six groupes de parents résidents à Constantine, différenciés selon deux critères, le sexe et le niveau social. Pour ce dernier critère nous avons recouru à deux indicateurs : la profession et le niveau d'instruction.

Les six groupes sont composés de :

- 1^{er} groupe : 20 pères de niveau bas codé PNS1.
- 2^e groupe : 20 pères de niveau moyen codé PNS2.
- 3^e groupe : 20 pères de niveau élevé codé PNS3.
- 4^e groupe : 20 mères de niveau bas codé MNS1.
- 5^e groupe : 20 mères de niveau moyen codé MNS2.
- 6^e groupe : 20 mères de niveau élevé codé MNS3.

L'entretien guidé a pour objectif de dégager les représentations sociales que nous analyserons selon les processus d'objectivation et d'ancrage.

TRAITEMENT DU CORPUS

Les parents interrogés ont fourni un corpus constitué de 166 objectifs. En général, ils ont été peu loquaces. Bien que la question soit formulée au pluriel, les parents se contentent dans la plupart des cas de donner un seul objectif. Ceci est déjà pour nous un premier indicateur sur la place des objectifs dans l'univers de pensée des parents. Ceux des milieux élevés, qu'ils soient hommes ou femmes, ne se sont pas distingués par une diversité et une richesse des réponses.

Il est à signaler que souvent les relances faites par les interviewers pour susciter la formulation de plus d'objectifs mettaient les parents dans des situations gênantes.

Nous avons admis cette faible culture scolaire et analysé les énoncés d'objectifs recueillis.

Nous avons catégorisé l'ensemble des énoncés d'objectifs en treize rubriques, cette catégorisation *a posteriori* a été faite avec le maximum d'objectivité en affectant les objectifs inventoriés dans des rubriques qui en fait correspondent à des domaines d'objectifs. Nous avons après cela regroupé les rubriques dans trois catégories thématiques de niveau de généralité plus évident.

L'ensemble des énoncés d'objectifs subsumés dans les rubriques et les catégories thématiques nous renseignent sur la manière dont les parents parlent à propos des objectifs de l'école, avec quels termes ils les définissent, quel langage ils utilisent et quelles orientations ils leur donnent. C'est le processus d'objectivation que nous analyserons, car il consiste à rendre concret ce qui est abstrait. Dans le cas de notre recherche, nous verrons comment les parents se détachent du discours pédagogique savant, le discours logotechnique pour reprendre R. Barthes.

Les rubriques que nous avons dégagées sont :

1) Éducation des enfants

Quantitativement c'est la rubrique la plus importante. Les parents se limitent dans beaucoup de cas à prononcer le seul mot « Éducation ». Quand nous leur demandons ce qu'ils entendent par ce mot-objectif, leurs réponses s'inscrivent dans le registre de l'éducation morale, civique et religieuse.

Éduquer veut dire : « transmettre les principes de l'éducation civique », « apprendre les règles de

la morale », « inculquer la personnalité musulmane », « conscientiser l'enfant », « apprendre à l'enfant à compter sur soi », « prolonger le rôle de la mère », « intégrer l'enfant dans un groupe social ».

Tels sont quelques énoncés représentatifs de la première rubrique qui donnent à L'EFP une mission de socialisation morale et religieuse.

2) Éducation scolaire de base

Il s'agit ici de l'instruction, des apprentissages fondamentaux et de base, comme : « apprentissage », « donner un apprentissage scientifique de base », « apprendre la lecture et l'écriture », « donner une formation de base », « inculquer les savoirs généraux », « apprendre à lire, écrire et compter ».

Cette rubrique comprend les objectifs d'instruction, conformément à la mission traditionnelle de toute école qui est la transmission des connaissances.

3) Apprentissage d'un métier

Ici, nous avons inséré les énoncés relatifs à l'apprentissage professionnel « acquisition d'un savoir faire professionnel », « apprentissage d'un métier », « assurer une formation professionnelle ».

Ces énoncés traduisent des attentes spécifiques de certains parents qui se représentent l'école comme un espace de formation professionnelle.

4) Épanouissement de l'enfant

Ce sont ici tous les objectifs à caractère « développemental », qui visent la formation de « l'être » de l'enfant comme : « rendre l'enfant capable d'acquérir des connaissances », « élever le niveau mental », « développer l'intelligence », « développer les capacités d'acquisition », « développer la personnalité de l'enfant ».

5) Préparation de l'enfant à l'avenir

Cette rubrique comprend les énoncés d'objectifs se rapportant à l'avenir expressément dit tel que : « assurer l'avenir », « préparer l'enfant à l'avenir ».

6) Réorganisation de l'école

Cette rubrique regroupe les objectifs intrinsèques à l'école. Ce sont en fait des buts car ils sont de nature institutionnelle : « supprimer l'exa-

men de sixième », « Introduction d'un nouveau découpage du parcours scolaire en cycle », « suppression du collège ».

7) Amélioration de la qualité de l'enseignement

L'EFP est venue remplacer l'ancienne école primaire pour améliorer la qualité de l'enseignement : « créer un climat scientifique », « améliorer le niveau scolaire », « élévation du niveau scientifique ».

8) Prolongation de la scolarité

Pour certains parents l'EFP a pour seul objectif de prolonger la durée de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans : « prolongation de la scolarité ».

9) Introduction de nouvelles matières

Toujours dans les objectifs intrinsèques l'EFP a pour objectif : « introduire de nouvelles matières », « introduire de nouveaux contenus ».

10) Introduction de nouvelles méthodes

Pour quelques parents l'EFP en tant que réforme est venue : « introduire de nouvelles méthodes d'enseignement ».

11) Développement de la société

Les objectifs énoncés, affectés à cette rubrique se rapportent aux effets sociaux de l'école : « lutter contre l'analphabétisme », « former une nouvelle génération capable de prendre en charge le développement du pays », « former les ingénieurs et les techniciens dont le pays a besoin ».

12) Ascension sociale

L'EFP a pour objectif de permettre « d'accéder à des postes élevés ».

13) Démocratisation/Arabisation

Cette rubrique comprend les objectifs-principes de l'école algérienne tels qu'ils sont définis par le pouvoir politique : « arabisation », « démocratisation ».

Le contenu, quoiqu'illustratif des treize rubriques que nous venons de présenter, nous permet de dégager trois thèmes : l'enfant, l'école, la société sur lesquels sont centrés les objectifs. Ainsi nous articulons les treize rubriques dans trois catégories thématiques.

1) La catégorie des objectifs éducatifs

Elle comprend les rubriques 1, 2, 3, 4, et 5 dont les objectifs sont la socialisation morale, l'ins-

truction de base, la formation professionnelle, le développement de la personnalité et la préparation à l'avenir. Tous les objectifs de ces rubriques sont centrés sur l'enfant et visent son éducation. Il est le destinataire-bénéficiaire.

2) La catégorie des objectifs pédagogiques :

Elle comprend les rubriques, 6, 7, 8, 9 et 10 qui portent sur des considérations didactiques, organisationnelles donc d'ordre pédagogique dont le destinataire est l'école elle-même.

3) La catégorie des objectifs sociaux :

Elle comprend les rubriques 11, 12 et 13 dont les objectifs sont centrés sur la société en tant que destinataire.

Ce traitement du corpus à deux niveaux nous permet d'éviter deux écueils, la globalisation et la dispersion.

L'analyse quantitative que nous initions tient compte de cette précaution.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Bien que notre recherche vise à mettre à jour la pluralité des représentations associées à la pluralité des groupes de parents, nous examinons d'abord les réponses globales pour dégager quelques dominantes, par la suite nous tenterons une approche de leur différenciation selon le niveau social et le sexe.

Selon les catégories thématiques

En considérant l'ensemble des énoncés catégorisés en thèmes nous pouvons dire qu'au regard du tableau I ci-dessous, ce sont les objectifs éducatifs qui dominent les réponses des parents puis les objectifs pédagogiques. En revanche, les objectifs sociaux sont très faiblement pris en charge par les parents.

Tableau I. — Les catégories d'objectifs de l'école

Objectifs éducatifs	105	63 %
Objectifs pédagogiques	45	27 %
Objectifs sociaux	16	10 %
Total	166	100 %

Les parents entrent en rapport avec l'EFP avec des objectifs qui visent à 63 % le devenir de leurs enfants tant du point de vue moral, du savoir, de l'acquisition d'un métier que de la personnalité. Ce sont autrement dit des objectifs « individualisants » ; ce qui est remarquable dans ces résultats est la très faible référence aux effets sociaux de l'école. Les objectifs de promotion sociale, d'ascension et de mobilité sociale tels qu'ils sont développés dans le discours sociologique ne sont pas formulés par les parents de notre échantillon. De même les objectifs à connotation politique, d'ordre socio-politique et socio-

économique sont également très faiblement énoncés bien que le discours pédagogique du pouvoir politique algérien soit fortement politisé en assujettissant les objectifs de l'EFP aux orientations politiques et économiques.

L'examen des résultats selon les deux variables retenues, le sexe et le niveau social ne révèle pas des différences importantes (cf. tableaux II et III). Ce sont les mères qui plus que les pères avancent les objectifs éducatifs.

Et ce sont les milieux bas qui les énoncent le plus.

Tableau II. — Les catégories d'objectifs selon le sexe

Parents \ Objectifs	Objectifs éducatifs	Objectifs pédagogiques	Objectifs sociaux	Total
Pères	62 %	28 %	10 %	100 %
Mères	65 %	26 %	9 %	100 %
Total	63 %	27 %	10 %	100 %

Tableau III. — Les catégories d'objectifs selon le niveau social

Parents \ Objectifs	Objectifs éducatifs	Objectifs pédagogiques	Objectifs sociaux	Total
Niveau I	67 %	23 %	10 %	100 %
Niveau II	63 %	26 %	11 %	100 %
Niveau III	61 %	31 %	8 %	100 %
Total	63 %	27 %	10 %	100 %

Les résultats selon les rubriques

En analysant l'ensemble des énoncés en tant que rubriques, nous constatons que les plus fréquentes sont la première, la deuxième, la troisième et la quatrième rubrique. C'est-à-dire la

morale, le savoir, le métier, les aptitudes mentales. Ces quatre rubriques traduisent quatre dimensions du champ sémantique de l'éducation - objectif de l'EFP : la moralisation (16 %), l'apprentissage d'un métier (15 %), l'instruction (13 %) et l'épanouissement (11 %) (cf. tableau IV).

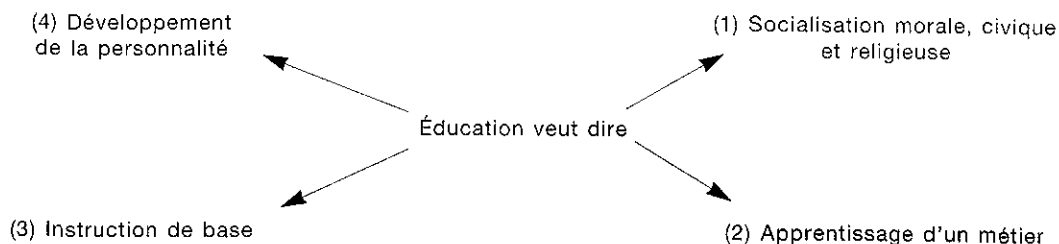


Tableau IV. – Hiérarchie des rubriques d'objectifs

1 ^{re}	EDU4	Éducation des enfants	16 %
2 ^e	EDU3	Apprentissage d'un métier	15 %
3 ^e	EDU5	Éducation scolaire de base	13 %
4 ^e	EDU2	Développement de l'enfant (épanouissement)	11 %
5 ^e	PED4	Réorganisation de l'école	9 %
6 ^e	EDU1	Préparation de l'enfant à l'avenir	8 %
7 ^e	PED5	Amélioration de la qualité de l'enseignement	7 %
8 ^e	PED1	Prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans	6 %
9 ^e	SOC1	Moyen d'ascension sociale	5 %
10 ^e	PED3	Introduction de nouvelles méthodes pédagogiques	4 %
11 ^e	SOC2	Développement de la société	2 %
12 ^e	SOC3	Démocratisation et arabisation	2 %
13 ^e	PED2	Introduction de nouvelles matières	2 %

Cette hiérarchie des objectifs éducatifs évoque plutôt une représentation traditionnelle de l'école. Les parents ont pour soucis premiers l'éducation morale de leurs enfants et l'apprentissage d'un métier, qui ont valeur de finalités. Alors que l'instruction et l'épanouissement en sont les moyens, tout comme les objectifs d'ordre pédagogique des rubriques 6, 7, 8, 9 et 10 qui selon nous sont le produit d'un processus d'intériorisation du discours pédagogique développé pendant sa phase expérimentale et depuis sa généralisation par l'EFP. Ce discours pédagogique persuasif à l'intention des usagers de l'école était axé sur les innovations et les changements qu'apporterait la réforme de l'école.

Les rubriques comprenant les objectifs sociaux sont les moins importantes, cela dénote comme déjà dit de la faible intériorisation du discours politique.

L'école n'est pas pour les parents un moyen de développement économique ou un instrument de justice sociale, du moins ce n'est pas exprimé comme objectif.

Les treize rubriques sont donc développées avec un inégal intérêt, l'analyse factorielle des correspondances que nous avons réalisée sur le Tableau V ci-après permet la représentation des lignes (Parents) et des colonnes (Rubriques) de manière simultanée.

Elle permet en ce qui concerne notre recherche d'étudier le processus d'ancrage de la représen-

tation, en mettant en évidence sa détermination sociale grâce à l'établissement de relations entre d'une part les composantes représentationnelles et d'autre part les groupes de parents définis par le niveau social et le sexe.

L'AFC a dégagé trois facteurs projetés sur les plans 1 × 2, 1 × 3, 2 × 3. Nous tenons compte des deux premiers plans qui contiennent le maximum d'information.

Sur le plan 1 × 2, le premier axe totalise 39,17 % et le deuxième axe 30,64 % de l'information, soit un total de 69,81 % de la variance expliquée.

La lecture du plan qui tient compte uniquement des variables à fortes contributions, montre des associations et des oppositions entre modalités (Rubriques) et individus (Parents).

L'axe 1 (premier facteur) est formé par l'opposition de deux objectifs, le « Développement de la société » (SOC2) situé sur le côté positif et la « Préparation de l'avenir de l'enfant » (EDU1) situé sur le côté négatif de l'axe. Ceux qui avancent les premiers objectifs sont les pères de niveau moyen (PNS2). En revanche, ce sont les mères de niveau bas (MNS1) qui avancent la préparation à l'avenir.

L'axe 2 (deuxième facteur) est défini par deux nuages de points distincts et opposés. Du côté négatif de l'axe les pères de niveau élevé (PNS3) se positionnent à proximité de « l'épanouissement de l'enfant » (EDU2) et de la « réorganisation de l'école primaire » (PED4). À l'opposé, dans la partie supérieure de l'axe, nous constatons l'associa-

Tableau V. — Les rubriques d'objectifs

Parents Objectifs	PNS1	PNS2	PNS3	MNS1	MNS2	MNS3	Total
EDU1	12 %	—	3 %	17 %	4 %	14 %	8 %
EDU2	4 %	8 %	17 %	—	7 %	25 %	11 %
EDU3	20 %	15 %	11 %	9 %	18 %	14 %	15 %
EDU4	24 %	23 %	6 %	22 %	21 %	7 %	16 %
EDU5	16 %	15 %	11 %	9 %	14 %	14 %	13 %
PED1	8 %	4 %	9 %	9 %	—	7 %	6 %
PED2	—	—	—	9 %	—	3 %	2 %
PED3	—	4 %	6 %	4 %	7 %	—	4 %
PED4	4 %	4 %	14 %	—	18 %	10 %	9 %
PED5	8 %	8 %	11 %	4 %	7 %	—	7 %
SOC1	—	4 %	9 %	9 %	4 %	3 %	5 %
SOC2	—	15 %	—	—	—	—	2 %
SOC3	4 %	—	—	9 %	—	3 %	2 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

tion des mères de niveaux bas (MNS1) avec l'éducation morale (EDU4).

Pour ce groupe de parents, l'école doit préparer l'enfant à l'avenir avec une éducation morale.

Le troisième facteur avec un pourcentage d'inertie de 14,86 % est projeté sur le plan 1 x 3 (figure 2). Il est défini par deux groupes de mères. Celles de niveau moyen (MNS2) associées à

l'éducation morale (EDU4), alors que les mères de niveau élevé (MNS3) se positionnent du côté positif de l'axe avec « l'épanouissement de la personnalité de l'enfant » (EDU2).

À présent, nous récapitulons les résultats de l'analyse pour faire ressortir les principales tendances des représentations des objectifs de l'école en rapport avec les groupes de parents qui les produisent.

Figure 1. — Plan 1 x 2

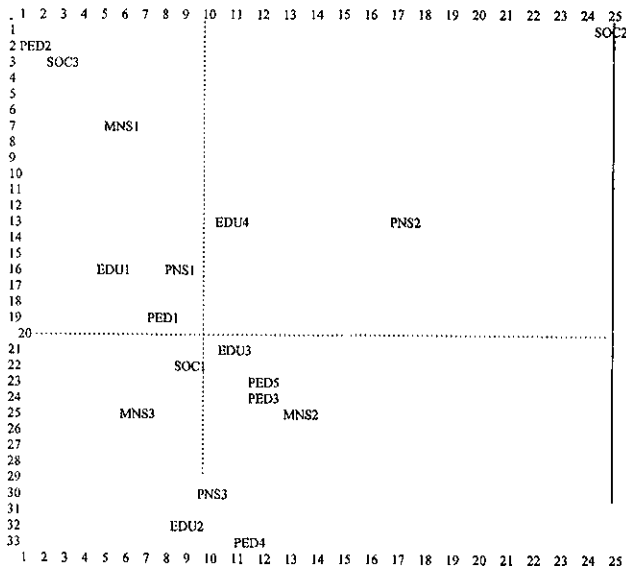
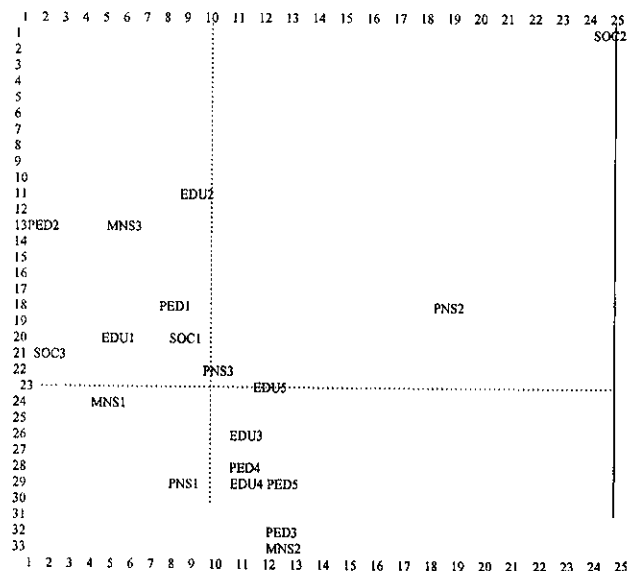


Figure 2. — Plan 1 x 3



Nous avons d'abord pu dégager comme fait évident que la représentation dominante des objectifs est éducative, centrée sur l'enfant.

Cette représentation n'est pas homogène, elle est plurielle, car elle comporte en son sein deux orientations. L'éducation morale qui est développée par les pères et mères de niveau bas et l'épanouissement de l'enfant par les parents de niveau élevé.

Les niveaux moyens ne se sont pas déterminés par une représentation instrumentale de l'école comme nous le pensions. Les mères visent des objectifs d'éducation morale, alors que les pères donnent des objectifs de développement de la société.

Si nous revenons aux deux groupes opposés de parents, nous pouvons dire que les milieux élevés ont une représentation stratégique de l'école. Ils lui donnent des objectifs qui forment l'enfant du point de vue des aptitudes, et des capacités de sorte qu'il puisse apprendre et devenir autonome. C'est une conception moderne de l'école en général et des objectifs en particulier. Contrairement à cela les parents de niveau social bas ont une représentation que nous pouvons qualifier d'« existentielle » de l'école. Ce sont des parents qui confient l'enfant à l'école qui va déterminer son existence morale, civique, religieuse, professionnelle et intellectuelle.

Ces parents de niveau professionnel et culturel bas sont démunis de compétences éducatives, ils

ont peu ou pas d'expérience avec la chose scolaire, ils ont de ce fait tendance à responsabiliser l'institution scolaire pour assumer leur propre rôle, telle l'éducation morale, civique et religieuse. Cette conception traditionnelle de l'école touche également les mères de niveau moyen, et une partie des milieux élevés. C'est donc la plus répandue.

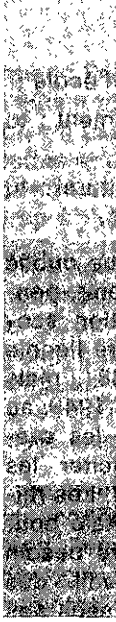
CONCLUSION

Ces deux représentations que nous avons qualifiées de « moderne » et de « traditionnelle » s'expliquent par une perspective historique. Nous pensons aux deux idéologies qui se sont développées dans le champ pédagogique. À savoir l'idéologie réformiste des oulémas musulmans qui préconisait un enseignement religieux. Elle avait pour objectifs l'inculcation des valeurs de la culture arabo-islamique et la moralisation de la société. Et l'idéologie laïque de l'école française qui, elle, visait le développement de l'enfant. L'affrontement entre ces deux idéologies n'est pas éteint. Il s'exprime dans des objectifs contradictoires que chaque groupe de parents voudrait voir l'école prendre en charge.

Farid Boubekeur
Institut de Psychologie
et des Sciences de l'Éducation
Université de Constantine

BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1982). — **Les consommateurs d'école.** Paris : Stock.
- DE KETELE J. M. (1981). — Les représentations qu'ont de l'école les parents, élèves et professeurs de l'enseignement secondaire. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 2-3.
- DELHAYE G., POURTOIS J.-P., DURANT B., VAN TRIMPANT (1982). — La perception différentielle des signifiants scolaires en milieu parental socialement contrasté. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 2-3.
- DOISE W., CLEMENCE A., LORENZI-CIOLEDI F., (1983). — **Représentations sociales et analyses des données.** Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- JODELET D. (1987). — **Les représentations sociales.** Paris : PUF.
- PAILLARD M., GILLY M. (1972). — Représentation des finalités de l'école primaire par les pères de familles. **Cahiers de psychologie**, n° 15.
- TEDESCO E. (1979). — **Des familles parlent de l'école.** Paris : Casterman.
- ZOBERMAN N. (1973). — Les attentes des parents face à l'école. **Les travaux du CRÉSAS**, n° 3.



Contraintes, conflits, violences à l'école

Yveline Fumat

L'école obligatoire représente une triple forme de contrainte pour l'enfant : elle le prive de sa liberté d'agir, elle l'oblige à acquérir des comportements nouveaux qui suivent des rythmes bien définis, elle lui impose des contenus culturels spécifiques. Ces contraintes structurelles, qui viennent du phénomène de scolarisation, deviennent des « violences » quand elles ne peuvent être assumées. De même les conflits, qui sont des tensions entre les personnes, animées de buts divergents ou même contradictoires, deviennent « violents », quand les rapports ne peuvent plus être maintenus. La violence « scolaire » est plus ou moins liée à des tensions internes à l'école. Mais la violence est toujours l'aboutissement d'un processus où s'imbriquent des contraintes institutionnelles et des conflits inter-personnels.

Le problème de la violence à l'école peut être abordé de manière empirique par un recensement d'actes concrets, décrits, répertoriés puis classifiés et expliqués ; ou de manière théorique, à partir de définitions *a priori* de la violence (philosophiques ou juridiques) qui serviraient alors de critères pour juger si tels ou tels actes sont violents.

Nous choisirons de traiter le problème de la violence par une méthode que nous qualifierons de « dialectique », signifiant par là que l'acte violent est l'aboutissement d'un processus contradictoire. Il faut toujours le comprendre dans sa genèse temporelle en repérant des contraintes, des conflits, des tensions qui, dans leurs évolu-

tions et leurs transformations finissent par « déborder », « exploser », « excéder », et se résoudre en « violences ». C'est en nous référant donc essentiellement à une logique de « seuils », de « sauts qualitatifs », de « passages à l'acte », plutôt qu'à des définitions *a priori*, à des classifications statiques ou à des explications causales linéaires, que nous pensons aborder plus en profondeur le phénomène de la violence à l'école.

*Toutes les contraintes ne sont pas des violences.
Tous les conflits ne sont pas violents.
À quel moment le deviennent-ils ?*

La question telle que nous la posons montre d'abord que certaines distinctions sont nécessaires : nous chercherons à préciser dans la pre-

mière partie la différence entre contrainte et violence. Dans la deuxième entre conflit et violence. Mais la question peut servir surtout à repérer, étudier, analyser, expliquer, dans une situation concrète les conditions d'apparition de phénomènes de violence. Un retour réflexif sur notre démarche nous permettra en conclusion de revenir sur la construction du concept de violence telle que nous l'avons proposée.

CONTRAINTE ET VIOLENCE

Que représente l'École pour le jeune enfant, pour l'enfant, pour l'adolescent ? De manière extérieure et impersonnelle, en termes historiques et juridiques on parlera d'« obligation scolaire ». Mais du point de vue de l'enfant qui va à l'école, on ne peut oublier qu'il s'agit d'une contrainte fondamentale. Ce qui a été perçu comme une conquête liée au progrès des Savoirs, la mise en place de l'École, a toujours été vécu par les enfants comme une contrainte, à laquelle il fallait bien s'habituer.

Le « Grand enfermement » dont parle Michel Foucault a commencé au XVI^e siècle, pour atteindre son plein développement au XIX^e siècle avec la scolarisation élémentaire obligatoire pour tous. La première contrainte est donc celle que produit la scolarisation en tant que telle, contrainte inévitable, structurelle, liée au progrès des Savoirs abstraits et à leur importance dans les sociétés développées. Pendant des millénaires les hommes ont construit des savoirs dans la pratique, pour la pratique, les transmettant au moment même des besoins pratiques.

L'intervention que représente l'« École » suppose un arrêt, un détour, une mise à part, un temps de transmission détaché, à distance du travail quotidien, et un lieu spécifique où se fait cette transmission. C'est la formalisation des Savoirs, et d'abord leur « mise en écriture » qui rendra possible et nécessaire l'École, et cela dès l'Antiquité. Mais il faudra attendre des siècles pour qu'existe l'École pour tous, cette entreprise généralisée de mise à part, mise à l'écart, de tous les enfants, de 2 à 18 ans pour les pays les plus industrialisés.

La contrainte que représente l'institution scolaire pour les jeunes peut se lire de trois manières :

- privation de liberté : tu dois aller à l'école ;
- imposition d'un mode de comportement : tu dois te tenir tranquille et apprendre ;
- imposition d'un certain contenu culturel : tu dois apprendre cela pour être des nôtres.

« *Tu dois aller à l'école* » : on a presque oublié maintenant combien a été difficile à obtenir, pendant longtemps, le respect de l'obligation scolaire. En France les lois Ferry ont instauré l'école élémentaire obligatoire pour tous en 1881, mais on peut dire que jusqu'à la guerre de 1940 au moins, il a été nécessaire de contrôler les présences, réprimander les absences, inciter les familles et leurs enfants à respecter la loi. Les raisons sont certes multiples : nécessité vitale pour beaucoup de familles, qui avaient encore besoin au moins occasionnellement du travail des enfants, mais aussi faible perception du sens des apprentissages abstraits pour certains, et pour tous, habitude collective récente, mal ancrée encore dans les traditions. La valorisation de l'École ne s'est pas faite pour tous de la même façon ni au même rythme. L'intrusion de l'école dans la vie privée pouvait être ressentie comme un « rapt », comme une volonté étatique d'arracher les enfants à leur famille, ainsi que le montre bien Anne-Marie Chartier (1992). Et même si l'on devenait plus conscient de l'intérêt à suivre l'école, les habitudes du corps avaient malgré tout du mal à s'installer. Faire l'« école buissonnière » est une expression de la langue qui correspond bien à une société encore rurale, où la tentation de *ne pas aller à l'école* restait très forte ; c'était une transgression des enfants certes, mais qui ne devait pas sembler trop grave car les histoires d'école buissonnière révélaient une compréhension amusée des adultes et peut-être une complicité implicite.

Pour tous les enfants, jadis et encore maintenant, aller à l'école est d'abord une privation de liberté. Il perd la liberté de ses mouvements, la liberté d'utiliser son temps comme bon lui semble, la liberté de ses activités. Pour l'enfant des sociétés rurales, habitué précocement à une relative indépendance, à une vie parfois dure car l'enfant travaillait tôt mais pleine d'expériences et de découvertes, le contraste devait être saisissant.

« *Tu dois te tenir tranquille et apprendre* » : L'entrée à l'école est donc ressentie comme une privation de liberté : absurdité de l'enfermement,

quand l'appel du dehors est si fort, si lié à ce que l'enfant aimerait découvrir et apprendre... Mais de plus il faut qu'il se contraigne à de nouvelles attitudes et de nouvelles conduites. À l'origine le mot contrainte a un sens très concret, il signifie « être trop à l'étroit » : un habit vous « contraint »...

Il s'agit d'une entrave aux mouvements, ce qui correspond tout à fait à ce que vit le petit écolier : à l'étroit dans un local, à l'étroit dans un banc, assigné à résidence pour un temps souvent bien long. La discipline du corps qui commence avec la scolarisation traditionnelle est extraordinairement exigeante.

Au XVII^e siècle, dans l'enseignement, les Jésuites codifient une « conduite de la classe » qui rend l'enseignement plus efficace (homogénéité des âges, rang attribué à chacun, progression des matières, simultanéité des activités) mais aussi les corps plus dociles, et le contrôle plus serré. Les rythmes d'apprentissage sont définis et souvent scandés par des signaux, des sifflets, des commandements. Ces normes temporelles « devaient à la fois accélérer le processus d'apprentissage et enseigner la rapidité comme une vertu » (Michel Foucault).

Cette valorisation de la vitesse, si répandue, et si profondément ancrée dans les habitudes de nos sociétés occidentales, est sans doute ce qui rend difficile l'adaptation d'enfants de cultures différentes, comme l'a montré une étude d'Ana Vasquez qui par une observation attentive découvre un décalage entre les petits français de souche et des enfants d'origine sud-américaine qui « prennent tout leur temps » avant de suivre les consignes du maître.

« Les enfants étrangers — socialisés dans une culture autre — devaient affronter, en même temps que l'apprentissage des matières scolaires, des normes de comportement appartenant à une culture qui leur était inconnue... »

Ces aspects de la vie scolaire, qui font partie d'une « pédagogie invisible », constituent de véritables difficultés pour une intégration réussie.

*« Dans le déroulement d'une leçon par exemple, l'important est de "faire vite", de "finir avant les autres" » (la vitesse a été exigée 241 fois pendant 70 observations) (« Étude ethnographique des enfants étrangers à l'école française », **Revue française de Pédagogie**, n° 101).*

Se tenir tranquille, ne pas parler, ne pas bouger, acquérir des rythmes bien définis (ceux de la jour-

née liés au retardement des besoins, ceux du travail pour agir efficacement), les contraintes par corps, les nouvelles habitudes, sont la base des apprentissages scolaires réussis.

« *Tu dois apprendre cela* » : Ce que l'on pourrait appeler l'« imposition culturelle » est le troisième aspect de l'obligation scolaire. Il est vrai que chaque groupe social cherche à transmettre à ses jeunes ce qui lui permet de « se survivre culturellement ». Ainsi que le montre John Dewey :

« Les réalités premières et inéluctables de la naissance et de la mort de chacun des membres d'un groupe social, déterminent la nécessité de l'éducation... ».

« Sans la communication des idéaux, des espoirs, des attentes, des opinions des membres de la société qui sont sur le point de quitter la vie du groupe à ceux qui y rentrent, la vie sociale ne pourrait pas survivre... ».

L'éducation des jeunes est donc un moyen d'assurer la continuité du lien social et la transmission des acquis culturels. Elle vient de cette nécessité permanente de transmettre un patrimoine culturel, de préserver les conquêtes et les inventions, au moment même où le renouvellement biologique introduit sans cesse de nouveaux venus dans la culture.

C'est Hanna Arendt qui a le mieux montré que l'éducation est fondamentalement une digue, un rempart contre l'oubli, car sans elle chaque culture peut disparaître et se dissoudre, ou tout au moins perdre sa cohérence et son originalité.

« L'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour que le monde ne puisse le détruire. Mais le monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague de nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération... ».

Ainsi l'éducation a fondamentalement une fonction conservatrice et par là même un ensemble de contenus culturels doivent absolument être imposés aux jeunes, ceux que le groupe juge le noyau indispensable à sa survie.

Les trois aspects de l'obligation scolaire, privation de liberté, discipline, et imposition culturelle sont des contraintes liées au phénomène de scolarisation et qui paraissent inéluctables si l'on veut qu'existent des temps de transmission spécifiques, à distance du travail quotidien, imposés par l'évolution des savoirs abstraits dans les sociétés développées.

Mais à quel moment peut-on dire que ces contraintes deviennent violences ?

On peut dire que la tension de la contrainte fait place à la violence quand la contrainte ne peut être assumée, et cela du fait de l'une ou l'autre partie. À partir de la situation de contrainte, un processus de violence peut s'enclencher, qui tiendra aussi bien à l'incapacité du jeune à supporter toute contrainte, qu'à l'incapacité de l'institution à définir des contraintes supportables.

La violence, qui est toujours un débordement, ne doit jamais être comprise à partir d'une seule partie (même si elle est « le fait d'un acteur »). Elle résulte toujours d'un déséquilibre de forces, d'une inadéquation, d'un « désaccord », qui doit être pensé sous ses deux aspects.

Nous pouvons reprendre nos trois composantes de l'obligation scolaire pour repérer ces déséquilibres potentiels :

Ainsi la privation de liberté, mais aussi la discipline ne peuvent être assumées par le jeune enfant si l'éducation familiale reçue avant l'école, ne lui permet pas de rester dans un même lieu, assis un certain temps, capable d'écouter quand on lui parle et de répondre à son tour... La socialisation primaire, qui fait qu'un enfant sait déjà accepter certaines contraintes (première éducation des besoins), supporter d'être un parmi les autres (résolution de la crise œdipienne où il a fait le deuil d'être tout pour sa mère), savoir engager des activités socialisées (premiers jeux de réciprocité, savoir attendre son tour) dispose plus ou moins bien un enfant à accepter les règles du jeu scolaire. Les premières règles de vie qui lui ont été données font qu'arrive à l'école un enfant déjà prêt à supporter les nouvelles contraintes ou tout au contraire un jeune encore « sauvage » que l'école rejettera car il sera trop loin de ses exigences. S'il n'a pas forgé les compétences sociales prérequisées en quelque sorte pour que les nouveaux apprentissages puissent commencer, les exigences de la discipline scolaire lui paraîtront insupportables.

D'un autre côté la contrainte devient aussi violence quand les exigences de l'institution sont démesurées par rapport à ce que peuvent subir les jeunes. Ainsi la situation qui a prévalu pendant des siècles : le rassemblement d'enfants turbulents, en trop grand nombre, dans des locaux exigus, pendant des temps trop longs et pour des apprentissages dont ils ne voyaient pas le sens...

Comment croire que la pédagogie aurait pu dans ces conditions être sans violence ? Pendant des siècles les châtiments corporels faisaient partie intrinsèque de la manière de conduire les apprentissages. La violence permise, codifiée, des enseignants, correspondait certes à une époque où les pratiques sociales étaient globalement plus violentes. Elle n'en était pas moins l'indice d'une déficience de l'institution scolaire à maintenir un équilibre satisfaisant puisqu'à chaque instant il était rompu (bavardage, chahut, révoltes des élèves) et d'un autre côté, brimades, punitions, fouet, verges, du maître d'école. En France les châtiments corporels sont interdits depuis 1887. Mais la persistance des punitions et des « passages à l'acte » physiques chez les enseignants, ou plus souvent des « simulacres » de châtiments corporels (« tirer les oreilles », « jeter un cahier vers l'enfant ») montrent que le problème n'est pas résolu. Les contraintes institutionnelles qui pèsent sur les élèves sont telles que les tensions sont parfois trop fortes.

Douet (« Discipline et punitions à l'école », 1987) reprend le problème cent ans après la disparition légale des châtiments corporels.

En fait l'institution scolaire, dans ses modes de fonctionnement dominants, reste très contraignante pour les jeunes : espaces peu habitables (trop anonymes, bruyants, peu fonctionnels), rythmes mal adaptés (les mêmes à tous les âges, journées trop longues, matières mal distribuées), pédagogie impositive (qui privilégie le programme et non l'apprentissage en profondeur). Ceci est vrai surtout pour le Secondaire et certains pourront affirmer que même dans le Secondaire des progrès ont été faits.

Précisément on peut constater que l'évolution concomitante, dans certains collèges, des locaux, du style de direction et de la relation pédagogique, démontre bien qu'il est possible de changer le climat, de réduire les tensions et du même coup les passages à l'acte.

J. Pain (1992, « Violence et Pédagogie ») montre que pour « mieux vivre, mieux travailler au Collège », tous ces facteurs entrent en jeu.

En abordant le troisième volet de l'obligation scolaire, « l'imposition culturelle », nous pouvons approfondir un point simplement évoqué, celui de la relation pédagogique. Il existe donc une imposition culturelle inévitable, liée à la nécessaire transmission des valeurs, idéaux, savoirs et

savoir-faire d'un groupe. À quel moment cette imposition devient-elle violence ? On peut donner deux réponses : quand l'imposition culturelle est à sens unique, sans appel, appuyée sur un corps de doctrine immuable. Mais aussi quand elle se fait par des méthodes qui ne laissent aucune initiative, aucune possibilité de critique ni même de *questionnement à l'enfant*. Les deux réponses ne sont pas à vrai dire sans liens. Quand une société se structure autour d'un corps de doctrine fermé, redoutant toute modification, elle souhaite que l'élève avant tout mémorise, reproduise et transmette lui-même sans changement une Vérité immuable. Quand une Société au contraire s'appuie sur des connaissances évolutives, révisables, et privilégie le changement, elle souhaite que l'élève prenne des initiatives, réfléchisse, exerce son jugement et développe ses capacités créatrices. On retrace ici une grande opposition : celle qui partage des sociétés holistes, fondées sur le mythe ou la religion, où la tradition prévaut, et les sociétés où la valeur affirmée est l'individu, celles qui dans l'Europe occidentale ont développé des modes de pensée scientifiques, et des formes de gouvernement démocratiques.

L'affirmation que toute société a besoin d'une imposition culturelle doit donc être nuancée : si la culture doit être transmise, cela n'implique pas pour autant que les formes de la transmission soient les mêmes. On peut soutenir à la fois que l'enfant doit être introduit à un ordre humain de savoirs, à un monde culturel déjà là qui en un sens le surplombe, mais aussi que cela peut se faire dans le respect de ses capacités créatrices et de ses initiatives personnelles, de ses intérêts et de ses goûts propres. Par des démarches qui non seulement ne redoutent pas ses objections et ses critiques, mais les sollicitent. Même si l'enseignant, comme le souhaite Hanna Arendt doit se présenter comme un gardien des Savoirs et dire « voici notre Monde », il n'est pas obligé pour autant d'imposer arbitrairement les Savoirs, par des démarches dogmatiques et sans appel. Il peut les proposer sans les imposer et faire en sorte que l'enfant les découvre, se les approprie et devienne ainsi véritablement celui qui sera capable de les développer plus avant. La nécessité de la transmission culturelle n'implique pas, comme son corollaire obligé, une relation pédagogique d'obéissance et de reproduction. Hanna Arendt ne confond-elle pas parfois ces deux plans ?

Du même coup nous comprenons mieux comment l'imposition culturelle peut devenir violence : si le Maître ne part pas des besoins de l'enfant, de ses goûts, de ses compétences et de son style d'apprentissage, s'il ne lui montre pas le sens des Savoirs délivrés, s'il ne l'*accompagne pas*, effectivement le risque de violence alors est très fort.

CONFLITS ET VIOLENCES

Nous avons choisi le terme de « contrainte » pour qualifier les tensions du rapport aux « choses » au sens large (espaces, rythmes, structures, formes, règlements). Nous parlerons de « conflits » pour les tensions qui naissent d'un rapport entre les personnes. À l'origine le « conflit » signifiait littéralement « con - flingere » heurter frapper, et se *confondait donc avec l'acte violent lui-même*. L'évolution du sens permet maintenant de le réserver pour toutes les tensions qui précèdent l'acte et y conduisent éventuellement : conflits d'attribution, d'opinions, d'intérêts, d'honneur... Les conflits sont très divers, ils concernent toujours néanmoins les rapports interpersonnels.

Sans doute la frontière entre contraintes et conflits est-elle fragile et difficile à maintenir : les règlements par exemple sont bien, au départ, pensés et voulus par des personnes. Mais précisément ils sont vécus par le jeune comme une contrainte quasi naturelle, un cadre de vie contraignant dont on ne connaît pas l'origine. On sait aussi que la réaction à un milieu insupportable peut être la fuite, la passivité, ou l'*agressivité réactive*. Une agressivité qui s'en prendra justement aux personnes les plus proches que sont les enseignants ou le personnel de l'établissement. Inversement nous savons bien qu'un conflit de pouvoirs entre un enseignant et un élève peut se résoudre par un acte de vandalisme : le jeune en situation d'*infériorité* préférera détourner son agressivité vers les choses — maculer les murs ou mettre le feu aux poubelles — plutôt que de s'attaquer physiquement ou même verbalement à un professeur qu'il craint. Cela dit, il nous semble malgré tout utile de bien faire la distinction car les conflits ne relèvent pas du même mode d'analyse que les contraintes institutionnelles, même s'ils leur sont liés ou les expriment parfois. Les conflits surgissent toujours entre des sujets, qui donnent un sens spécifique aux contraintes. Ce

sont eux qui sont perçus comme les tensions les plus dangereuses, les plus brûlantes. Il semble aussi que ce sont les tensions sur lesquelles les individus aient le plus de prise, dans l'immédiat.

Comment les conflits à l'école se transforment-ils en violences ? Qu'est-ce qui fait qu'un seuil est franchi dans des situations où les diverses parties prenantes sont en « conflits » ? Mais d'abord d'où viendraient ces conflits ?

Le conflit est la tension continue, quotidienne, en durée, qui résulte d'attitudes, de buts, de vues contradictoires ; la violence caractérise la crise, brève et explosive, qui dénoue ces tensions. En bien ou en mal, selon les situations, et d'ailleurs avec un sens différent dans chaque situation selon le point de vue des acteurs : des enseignants peuvent juger qu'une crise est enfin résolue quand un élève a été exclu. Des élèves et leurs parents peuvent se féliciter qu'un professeur particulièrement agressif se soit enfin mis en congé de longue durée...

Dans un article intitulé « Mutations du système scolaire et violences à l'école », François Dubet refuse d'appeler « violences scolaires » toutes les violences qui se passent à l'intérieur de l'école. En effet, surtout dans les banlieues difficiles, il s'agit parfois d'actes violents qui se passent à l'école, comme ils se passeraient dans la rue, simples prolongements souvent d'une délinquance plus générale : par exemple un élève qui se trouve agressé pour une histoire de quartier. L'école, parce qu'elle est un lieu public doté d'équipements collectifs, et un lieu de forte concentration de jeunes, (*et surtout maintenant de jeunes de plus en plus âgés*), n'est pas à l'abri des vols, bagarres, rackets qui sont la règle dans certains quartiers. L'affaire qui a le plus secoué l'opinion publique française en septembre 1992, celle du meurtre d'un lycéen par un élève de la même classe, et qui s'est passée dans une salle de sport aurait pu en effet tout aussi bien se passer sur un stade municipal... L'école, simple théâtre du drame, n'y était pour rien. Dubet refuse donc d'appeler violences scolaires, « les violences qui ne sont pas engendrées par la situation scolaire ». Nous suivrons globalement sa classification utile et éclairante. Elle appelle néanmoins aussitôt certaines remarques que notre exemple peut aider à formuler :

— Comment se fait-il que malgré tout ces violences en prolongement de la vie du quartier

soient perçues comme plus choquantes si elles se passent à l'école ? Il semble que symboliquement quelque chose comme un sanctuaire ait été violé, qu'il est plus grave encore que cet acte ait pu avoir lieu à l'école.

— L'évènement révèle au moins une chose, même s'il a pris origine dans un conflit qui n'est pas spécifiquement scolaire : l'école n'a pas su protéger matériellement, physiquement, un élève, en laissant introduire des armes dans son enceinte. C'est tout le problème, difficile, de son ouverture. L'école ne peut se constituer en bunker, engager des vigiles, et procéder à des fouilles permanentes. Mais il peut y régner un climat tel que des dangers graves tels que l'introduction d'armes soient immédiatement signalés par élèves, enseignants ou personnel. Ce que révèle l'histoire dramatique du meurtre c'est la peur ou l'indifférence des autres élèves qui savaient bien qu'un des leurs portait une arme... ou l'abstention éducative du personnel qui ne veut rien savoir de ce type d'histoires...

Certes ces violences ne naissent pas à proprement parler de conflits scolaires, mais elles révèlent bien une certaine démission collective, une anomie, un espace de non-relations, qui rend leur surgissement possible à l'intérieur même de l'établissement scolaire.

Si l'on veut, cependant, caractériser des conflits plus spécifiquement scolaires on décrira d'abord ceux qui résultent d'un *malentendu entre l'école et son public*. De nouveaux publics adolescents restent longtemps à l'école, ils sont maintenant dans les lycées, alors qu'il y a dix ans encore, ils y étaient très peu nombreux. On ne peut parler de comportements délinquants, mais de comportements « a-scolaires ». Ils apportent tout simplement dans le système les conduites habituelles de leur vie hors de l'école. Leurs comportements — agitation, bruit, désintérêt — parasitent la situation scolaire et rendent l'enseignement très difficile. Leur mode d'être ne sont pas intentionnellement agressifs, destructeurs (« contre l'école ») mais ils créent des tensions constantes car ils ne correspondent pas à ce que l'école tolère ou exige. *La rencontre se fait mal*. Ces jeunes et l'école sont, pourrait-on dire, « désaccordés ».

On peut tenter d'analyser cette discordance sur plusieurs plans :

— Comme nous l'avions esquissé plus haut : leur « a-scolarisation » peut venir d'une « a-socia-

lisation » de base s'ils n'ont pas les comportements les plus élémentaires qui permettent de rester un moment silencieux, assis, sans bouger, s'ils sont plus capables d'échanges physiques que d'échanges verbaux, ayant très peu appris à résoudre les conflits par la parole et passant le plus fréquemment à l'acte.

— La « discordance » peut venir aussi du type d'occupation qui leur est proposé : en fait la plupart des jeunes savent très bien rester assis silencieusement devant la télévision ou au cinéma, mais à l'école l'intérêt du spectacle n'est pas suffisant. On pourrait dire en allant plus loin que c'est à leurs yeux un mauvais spectacle. La solution consistera-t-elle à « produire des bons spectacles » ? Cette formule ne nous semble pas la meilleure : la pédagogie fera sans doute des progrès si au contraire le Maître se donne de moins en moins en spectacle, et utilise, surtout avec ces jeunes mais aussi avec tous les autres, des méthodes qui les mettront le plus possible « en activité ».

Ce qui rend actuellement l'enseignement dans les collèges difficile et déroutant pour les enseignants, c'est la nécessité de devoir d'abord *faire accepter leur enseignement*. Maintenant il faut constamment reconstruire une sorte de contrat, établir un accord préalable qui permet de faire accepter les modalités de la situation d'apprentissage. *Auparavant si l'élève était dans l'enseignement secondaire, il avait un minimum de compétences pour faire son « métier d'élève »*. Maintenant cela ne va plus de soi.

— Les malentendus peuvent être aussi *d'ordre culturel* :

Il existe des malentendus, générateurs de conflits, liés essentiellement à la distance culturelle entre les enseignants et ces nouveaux publics. Un écart s'est creusé entre les jeunes, plus nombreux à venir des milieux populaires et de l'immigration, et les enseignants, dont l'origine populaire au contraire a diminué. Les enseignants sont majoritairement des femmes, issues des classes moyennes ou supérieures. L'écart est maximum entre le garçon de lycée d'enseignement professionnel, fils d'OS ou de chômeur, et le professeur de lettres ou d'anglais, épouse de cadre supérieur. Mais en quoi ces différences sociales ou sexuées sont-elles sources de « malentendus » ? On sait qu'à l'origine sociale sont liées certaines manières d'être (manières de se tenir, de se vêtir, de parler...) et manières de vivre (goûts, loisirs, choix d'occupations). Si l'on prend

le langage, les élèves parfois littéralement ne comprennent pas le registre de langue et du même coup les consignes des enseignants. Le langage simplement correct et sans accent peut leur apparaître comme précieux et difficile ; les vêtements et les manières sont repérés comme différents, étrangers...

Inversement les enseignants sont à cent lieues parfois d'imaginer la vie des élèves (sans soutien familial, quasi abandonnés, ou placés en institution, ou dans une famille de culture tellement différente). Ils ne comprennent pas (choix des termes) ou ne tolèrent pas les propos ou encore moins le ton (brusquerie, rudesse, de certains jeunes qui n'ont jamais entendu parler d'une autre manière...). Des écrivains comme Annie Ernaux, d'origine populaire, ont bien montré que les échanges quotidiens et normaux dans sa famille se faisaient sur un ton beaucoup plus rude que dans les milieux bourgeois...

Il ne s'agit pas de dire que les enseignants doivent tout accepter, renoncer à diversifier et améliorer les formes langagières, ou même à polir les manières. Mais leur difficulté à évaluer le degré de grossièreté, la marge de responsabilité des élèves dans le choix des mots grossiers, fera qu'ils ne mesureront pas bien, par exemple, une intention d'impolitesse. Être né dans la même banlieue, avoir eu la même enfance, facilite malgré tout la compréhension comme on le voit déjà avec les enseignants, encore peu nombreux, issus de l'immigration.

Le degré de tolérance à la violence dépend lui aussi de référents socioculturels qui peuvent être différents selon l'origine sociale ou selon le sexe, différents aussi en fonction de l'origine ethnique. Un seul exemple précis : les anciens PTA (chargés de la formation pratique dans les LEP et souvent anciens ouvriers venus à la formation) toléreraient mieux les échanges verbaux agressifs, et même les bagarres entre jeunes (ressenties comme « violence de socialisation ») que les jeunes enseignantes femmes (parce que jeunes, parce que femmes, et de plus issues d'un autre milieu). L'inquiétude, la défense plus prompte, parce qu'elles se sentent dans un milieu hostile, encore méfiant vis-à-vis d'une autorité féminine, ceci encore accentué chez les jeunes maghrébines, font qu'elles devancent les excès et ressentent comme risques très graves les moindres écarts. Le rapport Léon (1983), cité par J. Pain, montre

bien que certains enseignants différencient mal les violences vraies des contestations, ou même des revendications légitimes ou légalisées. La position hyper-défensive, qui de peur de voir surgir la contestation retire toute possibilité de parole à l'élève, est sans doute un facteur potentiel de conflits. Quand cette position s'accompagne d'indifférence, de désintérêt, voire de mépris, l'appel à la violence est sans doute maximum. Dans son livre « les Lycéens » Dubet relève souvent — trop souvent — cette plainte des élèves qui parlent de « mépris » :

« le prof nous dit "vous avez atteint un niveau d'intelligence stupéfiant", alors on va pas essayer d'être intelligent pour lui faire plaisir. Elle nous méprise, alors on la méprise à son tour, c'est un cercle vicieux... ».

« Il fait son cours en regardant par la fenêtre, il connaît pas nos noms, c'est comme si on n'était pas là... ». (François Dubet, **Les Lycéens**, p. 194)

Inversement si, en dépit d'une distance culturelle l'élève perçoit un intérêt maintenu de l'enseignant pour ses progrès d'élève et un respect profond pour sa personne, l'obstacle n'est pas insurmontable.

Nous venons de voir les violences qui résultent d'une situation de « désaccord » entre les jeunes et le personnel des établissements. Il nous reste à examiner la situation la plus grave, celle où les violences sont nettement dirigées dans leurs formes et leurs intentions *contre l'école*, contre les enseignants, contre les élèves qui aiment l'école (et « collaborent » aux yeux de certains).

Ces violences manifestent bien sûr aussi une désadaptation, une difficulté d'intégration dans le système scolaire, mais à la différence d'une simple discordance, il s'agit bien ici d'opposition, de refus, de révolte ; d'un véritable *retournement* contre l'école qui s'exprime par des conduites de sabotage, de destruction, d'agression, caractérisées par une intentionnalité plus forte, une volonté de nuire plus délibérée.

Au plan psychologique les jeunes sont souvent en échec, humiliés, vivant avec une image dévalorisée d'eux-mêmes ; pour garder une marge de liberté, ils vont jouer avec cette image, y adhérer, « choisir » d'être le mauvais élève, la forte tête.

L'effet d'étiquetage joue constamment : par une sorte de récupération ultime le jeune reprend à son compte ce qu'on dit de lui et réaffirme sa valeur personnelle en arrivant à revendiquer sa dévalorisation.

Dans le même temps, et parce qu'ici le lien entre le comportement et l'échec à l'école est profond, l'élève semble inverser toutes les valeurs scolaires, refuser tout ce que l'école demande. Il refusera de se plier à toutes les règles du jeu, sabotera systématiquement toutes les initiatives de l'enseignant et créera un climat de classe insupportable car il mettra constamment en jeu le pouvoir de l'enseignant, cherchant à rallier l'ensemble de la classe, y parvenant souvent si celle-ci s'ennuie.

Souvent la violence éclate quand le jeune se sent *injustement accusé*. Pour une fois ce n'était effectivement pas lui le responsable. Après des mois de conduites insolentes, à la limite de la capacité de tolérance de l'enseignant — transgressions essayées, simulées, jouées — qui malgré tout ont su éviter l'affrontement trop direct, il se trouve que pour une fois ce n'est pas lui, il n'y est pour rien. Le passage à l'acte violent *lui paraît alors légitime*. Sa rage habituelle peut se condenser dans un acte qui se réfère alors à une injustice précise, définie, alors qu'il souffre habituellement d'un sentiment d'injustice vague, diffus, permanent. Même si l'erreur de l'enseignant est minime et peut s'expliquer, elle est plus que jamais perçue comme une volonté d'humilier, de persécuter.

Au plan sociologique, il s'agit souvent de jeunes qui ont subi des relégations successives et qui n'ont plus aucun espoir de promotion par l'école :

« Nous sommes ici aux points limites de l'emprise scolaire quand les élèves n'ont plus aucune raison de croire à l'école ; ou plus encore, quand ils vivent l'école comme une forme de destruction de leur personnalité... »

(François Dubet, **Les mutations du système scolaire et les violences à l'école**)

Malheureusement il ne s'agit pas d'un phénomène isolé, mais de situations de plus en plus fréquentes accentuées par la montée du chômage. L'angoisse de l'avenir suscite des comportements que R. Ballion qualifie de « moratoires » : Les croyances sont comme suspendues. Cela se traduit par une grande réticence à se mettre en projet, à considérer que le futur donne un sens au présent. Ce qui favorise « une inscription dans l'immédiateté ou un recours à des représentations « magiques » ».

(Ballion : **L'ordre scolaire menacé : le cas des lycées**, CSI).

Si ces difficultés sociales sont tout à fait déterminantes, peut-on dire pour autant que toute responsabilité de l'école est à écarter ? Pierre Bourdieu analyse plus finement l'ensemble du phénomène, en montrant que l'école à la fois suscite des espérances et ne les satisfait pas. Il montre la persistance du phénomène d'exclusion par l'école, en dépit d'une apparente démocratisation. Certes actuellement (depuis 1975 date de la Réforme Haby en France) l'école accueille sans aucune discrimination tous les enfants dans un Collège unique. À la différence du passé où la sélection à base sociale s'opérait au grand jour et par une ségrégation visible, maintenant elle s'opère de manière plus subtile en fabriquant des « exclus de l'intérieur » :

« Le processus d'élimination est différé et étendu dans le temps, et par là comme dilué dans la durée ; l'institution est habitée durablement par des exclus en puissance, qui y importent les contradictions et les conflits associés à une scolarité sans autre fin qu'elle-même... » (« **La Misère du monde** », p. 597).

Si maintenant l'école garde en son sein ceux qu'elle exclut, en les reléguant dans des filières plus ou moins dévalorisées, ces « exclus de l'intérieur », s'ils découvrent et comprennent leur situation, ne peuvent qu'osciller entre la résignation désenchantée ou la révolte.

Les conflits naissent entre les personnes, mais des dysfonctionnements latents dont les contradictions et le sens n'apparaissent pas toujours aux acteurs eux-mêmes, en sont bien l'origine profonde. Les enseignants pensent que certains élèves « n'ont rien à faire là » et relèvent d'autres institutions (spécialisées). Les jeunes pensent eux aussi « qu'ils aimeraient bien être ailleurs », ne voyant ni l'intérêt immédiat, ni l'utilité future de ces contraintes scolaires, absurdes à leurs yeux. Seulement il n'y a pas d'ailleurs, pas d'autre alternative que l'École, dans un monde où le Travail a changé de formes, de modalités et où il n'y en a plus pour tous.

CONCLUSION

Nous avons présenté une approche de la violence qui permet à la fois d'en restreindre le concept, d'en repérer les causes, et d'en faire l'analyse.

Il nous semble en effet qu'il est nécessaire de mieux distinguer les « contraintes », liées aux choses, et les « conflits », liés aux personnes, de la violence proprement dite qui surgit à un certain degré de contraintes, ou quand un conflit s'exacerbe. La violence est toujours une rupture d'équilibre, un excès momentané, elle est de l'ordre de « l'instant », alors que les contraintes et les conflits sont de l'ordre de la durée. Par là-même il nous semble que des expressions telles que « violences structurelles » ou « violences symboliques », si elles frappent les esprits, introduisent une certaine confusion. Concevoir la violence comme l'aboutissement d'un processus où l'on trouvera inévitablement des contraintes — structurelles, institutionnelles — et des conflits entre les personnes — conduit à repérer différents types de causes imbriquées de manière complexe. La violence n'est jamais, sauf à s'en tenir à la surface des choses, le seul fait d'un acteur. Elle résulte de la transformation de rapports inter-personnels eux-mêmes pris dans un certain contexte.

Du même coup, dans l'analyse d'une situation singulière, il faudra s'efforcer de bien considérer un système de relations, et au-delà un réseau de contraintes institutionnelles. Pour comprendre le surgissement de la violence on ne pourra s'en tenir à l'acte d'un individu. Il faudra analyser une *situation* où se mêlent des contraintes institutionnelles, objectives, et des responsabilités personnelles. En dernier ressort, la *raison de la crise* est toujours *un réseau de causes, un faisceau de déterminations*, où s'imbriquent des contraintes objectives et des choix subjectifs.

Yveline Fumat
Université de Montpellier III

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE H. (1992). — **La crise de la culture**. Paris : Folio Essais.
- BALLION R. (1993). — **Le lycée, une cité à construire**. Paris : Hachette Éducation.
- BOURDIEU P. (1993). — **La misère du monde**. Paris : Seuil.
- CHARTIER A.M. (1990). — En quoi instruire est un métier ? *In* **Le métier d'instruire, Colloque de la Rochelle**, 15, 16 mai 1990. Poitiers : CRDP Poitou-Charente.
- DEBARBIEUX E. (1990). — **La violence dans la classe**. Paris : ESF.
- DEBARBIEUX E. (1996). — **La violence en milieu scolaire**. Paris : ESF.
- DEWEY J. (1990). — **Démocratie et éducation**. Paris : A. Colin.
- DEFRANCE B. (1988). — **La violence à l'école**. Paris : Syros.
- DOUET J. (1987). — **Discipline et punitions à l'école**. Paris : PUF.
- DUBET F. (1991). — **Les lycéens**. Paris : Seuil.
- DUBET F. (1994). — La violence à l'école. *In* **Cahiers de la Sécurité Intérieure**. Paris : La Documentation française, n° 15, 1^{er} trimestre.
- ERNAUX A. (1985). — **La place**. Paris : Gallimard.
- FORQUIN J.C. (1989). — **École et culture**. Bruxelles : De Boeck.
- FOUCAULT M. (1975). — **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard.
- PAIN J. (1992). — **Écoles : violence ou pédagogie ?** Paris : Matrice (Points d'appui).
- VASQUEZ A. (1992). — Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. **Revue française de pédagogie**, n° 101, p. 45-58.

L'École de la République

Alain Mougnotte

« L'École de la République » : cette locution donne désormais lieu à un abondant discours. Mais que signifie-t-elle au juste ? C'est ce que ces lignes cherchent à préciser.

Cela conduit d'abord à montrer que les deux termes ne sont pas liés. Mais si, quand une république organise une école, c'est, bien sûr, pour favoriser la diffusion et l'adhésion à ce régime, elle doit avoir le souci d'éviter tout endoctrinement. A fortiori quand une république se veut démocratique, faute de quoi elle se contredirait.

Ces remarques conduisent à une discussion sur les relations entre éducation et instruction. Renouvelé à chaque époque de l'histoire, ce débat est réactivé aujourd'hui, de sorte que les termes doivent être analysés. C'est pourquoi cette étude amène nécessairement à une réflexion sur la notion d'égalité comme sur celle de laïcité, interrogée sur ses relations avec le pluralisme.

Fréquemment, de nos jours, l'on invoque ou l'on exalte l'« École de la République ». Son avenir donne lieu à un abondant discours, politique ou pédagogique, qui retrouve parfois les accents de la fin du XIX^e siècle. Ainsi, tout récemment, en mars 1994, lors d'un colloque sur « les missions de l'École de la République », l'on s'est interrogé sur l'articulation entre leur permanence et leur renouvellement. Quels sens peut-on donc donner aujourd'hui à cette expression ? Quelles difficultés soulèvent sa définition et sa mise en œuvre ? Quelles ambiguïtés, voire quels désaccords,

révèle la réflexion à son propos ? C'est sur ces points que porteront les remarques suivantes.

*
**

Pour ne pas devenir un slogan, la notion d'« École de la République » requiert certaines précisions. Et la première, c'est qu'il n'y a pas de lien logique ou nécessaire entre les deux termes qui la constituent. Si, en effet, un régime républicain promeut l'École, c'est dans la seule mesure où il est démocratique, c'est-à-dire entend associer tous les citoyens à sa gestion. Or, s'il en fut

ainsi en France dans les années 1880, l'histoire montre aisément que tel n'est pas toujours le cas ; l'essor de l'instruction est subordonné plus étroitement à l'intention démocratique du législateur qu'au statut constitutionnel. Par ailleurs, l'École déborde la République car elle existe aussi dans d'autres régimes et elle l'a précédée. Les historiens, notamment Furet, ont désormais bien établi que l'instruction s'était diffusée déjà très fortement tout au long du XIX^e siècle, pendant lequel le taux de scolarisation n'avait cessé de croître. Enfin, sa finalité ne réside pas dans le seul service de l'État, républicain ou non ; elle est de promouvoir les personnes et de mettre en œuvre des valeurs universelles, par exemple les droits de l'homme. La relation normale entre un système politique et un système scolaire ne saurait aboutir à transformer le second en instrument d'endoctrinement à la merci du premier. Comme nous l'avons montré ailleurs (1), l'éducation à la démocratie doit elle-même être démocratique, sauf à se contredire. La notion d'« École de la République » ne doit donc pas prêter à un discours dogmatique ou à des dérives mystiques, qui l'exalteraient en oubliant ses manques, ses lacunes, voire les effets pervers sur lesquels ont, depuis trente ans, insisté tant de travaux de sociologie de l'éducation.

Plus encore, est-il légitime que l'École soit liée à un régime particulier ? Si elle en est inéluctablement dépendante, comment peut-elle éviter de lui être subordonnée ? N'est-ce pas la tentation de l'asservir qui anime certains de ceux qui insistent pour lui confier une fonction d'éducation ? Ne doit-elle pas s'adonner exclusivement à une tâche d'instruction ? Ce problème s'est déjà posé de manière très polémique à l'époque de la Convention, à l'occasion de la controverse célèbre entre Le Peletier de Saint-Fargeau, soutenu par Robespierre, et Condorcet. Pour le premier, il importait de susciter un type d'Homme nouveau et de ne pas se contenter de lui fournir des connaissances. Celles-ci, à ses yeux, valaient moins que l'essor de certaines attitudes et convictions politiques, dont le développement devait être prioritaire. Il préconisait ainsi une Éducation nationale, destinée à façonner une âme républicaine. Pour Condorcet, au contraire, la fonction de l'École était exclusivement de diffuser les connaissances établies et universelles. Ainsi, il opposait l'instruction, qu'il vantait, à l'éducation, qui porte sur les registres religieux, moral et politique et, de ce fait, pour lui, ne relève pas de la

puissance publique. Au total, Le Peletier de Saint-Fargeau veut un État éducateur, que Condorcet récuse.

Le même débat devait être ranimé lors des discussions parlementaires des années 1881-1882 relatives à la différence entre Éducation civique et Instruction civique. Les défenseurs de la première entendaient, grâce à elle, faire aimer les institutions nouvelles et adhérer aux valeurs dont ils les estimaient porteuses. Ceux de la seconde estimaient au contraire qu'il fallait seulement les faire connaître et en souligner la contingence (2).

C'est encore de cela que traitent MM. Nique et Lelièvre (3). Se plaçant dans une perspective non plus normative mais historique, ils considèrent, à l'observation des évolutions en cours, que l'École sera de moins en moins capable d'assumer une fonction éducative et de plus en plus astreinte, ou restreinte, à un tâche d'instruction. Elle ne peut plus constituer l'instrument politique que Ferry entendait qu'elle devînt et vouloir lui conserver ou lui redonner cette fonction relève de l'illusion rétrospective. C'est vers une école beaucoup plus strictement fonctionnelle, moyen d'accès à un statut socioprofessionnel, que, le veut-on ou pas, l'on s'oriente.

Certes, la volonté de privilégier l'instruction ainsi que toute évolution qui irait dans ce sens présentent le grand mérite d'énoncer et de dénoncer le danger, toujours renaissant, que constituent l'éventualité ou la tentation de l'endoctrinement. La fonction éducative est constamment menacée de cette dérive. Et l'on peut regretter que ceux qui la valorisent n'y soient pas toujours suffisamment attentifs. Cependant, le désir inverse de s'en tenir à l'instruction se heurte, quant à lui, à trois difficultés :

1. Même si l'on décidait d'un commun accord de limiter le rôle de l'École à la diffusion de savoirs objectifs, on ne pourrait s'y tenir sans se placer dans une attitude contradictoire. En effet, les connaissances ainsi distribuées dont la liste limitative serait stipulée par les programmes officiels, seraient nécessairement choisies au détriment d'autres, qui pourraient également y prétendre. Lesquelles privilégierait-on donc ? Littéraires ou scientifiques ? Pondérées comment ? Sélectionnées au nom de quoi ? C'est dire que tout choix réfracte d'emblée une conception de l'éducation intellectuelle, la volonté de promouvoir un type d'Homme, la décision d'arrêter une

certaine hiérarchie des valeurs. Au-delà de ses aspects corporatistes, toute discussion relative *aux plans d'études et à leur modification éventuelle* reflète, qu'on le veuille ou le sache ou non, une visée philosophico-politique. Le choix n'est donc pas vraiment entre une École qui instruit et une École qui éduque, mais entre diverses conceptions, plus ou moins extensives, de sa fonction éducative.

2. Quels que soient les programmes et la hiérarchie des disciplines, le seul fait d'instruire transforme l'esprit de l'élève et acquiert donc inéluctablement une portée éducative : cela développe notamment le sens de la rationalité, de la rigueur, de la cohérence ; cela combat la tendance au préjugé ou le règne de l'opinion ; cela peut même, à la limite, induire une mentalité rationaliste, voire positiviste. En outre, selon la méthode pratiquée, l'on infléchit l'évolution intellectuelle dans deux directions divergentes : soit *en suscitant surtout l'esprit de libre examen et en conduisant vers l'individualisme*, sinon vers une idéologie contestataire ; soit, au contraire, en inclinant vers ce qui est l'objet d'une adhésion universelle, c'est-à-dire vers les savoirs dont l'acceptation s'impose à tout esprit raisonnable. C'est dire que, quoi qu'on désire, il n'y a pas d'instruction sans éducation, mais divers types d'éducation, qui donnent à l'instruction des parts inégales et des objectifs différents.

3. Il est des moments de l'histoire d'une société où, à tort ou à raison, l'École croit devoir contribuer à l'éducation et ne pas s'en tenir à l'instruction. Elle entend alors préserver certaines valeurs ou y faire adhérer. Certes, elle aurait bien tort de se prêter une portée garantie ou une efficacité automatique ; elle doit se garder de nourrir des illusions sur son impact car d'autres influences, *éventuellement divergentes*, s'exercent sur l'élève, lequel garde heureusement une certaine liberté d'appréciation et de réaction. Cependant, elle peut se sentir en droit d'éduquer et, même, tenue de s'y adonner lorsque certaines valeurs fondamentales, dont elle s'estime intrinsèquement solidaire, lui paraissent menacées ou si l'unité nationale s'avère précaire.

Or, à certains égards, tel est présentement le cas. Déjà, de Comte à Durkheim, les sociologues proposèrent des théories du consensus, en vue de surmonter les ruptures dues à la révolution de 1789. L'École leur semblait capable de recréer le

tissu social déchiré et de restaurer l'unité brisée. L'enseignement de la morale et de l'instruction civique fut *tout particulièrement conçu* à cette fin. Mais on sait aussi l'échec de cette visée unanimiste, dont les problématiques marxistes s'attachèrent à établir le caractère fallacieux. Néanmoins, la chute du communisme et ce qu'il est convenu d'appeler « le déclin des idéologies » paraissent à certains offrir à nouveau l'occasion de cette réconciliation dont, par ailleurs, la montée de l'incivisme et de la violence au sein d'une population culturellement de plus en plus diverse accroîtrait l'urgence. N'est-ce pas en ce sens que, en dépit des difficultés que soulève son interprétation rigoureuse, est volontiers reçu le message d'Habermas, pour qui la discussion entre les personnes doit ouvrir la voie à un accord (4) ? De même, après avoir dressé un noir tableau des failles de la civilisation contemporaine, Edgar Morin argumente en faveur d'une sorte de religion mondiale, qui relierait les hommes et susciterait entre eux *une nouvelle communion de pensée* (5). Dans un autre registre, Michel Lacroix plaide aussi pour une « morale planétaire » (6). Dans ce contexte, l'École est invitée à prendre à cette tâche une part qui, pour certains, serait même la première. Déjà, en 1985, M. Chevènement avait tenté de restaurer l'Instruction Civique ; depuis, de très nombreuses publications, que ce n'est pas ici le lieu d'inventorier, préconisent la participation des établissements à l'éducation à la citoyenneté et s'interrogent sur les modalités appropriées.

Cependant, sans méconnaître les mérites de ce souhait, il convient de prévenir un espoir trop euphorique pour ne pas s'avérer vite décevant. Si, en effet, l'on regarde de près les diverses valeurs sur lesquelles il faudrait que s'établisse ce consensus, on peut craindre que ce ne soit qu'au prix de compromis abusifs ou moyennant le maintien d'équivoques consistant à exalter certaines notions sans en préciser la signification et à ne tomber d'accord à leur propos qu'en s'abstenant de les définir. En ce sens, l'École de la République se trouve et se trouvera de plus en plus, selon nous, astreinte à des choix. C'est ce que nous voudrions montrer à propos de trois thèmes — la laïcité, l'égalité et la démocratie — choisis non pas arbitrairement mais en raison du paradoxe dû à la fois à leur importance et à leur polysémie.

*
**

Entre l'« École de la République » et la laïcité, il n'y a pas de lien logique ou nécessaire. Il est des républiques non laïques comme il peut exister — c'est le cas du Japon — un empire laïque. Mais il s'est établi un lien historique très fort, qui dépasse le conjoncturel : en tant qu'il s'agit d'une école ouverte aux enfants de toutes confessions et vraiment respectueuse de leur liberté, c'est là une acquisition définitive de la philosophie politique. Mais l'on sait aussi combien de controverses l'acception de cette notion fut et demeure l'objet, son oscillation permanente entre la dérivation laïciste et une définition si large qu'elle perd tout sens précis (7), enfin la précarité de l'équilibre entre deux exigences : n'imposer aucune croyance, mais sauver la possibilité de toutes. Le risque permanent de majorer l'une d'elles au détriment de l'autre et de mettre en échec les systèmes institutionnels et les règles déontologiques qui les harmoniseraient. Or cette difficulté est accrue par l'hétérogénéité croissante de la population en matière religieuse et par les évolutions des diverses confessions (8).

De ce fait, l'« École de la République » est dans une situation paradoxale : d'une part, elle se doit d'éduquer au respect des systèmes de valeurs de tous, c'est-à-dire de n'en privilégier aucun. Plus une société se diversifie et plus cette exigence devient impérative. Mais d'autre part, ce faisant, elle met en œuvre un système de valeurs, consistant précisément à privilégier la tolérance, le respect des différences, la liberté des consciences. Elle est donc simultanément neutre par rapport aux systèmes de valeurs mais non par rapport à sa neutralité même. Autrement dit, elle est porteuse d'une philosophie qui se situe en amont des philosophies.

Cela peut, à la limite, exposer à une alternative dramatique : si l'« École de la République » doit former à la tolérance, est-ce à dire qu'elle puisse et doive tolérer n'importe quoi, y compris l'intolérance ? Si elle accepte cette radicalisation de sa logique, elle risque d'en être victime et de succomber par la tolérance à l'intolérance. Si, au contraire, pour prévenir ce danger, elle rejette l'intolérance, ne devient-elle pas elle-même intolérante, contredisant ainsi le principe dont elle se réclame ? Dans une période relativement calme et consensuelle, ce dilemme s'estompe. En revanche, dans une conjoncture ouvertement conflictuelle, il se manifeste avec éclat et, même, avec violence. Le problème de l'« École de la République », aujourd'hui, c'est de parvenir à le surmonter.

En d'autres termes, il s'agit pour elle de choisir entre une conception exclusive et une conception inclusive de la laïcité. La première consiste à ignorer les différences, à les mettre entre parenthèses et à réunir les esprits en deçà d'elles, autour de valeurs susceptibles d'être ratifiées par tous. La seconde consiste à prendre en compte ces différences et à en faire un objet de connaissances et de respect. Au XIX^e siècle, l'« École de la République » s'est manifestement construite autour de la première. Ne doit-elle pas aujourd'hui se redéfinir autour de la seconde, c'est-à-dire, selon le mot de J. Houssaye « non pas réduire la pluralité et la relativité des valeurs mais interroger et éduquer par la pluralité des valeurs » (9) ? Les débats actuels sur l'éventualité d'un enseignement culturel des religions en son sein vont en ce sens. Il y a donc là un problème à la solution duquel il lui deviendra impossible de se soustraire et qui peut inciter à un renversement de points de vue traditionnels. Mais il est clair que son avenir dépend largement de sa capacité à la résoudre.

*
**

L'« École de la République » doit aussi nécessairement viser l'égalité. Là encore, il n'y a pas de lien logique car toute république n'est pas égalitaire. Mais dans le cas français, il y a également un lien historique très fort. L'École de la troisième République s'est d'emblée donné pour objectif l'égalisation des chances. Elle visait par là non pas à procurer à toutes les personnes le même statut mais à leur offrir les mêmes chances, en substituant aux hiérarchisations sociales dues à la naissance une hiérarchisation due aux aptitudes et aux mérites. De plus, elle entendait rendre possible, grâce à l'instruction, l'exercice de l'égalité politique garantie par la Constitution. Mais on sait aussi, du fait des travaux de sociologie de l'éducation, que cette stratégie a échoué, en ce sens que, contrairement à ce que l'on supposait, l'École n'est pas parvenue à compenser les inégalités dues à l'origine socioculturelle et au milieu familial. D'où le processus de reproduction identifié par Bourdieu et Passeron.

Il reste que, si elle ne saurait sans renoncer à elle-même renoncer à promouvoir l'égalité, cette volonté politique ne la délivre pas des difficultés dues à la multivocité de la notion d'égalité. Celle-ci s'entend en effet en quatre acceptions qu'il est indispensable de différencier :

La première, d'ordre moral, a trait à la dignité de la personne humaine. Sous cet angle, tous les hommes sont égaux en valeur et en droit. Cette identité de statut est argumentée dans divers registres : philosophique, théologique ou politique. Elle entraîne, par voie de conséquence, le devoir de respecter tout homme, quelle que soit sa situation. Elle concerne tout particulièrement les sujets handicapés et c'est même par référence à eux qu'elle prend tout son sens.

Le deuxième, d'ordre pédagogique, porte sur l'identité supposée des chances données à chaque individu de faire valoir ses aptitudes et ses talents. Elle ne postule pas du tout l'identité de ces derniers chez tous. Elle implique seulement la volonté de substituer à la hiérarchisation par la naissance la hiérarchisation par les mérites. Telle était la théorie sous-jacente à l'École de la Troisième République. Elle peut s'interpréter aussi en termes darwiniens de sélection des plus aptes dans la lutte pour la vie.

La troisième, d'ordre psychologique, va beaucoup plus loin : elle prête à tous les êtres humains les mêmes aptitudes et les mêmes talents. Les différences constatées entre eux tiendraient exclusivement à leur éducation et/ou aux structures sociales. C'est globalement la doctrine d'Helvetius. Mais c'est aussi, encore que de façon plus ou moins patente, celle des théories sociologiques qui s'efforcent d'établir la corrélation entre les performances scolaires et le milieu socioculturel. Sans énoncer ouvertement une conception de l'égalité naturelle des personnes, elles l'impliquent plus ou moins.

La quatrième, d'ordre politique, est liée au désir de construire une société dont tous les membres seraient effectivement égaux, notamment quant à leur revenus et à leur participation à la gestion de la cité. Il s'agirait pour elles de parvenir à abolir les hiérarchisations sociales et à éviter que certaines s'arrogent le pouvoir au détriment des autres. Cette vision comporte la volonté d'une égale distribution du savoir, dans la mesure où celui-ci s'avère être une condition du pouvoir.

L'acception morale est largement acceptée et il revient à l'École de participer à son enseignement. Son risque est néanmoins de demeurer l'objet d'une simple affirmation et de ne pas offrir de manière évidente ses modalités de mise en œuvre. La deuxième a mobilisé l'énergie de l'institution scolaire mais la sociologie de l'éducation

a montré son insuccès. Celui-ci tient à ce que l'École ne peut suffire à compenser les différences introduites par la diversité des milieux familiaux. La troisième, d'ordre psychologique, est particulièrement stimulante mais, par définition, elle demeure l'objet d'un postulat que, seule, la pratique éducative peut éventuellement vérifier. Quoi qu'il en soit, l'éducateur doit faire sien ce postulat. Il lui revient d'inventer les modalités didactiques de sa vérification. Quant à la quatrième, d'ordre socio-politique, sa mise en œuvre relève précisément du politique et non pas du pédagogique.

C'est à la troisième qu'est liée la stratégie actuelle dite de réussite scolaire. L'égalité suppose d'amener tous les enfants à la réussite scolaire. Mais, là encore, on rencontre un problème d'ordre à la fois conceptuel, socio-politique, et même philosophique : que faut-il entendre par « réussite » ? On ne saurait considérer que l'égalité des personnes signifie l'uniformité et l'unicité d'un modèle de réussite. Elle n'exclut pas la diversité, le respect des différences. Mais, inversement, celui-ci peut servir d'alibi au maintien ou à l'induction d'inégalités, qu'on légitimerait et dont on se satisferait en les déclarant requises par la diversité. Il s'agit donc d'harmoniser égalité et différence. C'est un problème à la fois pédagogique, politique et philosophique.

Au demeurant, à supposer réalisées stratégie de réussite et égalité des citoyens, quel serait le profil d'une société dont tous les membres auraient également réussi et, à ce titre, seraient égaux ? (10) Comment harmoniser, là encore, leur égalité avec la diversité de leurs fonctions ? Certes, on ne saurait invoquer le caractère inéluctable de celle-ci pour se satisfaire des inégalités et, en quelque manière, les sacrifier. Mais cette dérive ne saurait justifier de sacrifier les diversités légitimes à une conception uniforme de l'égalité (11).

S'il n'appartient pas à la pédagogie de trancher ou de résoudre ce problème, en revanche, il relève d'elle de faire monter le niveau culturel de chacun, d'exploiter au maximum l'éducabilité des personnes et de les conduire à la réussite qu'elles veulent pour elles. C'est là, au sens large, une question de didactique et elle s'impose à l'« École de la République ». Ainsi, le second défi qui lui est lancé, c'est de parvenir à mettre en œuvre une pédagogie de la réussite et de la substituer à une

sélection par l'échec, par laquelle on prétendrait reconnaître des inégalités naturelles.

*
**

Enfin, l'« École de la République » doit promouvoir la démocratie. Là encore, pas de lien logique, mais historique : elle s'est d'emblée voulue l'École de la démocratie et cela, en quelque manière, va de soi. Cependant, c'est, là encore, une notion polysémique, qu'il importe donc de définir. Aujourd'hui les régimes les plus autoritaires, voire les plus tyranniques, se proclament démocratiques. Il ne suffit donc pas de recourir à cette qualification pour en honorer les exigences. Et c'est pourquoi il importe d'en identifier les critères fondamentaux. En outre, la tentation est grande de substituer une célébration oratoire à une critériologie susceptible de permettre l'identification des régimes dignes d'être réputés démocratiques.

Sans doute peut-on bien, en première approximation, et à titre provisoire, retenir la formule classique qui y voit « le gouvernement du peuple par le peuple » ; cela la distingue de l'aristocratie, de la stratocratie, de la ploutocratie, de l'oligarchie, de la bureaucratie... Cependant, sans être fautive, cette formulation demeure vague : à quels signes, en effet, reconnaître qu'il y a « gouvernement du peuple par le peuple » ? J. Maritain, quant à lui, en propose un : c'est « un régime où le peuple prend lui-même en main ses destinées politiques par les gouvernants qu'il se choisit et par le contrôle régulier que ses représentants élus exercent sur celui-ci » ; d'où la différence avec ceux dans lesquels « les chefs du secteur technologique déterminent à eux seuls les destinées du peuple » (12).

Il reste que les modalités de cette « prise en main » sont très variables et s'avèrent tantôt effectives, tantôt symboliques. Celles du « contrôle » sont également éminemment diverses : et c'est précisément parce que ce principe général comporte, à travers le temps et l'espace, de multiples mises en œuvre que les politologues ont procédé à des essais de typologie ; ainsi, l'on distingue la démocratie « directe » propre à quelques cantons suisses, de la démocratie « représentative » des pays occidentaux ou anglosaxons et des ex-démocraties « populaires » ou « socialistes » d'Europe centrale. On peut distinguer aussi entre système « parlementaire » et système « présidentiel » comme entre les pays dans

lesquels on recourt fréquemment au référendum et ceux où l'on se contente du rythme régulier des élections, et entre les États unitaires et centralisés et les fédérations et confédérations. Enfin, il ne faut pas assimiler démocratie et république ; plusieurs monarchies sont plus démocratiques que certaines républiques à tendance autocratiques, dont le président promeut sans pudeur le culte de la personnalité (13).

Si valides soient-elles, ces classifications demeurent insuffisantes parce qu'elles sont effectuées à partir de dispositifs constitutionnels dont, selon les personnes, les conjonctures et les traditions, l'interprétation et l'application transformant, au point de la fausser, l'intention qui a présidé à leur rédaction. C'est dire qu'il n'y a pas la « démocratie » en soi, mais des démocraties. Mais c'est une raison de plus pour en identifier les deux caractéristiques indispensables : la première est la reconnaissance officielle de la souveraineté du peuple, c'est-à-dire que la légitimité des institutions publiques et de l'attribution de leurs compétences respectives est subordonnée à l'acquiescement qu'il leur a donné ; la seconde est que les détenteurs des pouvoirs ainsi instaurés les exercent sans détournement ni abus, au service de ceux qui les leur ont confiés. Mais, sur cette base, trois conceptions et trois pratiques irréductibles s'opposent :

1. La première a trait à l'origine de la légitimité démocratique : tient-elle à l'existence d'une majorité ou à la validité morale des décisions arrêtées ? C'est en fonction de ce choix qu'on doit catégoriser les régimes « démocratiques ». La souveraineté du peuple est-elle sans limite ? Peut-elle s'exercer contre les droits de l'homme, contre la justice ou contre la morale ? Ses représentants peuvent-ils, même avec son accord et mandatés par lui, en ignorer ou en violer les prescriptions majeures ? Beaucoup plus que la structure des institutions, c'est la réponse concrète à cette question, qui différencie décisivement deux conceptions de la démocratie. Pour l'une, celle-ci suppose et exige seulement que s'exerce la majorité ; l'option qui prévaut est bonne, du seul fait qu'elle l'emporte ; et elle a pleinement le droit de décider ; la minorité, parce que telle, a forcément tort ; les plus nombreux sont fondés à imposer leur point de vue. C'est la théorie « majoritariste ». Pour l'autre, au contraire « humaniste », c'est-à-dire liée à une philosophie des droits de l'homme, la démocratie est subordonnée au res-

pect des principes au nom desquels on l'a instaurée et substituée à d'autres régimes ; globalement, elle n'est telle que si elle est respectueuse des droits de l'homme et, selon l'expression de J. Maritain (14), « comporte un credo commun, le credo de la liberté ». J.-M. Domenach (15) critique très fortement aussi la conception majoritariste : « dans le climat intellectuel qui prévaut encore, écrit-il, la question de la vérité est certainement la plus difficile qui soit. Selon la terrible prédiction de Tocqueville, personne ne s'en remettant à personne, chacun finit par faire confiance à tout le monde, et l'opinion publique devient le maître commun. Telle est l'extrémité de la démocratie mal comprise ; toute affirmation est traitée en opinion et toute opinion en vaut une autre. Il s'ensuit que l'addition des opinions prend valeur impérative, du moins indicative, comme on le voit par les sondages, ce qui au principe d'autorité substitue le principe de la majorité ». De même Claude Lefort écrit-il que la démocratie, « c'est autre chose que le multipartisme, le système représentatif, le parlement, etc. C'est un régime où sont reconnus comme fondamentaux un certain nombre de droits » (16).

Or, l'« École de la République » ne peut échapper à ce choix en raison tant de la représentation qu'elle offre à la démocratie à travers ses enseignements que du type d'expérience qu'elle en propose : par exemple, dans le cas d'une organisation coopérative, fait-elle prévaloir inconditionnellement la règle de la majorité ou bien le maître se réserve-t-il un droit de veto si cette majorité enfrenait un impératif moral ?

2. Une seconde option oppose tendance jacobine et tendance pluraliste. D'un côté émerge un courant qui, face à la pluralisation effective de la société, pousse à la définition officielle d'un pluralisme qui comporterait, selon des règles nettement édictées, l'octroi d'un authentique statut juridique aux diverses communautés et minorités culturelles, ethniques et religieuses, en particulier des modalités d'autonomie de gestion assez clairement garanties pour ne pas être, en même temps qu'affirmées, constamment menacées tant par le pouvoir central que par l'alternance de majorités éphémères. D'un autre côté, certains s'inquiètent d'une évolution qui, à leurs yeux, nuit à l'unité nationale ; ils redoutent notamment que le pluralisme induise une emprise de l'autorité religieuse, renforce le poids excessif des diverses communautés ou encourage l'essor de tendances

autonomistes, au détriment de l'esprit « laïc » et républicain ; dans le registre scolaire, ils combattent les conceptions décentralisatrices comme toute extension de l'autonomie des établissements scolaires, a fortiori la régionalisation des examens. Ils adoptent une logique normalisatrice, unitariste et centralisatrice qui, même accompagnée de déconcentration, voit en toute validation des différences une menace pour l'unité ; rejetant les cultures locales au nom d'un pseudo-universalisme, ils suspendent donc la cohésion nationale à un consensus maximal. Or cet unitarisme jacobin est critiquable parce qu'il confond intégration et assimilation, au nom d'une conception pseudo-universaliste des valeurs.

Néanmoins il pose une question sérieuse : jusqu'où peut aller la reconnaissance des diversités sans provoquer l'éclatement ? A fortiori dans une société dans laquelle les citoyens n'ont sans doute plus guère en commun que l'absence de valeurs communes, le pluralisme ne deviendrait-il pas une coexistence hostile et purement tactique d'adversaires attendant le moment favorable pour s'écraser l'un l'autre ? Il suppose donc, avec le respect des diversités, la reconnaissance d'un vouloir vivre ensemble, lié à la valorisation même du pluralisme en tant que respect des pluralités effectives. C'est pourquoi, l'« École de la République » se trouve là aussi astreinte à un choix : soit viser l'uniformisation maximale, soit sauvegarder les différences par l'adoption d'une pédagogie inter-culturelle, qui implique notamment le respect des langues d'origine.

Un exemple très concret de ce problème est aujourd'hui fourni par l'attitude adoptée à l'égard des enfants tziganes : faut-il chercher leur assimilation et la dilution de leur spécificité liées à un objectif de sédentarisation généralisée, ou au contraire, travailler à la sauvegarde de leur identité ? Cela commande notamment l'attitude à l'égard des « antennes mobiles ».

3. Enfin, la troisième alternative s'ouvre entre une conception délégataire et une conception participative. La première est illustrée par les instances représentatives de type traditionnel, émanant d'élections programmées selon des rythmes réguliers, entre lesquelles le citoyen n'est plus sollicité. La seconde suppose au contraire que, du fait de dispositifs constitutionnels et d'usages politiques différents, il soit souvent appelé à énoncer sa position, soit à l'occasion de referen-

dums, soit par son rôle dans le fonctionnement des collectivités territoriales et des associations locales. Cela correspond d'ailleurs aux deux acceptions de la notion de citoyen, qui désigne tantôt le statut juridique de celui qui dispose précisément du droit de vote, tantôt une certaine manière active de mettre en œuvre ce statut... Il est alors celui qui, se sachant membre de diverses collectivités, veut participer à leur dynamisation et les faire bénéficier de ses propres capacités, au service d'objectifs qui lui semblent mériter d'être poursuivis.

On saisit aisément les avantages et inconvénients de l'une et l'autre formule. La première responsabilise les élus et permet une relative stabilité des institutions, en les soustrayant au risque de majorités brutalement alternatives. En revanche, elle constitue un facteur de démission ou, du moins, d'indifférence de la part des électeurs, qui se sentent dépourvus du pouvoir. D'où l'intérêt des formules de type participatif, qui induisent le sens et l'expérience de l'initiative.

Quoiqu'il ne relève pas d'elle d'effectuer le choix politique lié à ces options, on voit bien en quoi l'« École de la République » est directement concernée par elles. La seconde est plus délicate car elle requiert des futurs citoyens une compétence plus diversifiée et un niveau culturel plus élevé. En particulier, elle exige la capacité de s'exprimer par la parole, dont la maîtrise conditionne toute participation démocratique ; la possibilité de communiquer, donc de prendre part aux débats de la cité, lui est suspendue. Non moins exigible et exigeante s'avère la possession des informations que requiert la compréhension des événements. L'essor de la capacité de réflexion est également indispensable, car c'est elle qui permet d'argumenter avec pertinence, c'est-à-dire de mettre en relation les finalités poursuivies et les informations disponibles, pour aboutir à arrêter la décision. C'est tout cela que constitue la base de l'éducation au politique (17).

Aussi bien, si l'« École de la République » échouait dans cette tâche, cela signifierait non seulement l'impossibilité d'instaurer une démocratie participative mais même la mise en danger de la démocratie délégataire, laquelle suppose bien, de la part du citoyen, une capacité de jugement à terme. Et, de fait, beaucoup d'auteurs s'inquiètent de l'éventuelle instauration d'un

règne des experts, qui se substitueraient plus ou moins subrepticement aux citoyens. Olivier Mongin a tout récemment insisté sur ce point, non sans évoquer aussi la menace inverse que constituerait, ou que constitue déjà, l'avènement de la télécratie (18). De même Schumacher distingue-t-il entre les problèmes convergents, c'est-à-dire ceux qui, d'ordre technique, ne comportent guère qu'une seule solution, et les problèmes divergents, qui autorisent une infinité de réponses possibles. L'appel aux experts suppose que les problèmes qui leur sont soumis sont convergents. Or, telle n'est pas, sauf exception, la nature du politique. Le critère d'une démocratie, c'est d'être en mesure d'inventorier les divergences, c'est-à-dire toutes les solutions possibles, pour parvenir, au vu des finalités et dans le respect des valeurs, à une solution à la fois acceptable et aléatoire. Aussi bien, à partir d'une autre problématique, c'est le même thème que développe Paul Valadier (19), pour qui la société moderne a besoin de consciences éduquées, qui sachent se situer à égale distance d'un subjectivisme capricieux et d'une rigidité ignorante des conjonctures. Cette éducation démocratique à la démocratie, c'est sans doute le défi ultime lancé aujourd'hui à l'« École de la République ».

*
*
*

Des remarques précédentes, il résulte qu'elle ne peut pas et, sans doute, ne doit pas s'empêcher d'éduquer, mais en se gardant de toute ambition « totaliste ». Sa fonction n'est pas de donner une éducation plénière et complète, mais seulement de conduire à l'acceptation des valeurs minimales requises pour une coexistence nationale harmonieuse et la sauvegarde d'une unité qui ne consiste pas dans l'uniformisation mais dans la volonté unanime d'accepter les différences. Il s'agit donc d'un rôle limité. C'est de cette École qu'il revient à l'État d'être moins le gérant que le garant. Et là réside sans doute le défi récapitulatif de tous les autres : passer de la fonction de gérant à celle de garant et, par là, mieux assurer la fonction modeste et indispensable qui lui incombe.

Alain Mougnotte
Université Lumière-Lyon 2

NOTES

- (1) A. Mougnotte, **Les débuts de l'instruction civique en France**, Lyon, PUL, 1991, 235 p.
- (2) id.
- (3) C. Nique et C. Lelièvre, **La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry**, Paris, Plon, 1993.
- (4) J. Habermas, **Théorie de l'agir communicationnel**, Paris, Fayard, 1987, 380 p.
- (5) E. Morin, **Terre-Patrie**, Paris, Seuil, 1993, 220 p.
- (6) M. Lacroix, **L'humanicide : pour une morale planétaire**, Paris, Pion, 1993, 197 p.
- (7) M. Montabrut la définit ainsi, « tolérance et respect des consciences, souci d'intégration et de promotion des plus défavorisés, affirmation de l'égalité des droits », **Cahiers universitaires catholiques**, n° 3, Printemps 1994, p. 66. Si légitimes que soient les deux derniers objectifs, qu'ont-ils à voir avec la laïcité ?
- (8) Pour faire le point sur ces évolutions, cf. « La Laïcité en débat », **Les cahiers de Meylan**, 1992, 84 p.
- (9) J. Houssaye, **Les valeurs à l'école**, Paris, PUF, 1992, 339 p.
- (10) Le numerus clausus que pratiquent les universités va-t-il en ce sens ?
- (11) Faut-il par exemple considérer toute sélection comme intrinsèquement perverse ?
- (12) J. Maritain, **Pour une philosophie de l'éducation**, Paris, Fayard, 1959, p. 121.
- (13) Sur les origines de la démocratie, cf. l'excellent livre de M.H. Hansen, **La démocratie athénienne à l'époque de Demosthène**, Paris, Belles-Lettres, 1993, 495 p.
- (14) J. Maritain, op. cit., p. 180.
- (15) J.-M. Domenach, op. cit. p. 166.
- (16) C. Lefort, **La démocratie est toujours en crise**, Journal **La Croix**, 19 juin 1994, p. 24
- (17) A. Mougnotte, **Pour une éducation au politique : provocation ou sagesse**, Toulouse, Ed. universitaires du Sud, 1991, 180 p.
- (18) O. Mongin, **Face au scepticisme : les mutations du paysage intellectuel ou l'invention de l'intellectuel démocratique**, Paris, Ed. de la Découverte, 1994, 400 p.
- (19) P. Valadier, **Éloge de la conscience**, Paris, Seuil, 1993, 270 p.

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

Le mouvement des Francs et des Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes *

Noëlle Monin

Le rappel de certains temps forts qui ont jalonné l'histoire du mouvement des francamarades entre 1944 et 1970 permet de comprendre le rôle qu'a pu jouer cette organisation péri-scolaire dans la promotion du loisir éducatif de l'enfant et son influence dans le projet de réforme scolaire par l'ouverture de l'école. Dans cette perspective cet article essaie de définir la nature et la forme de la relation école-loisirs expérimentée par des instituteurs et des animateurs dans le cadre d'écoles dites ouvertes. Quel sens convient-il de donner aux multiples difficultés qui marquent cette collaboration ?

Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) a été créé en 1944. Il a bénéficié alors de la politique des gouvernements à la Libération en faveur de la jeunesse et de la culture (1) et a rapidement occupé une place importante dans l'organisation et la promotion des loisirs des enfants. Comme les autres mouvements, les FFC ont été marqués jusque dans les années 1950 par les principes éducatifs inspirés de l'hébertisme et du scoutisme (2), mais leur intérêt pour l'éducation nouvelle les a conduits à renouveler l'esprit des patronages, à diffuser et à expérimenter dans le domaine péri-scolaire des conceptions pédagogiques d'avant-garde (3), puis à proposer à la fin des années 1960 une nouvelle conception des rapports entre l'école et les loisirs qui a été à l'initiative de l'expérience des écoles ouvertes en France (4).

Les pages qui suivent sont une contribution à l'histoire du Mouvement (5) et un essai d'appréciation de ses apports à la réforme de l'école primaire.

LES FFC DE 1944 À 1968

Du « grand mouvement » à la fédération des patronages laïques

Le 15 novembre 1944 la fédération des Francamarades est fondée à l'initiative de Pierre François (6) membre actif des EdF (éclaireurs de France). Installé à Vichy depuis 1934, il se voit confier pendant la guerre la présidence des patronages laïques dont il déplore les insuffi-

* Je remercie F. Best et J. Testanière pour la lecture de cet article et leurs précieux conseils.

sances de l'encadrement et des objectifs. Pour les rénover il estime que la formation de leurs cadres est prioritaire (7) et il reprend certains des objectifs du scoutisme pour les adapter aux colonies de vacances et réaliser ce qu'il appelle un « grand mouvement d'enfants ». Il obtient l'appui des principales organisations laïques : la Ligue de l'enseignement, (dont le secrétaire général, A. Bayet, est membre des Éclaireurs), du Syndicat national des Instituteurs (SNI), de la Confédération Générale du Travail (CGT), des Auberges de Jeunesse (AJ), des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives (CEMEA) (8). La proposition de P. François obtient le soutien de R. Capitant (9) et J. Guehenno alors responsable de la direction de la culture populaire au Ministère de l'Éducation (10).

Le comité directeur des FFC mis en place le 11 novembre 1944, présidé par P. François, est composé de représentants des organisations laïques : du Ministère de l'Éducation, de la direction de la culture populaire, des syndicats (SNI, CGT), de la Ligue de l'enseignement (avec quatre représentants), des mouvements de loisirs (EdF, FSGT, CEMEA, AJ) et des mouvements pédagogiques (GFEN, CEL). L'évolution du système éducatif est évoqué dans le premier numéro de la revue du mouvement ; P. François écrit dans **Départ** du premier trimestre 1945 : « *Il n'y a aucune chance de reconstruction de notre pays, de réformes des institutions et de révolution profonde, si on n'engage pas dans le même temps des forces considérables au service de l'éducation...* ».

Le syndicalisme enseignant va également jouer un rôle déterminant dans l'évolution des FFC. La Ligue de l'enseignement anime les amicales laïques dont l'activité est plutôt centrée sur les quartiers, elle n'a pas de mouvement de jeunesse. J.A. Seneze (11), séduit par le projet de P. François, obtient dès 1944 le détachement de trois instituteurs aux FFC : Lucien Bonnet (syndicaliste du courant École Émancipée, ancien ajiste, il militera au PSU et introduira au sein des FFC des idées autogestionnaires), Raoul Dubois (membre du PCF et de la Ligue de l'enseignement) et Henry Martin (fait partie des Éclaireurs de France EEDF). En 1945 une trentaine d'instituteurs sont mis à la disposition des FFC chargés d'organiser le Mouvement dans les régions (12). Cependant leur tâche est rendue plus difficile par la création en avril 1945 du Mouvement des Vaillants et des Vaillantes, à l'initiative des

Jeunesses Communistes qui veulent mettre en place une action éducative liée au contexte social.

Le Ministère de l'Éducation nationale favorise le développement des FFC. Dans certaines académies les inspecteurs primaires incitent les instituteurs à s'engager (13). Une circulaire parue le 14 juin 1947 au BOEN recommande aussi aux chefs d'établissements des lycées et collèges de « *réserver le meilleur accueil aux représentants des FFC* ». C'est là le signe d'une volonté de réformer l'enseignement. Les membres de la commission Langevin-Wallon accordent une grande importance au secteur péri-scolaire (14). Parallèlement les FFC appellent leurs guides dès 1947 (15) à collaborer avec les instituteurs et les parents dans un esprit de co-éducation. À son congrès de Paris en 1950 le SNI encourage ses adhérents à créer et à animer des « *patronages et à la constitution d'associations départementales des francamarades, de même qu'à la désignation d'un responsable mis à la disposition des patronages* » (16). Au congrès de 1952 le SNI rappelle encore l'importance de cette tâche (17).

Il faut dix ans aux FFC pour réussir à s'implanter dans le secteur péri-scolaire. Le mouvement a bénéficié de la politique de promotion des loisirs à la Libération et en même temps de la relative faiblesse de la Ligue de l'enseignement interdite par le Gouvernement de Vichy et qui doit se réorganiser. Les EEDF tolérés entre 1940 et 1944 sont alors capables de fournir des cadres à ce « grand mouvement » naissant. Les conflits qui opposent les FFC à la Ligue vont tourner à leur avantage ; la subvention de démarrage accordée aux FFC à la Libération est refusée à la Ligue. Lorsque les FFC cherchent par la suite à étendre leurs activités aux colonies de vacances, les ligueurs s'indignent de cette concurrence. En 1953 les FFC obtiennent de la commission du péri-scolaire la mission de fédérer l'ensemble des patronages laïques. La Ligue abandonne ainsi son projet élaboré au congrès de Vichy en 1938 de mettre en place l'Union Française des Œuvres des patronages : les UFO patronages. En 1954 les FFC ont acquis suffisamment de force et d'autonomie pour organiser les premiers stages d'instituteurs (18). Les circonstances ne suffisent pas à expliquer le succès. Il faut aussi prendre en compte les principes dont ils se réclament.

Dès le premier trimestre 1945, P. François préconise la doctrine du mouvement (19). Il rappelle

aux militants et aux guides les diverses vocations des FFC, et leur propose un programme d'activités inspiré du scoutisme qu'il souhaite « *actif, vivant et joyeux* ». Il souligne son aspect éducatif qui deviendra le leitmotiv de l'organisation. La démarche pédagogique doit s'organiser à partir de l'observation des besoins de l'enfant. Cette référence à la psychologie distingue les FFC des patronages-garderies de l'époque. Par son passé aux Éclaireurs de France, mais aussi parce qu'il a été associé à la réflexion sur le loisir organisé avec Gisèle De Failly au moment de la création des CEMEA en 1937, P. François est un adepte des idées d'éducation nouvelle (20). Il cherche à en diffuser l'esprit et sera soutenu dans ce sens par J.A. Seneze qui devient délégué national des FFC en 1948 et a été membre de la commission Langevin-Wallon. L'adhésion aux principes d'éducation nouvelle tiendra ensuite une place centrale dans la réflexion pédagogique de l'ensemble des organismes de vacances (21). Cette nécessité de laisser s'exprimer les besoins de chacun se fonde aussi sur les thèses récentes de Wallon en particulier sur l'importance du jeu et des activités physiques dans le développement de l'enfant. L'esprit du mouvement correspond également à celui de l'après-guerre ; les cartes d'adhérents portent le slogan : « santé, union, franchise, république, France, paix ». En ce premier trimestre 1945 l'ensemble de ces principes est repris dans un tract de lancement des FFC sous le titre. « Qui sont les Francs et Franches Camarades ? », propagande destinée à recruter des adhérents, distribuée dans toutes les régions. Leurs intentions sociales sont nettement affirmées (22). Les FFC proposent aux familles dont les parents travaillent de prendre en charge leurs enfants en dehors du temps scolaire et offrent ainsi à ceux des milieux populaires des conditions de vie encore rares pour l'époque dans les centres de loisirs et de vacances où ils les accueillent.

P. François souhaite une « révolution » du système éducatif (23), il propose une éducation où l'enfant « devient acteur de son propre développement » (24) et cela dans une perspective d'émancipation populaire. Dans l'ensemble des textes qu'il signe entre 1944 et 1951 (25) les valeurs républicaines dont il se réclame sont liées à des valeurs d'inspiration chrétienne (amour du prochain, joie, allégresse, générosité, justice), il sollicite l'entraide, le bénévolat et la solidarité des animateurs du mouvement « *jeunes hommes et*

femmes au cœur bien placé » (26). Bien que ce vocabulaire fasse référence à des vertus théologiques, teintées de paternalisme (27), P. François se veut le chantre d'une morale laïque. Le loisir devient en quelque sorte un *aggiornamento*, une nouvelle conception de la promotion des jeunes des milieux populaires (28).

Les FFC ont trouvé leur place parmi les mouvements de jeunesse en devenant fédération des patronages laïques entérinée par le congrès de Bordeaux la même année. Ainsi s'assurent-ils d'une grande partie de la formation des cadres du loisir, tout en ayant la main mise sur l'ensemble des patronages laïques. À partir de ce moment ils vont s'orienter vers la promotion du loisir court.

L'essor du mouvement, 1954-1968 : des centres aérés aux centres de loisirs associés à l'école et au projet d'école ouverte

Pendant cette période l'accent mis sur la dimension éducative des loisirs passe au premier plan (la Commission Nationale du Péri-scolaire parle des FFC en tant que mouvement pédagogique) (29). Il est question de généraliser les animations de pleine nature en proposant le centre aéré comme structure permanente du loisir quotidien (30). Ces centres sont prévus à proximité des villes dans des espaces vastes et adaptés. Le mouvement se donne ainsi les moyens de mettre à l'épreuve des innovations pédagogiques avec toute la liberté que permet le péri-scolaire. Ces centres aérés sont bientôt conçus comme complémentaires de l'école publique (31). En mai 1962 ils organisent les journées d'études régionales consacrées au centre aéré ; c'est l'occasion d'expositions, de conférences et de témoignages donnés par les cadres du mouvement, par des médecins, des architectes (32). On remarque que des Inspecteurs de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des sports participent à ces manifestations. En 1963 et 1964 des salons régionaux et internationaux sont organisés pour promouvoir les centres aérés.

En 1954 le mouvement met en place des stages de formation de ses instructeurs et en 1956 des directeurs de centres aérés. De multiples formules (à l'échelon local, régional ou national, sous forme de réunions hebdomadaires, de séminaires de week-end ou de stages plus longs pendant les vacances) permettent une formation systématique de toutes les catégories du personnel d'encadre-

ment. Diverses manifestations (fêtes du X^e anniversaire de la fondation à Versailles en 1954, journée nationale des FFC du 16 mai 1957) réunissent l'ensemble des adhérents et illustrent la force du mouvement. Toutes ces démarches sont entreprises pour dégager le mouvement des diverses tutelles en matière de formation des cadres, mais aussi pour professionnaliser le personnel. En mai 1958, le premier congrès qui se tient à Mâcon se prononce pour l'autonomie et définit les moyens d'y parvenir c'est-à-dire entérine toutes les positions des FFC : la formation des cadres, la recherche de lieux d'implantations des centres aérés, la nécessité de développer le loisir quotidien de l'enfant (33). En même temps l'accent est mis sur l'esprit propre du mouvement afin d'entretenir le sentiment d'appartenance que résume le slogan : « *entraide, union, solidarité et amitié* ». En 1962 les adhérents lancent une souscription destinée à financer l'achat du futur centre national, et ils seront enthousiastes pour participer à sa rénovation (34). Les fêtes du XX^e anniversaire, les francades (35), se déroulent pendant cinq jours en septembre 1964 à Port-Mort, quelque 3 000 représentants des différentes régions de France y participent et font la démonstration de la vitalité du mouvement. La vie collective de cette manifestation est particulièrement intense, propre à encourager, à entretenir l'esprit militant et missionnaire ainsi que le rayonnement de l'organisation. En substituant progressivement le patronage au centre aéré, les FFC s'imposent comme des spécialistes des loisirs courts de l'enfant et trouvent un créneau jusque-là inexploité dans le péri-scolaire. Ils s'acheminent vers une autonomie et commencent à se donner une nouvelle vocation, celle de prestataires de services.

Le 20 novembre 1959 l'ONU proclame les droits de l'enfance reprenant ainsi une idée chère aux FFC depuis la Libération (36). Dès 1959 les FFC se dotent de leur propre service d'équipement, ils vont être particulièrement sollicités par les collectivités locales qui commencent à aménager des espaces de loisirs.

En 1964 l'autonomie recherchée par le mouvement est en partie atteinte, elle sera totale avec la création en 1970 de son propre institut de formation des animateurs, l'IPFA de Port-Mort, centre national agréé par le Ministère de la jeunesse et des sports, pour la formation des animateurs professionnels candidats au DEFA. Dès 1962 le projet ministériel de mi-temps pédagogique donne au

mouvement l'espoir de ne plus être cantonné uniquement dans le péri-scolaire mais de devenir un partenaire à part entière de l'école, un spécialiste du loisir éducatif : si la journée de classe était réduite de moitié, le centre aéré deviendrait le cadre idéal des activités libres. Il faut cependant attendre le début des années 1970 avec la mise en place du tiers temps pédagogique (37) et l'incitation à l'éducation globale proposées par le ministère pour qu'une telle perspective se réalise partiellement. Pendant ces années la réflexion menée sur le thème « l'enfant dans la cité » par les FFC va leur permettre de définir l'école ouverte.

À partir des années 1960 les FFC qui s'intéressent aux grands thèmes de la sociologie urbaine, notamment aux études relatives à la vie dans les grands ensembles (38), commencent à associer des universitaires à leur réflexion. En novembre 1964 le mouvement organise quatre journées d'études à la Mutualité à Paris sur le thème « l'enfant dans la cité ». Parmi les 350 participants on compte des spécialistes de médecine, de psychologie, de sociologie et de pédagogie. Les compétences sollicitées attestent le souci du mouvement de s'entourer de personnalités garantes de son projet éducatif. Le rapport de synthèse (39) de ce colloque fait apparaître des revendications politiques, l'enfant est le citoyen de demain, et de l'intérêt porté à ses besoins dépend la transformation de la société. Cette responsabilité de la collectivité en matière éducative (Jules Ferry proclamait : « de l'enfant que l'on va former dépendra la République »), Simon Jean (40) l'exprime avec force « *le sort futur de la cité est en chacun de nos enfants et dépend de ce que ses droits au bonheur, ses potentialités seront cultivées et enrichies ou restreintes et asservies* » (41). Les FFC dénoncent donc les conditions de vie de l'enfant dans la cité, univers de béton où les équipements de loisirs et les aires de jeu sont rares (42). Ils élaborent un projet éducatif avec des équipements adaptés. Les activités d'expression y tiennent une place centrale, elles doivent être source de joie et propices à une vie collective conforme aux besoins de socialisation de l'enfant. L'école est critiquée (43), la pédagogie traditionnelle, à laquelle est imputée la responsabilité de l'échec, doit céder le pas aux méthodes actives (44).

L'année 1964 ouvre une nouvelle période pour les FFC. À la suite des journées de la Mutualité, ils cherchent à faire connaître leur projet éducatif, social et pédagogique. Cette entreprise obtient un

franc succès puisqu'à partir de 1965 différentes municipalités les sollicitent pour réaliser leurs équipements de loisirs (45). Entre 1965 et 1970 leurs efforts tendront à obtenir la reconnaissance de l'école en reprenant et en diffusant les notions d'éducation globale et de co-éducation. Cette tendance doit être associée aux transformations qui ont lieu à la même époque dans le fonctionnement des camaraderies : des conseils de camaraderie et des conseils de guides sont mis en place (46) pour faire participer les enfants et les guides à la vie de la communauté (47).

DÉFINITION D'UNE RELATION ÉCOLE-LOISIRS : LA NOTION D'ÉDUCATION GLOBALE

Les années 1970 résonnent de l'intérêt porté par les FFC à la relation école-loisirs ainsi qu'à la co-éducation ; ce double objectif marque particulièrement l'histoire de l'organisation et se concrétise par la proposition d'une école ouverte.

1968 : le projet d'école ouverte

C'est aux journées pédagogiques de Versailles en novembre 1968 que la création d'écoles ouvertes est proposée comme cadre institutionnel et architectural, symbole d'une nouvelle conception de l'éducation qui doit permettre à l'enfant de faire l'apprentissage de la responsabilité et d'être acteur de son devenir. Cette structure comprend « *une maison de l'enfance, un centre socio-éducatif où l'enfant trouverait, outre les locaux réservés à l'enseignement, le cadre favorable à son épanouissement harmonieux, comme à l'apprentissage de la vie sociale à travers le temps de loisirs* » (48). Dans les années qui suivent 1968, ces idées semblent partagées l'Inspecteur Général Belbenoit, militant aux FFC, par le Ministre de la jeunesse et des sports, ou encore par Ph. Chombard de Lawe (49). Tous dénoncent le caractère autoritaire de l'éducation et incitent à trouver des situations éducatives qui permettent à l'enfant de devenir autonome. L. Bonnet, alors secrétaire du mouvement, parle même « *de former des citoyens francas* ». De cette assemblée générale naît un idéal éducatif, qui est encore d'actualité et qui devient un slogan : « former l'individu le plus libre possible et le

plus responsable possible dans la société la plus démocratique possible ».

1969 : L'implantation de la première école ouverte et le développement de la relation école-loisirs

En février 1969, les FFC soumettent à Edgar Faure un projet d'orientation selon lequel il convient d'associer l'école, la vie familiale et le temps de loisirs dans une même action éducative (50). Ce texte rappelle la dimension éducative des loisirs et adhère aux valeurs culturelles du « *nouvel homo-socius* » (51). L'instauration de l'école ouverte est présentée comme une démarche de rupture qui substitue à l'espace traditionnel (52) de l'école un ensemble socio-éducatif où le loisir est ancré dans la culture et contribue à la démocratisation de l'école. À l'établissement scolaire proprement dit est associé un complexe péri-scolaire avec un centre aéré ou une Maison de l'enfance, des aires de sport et de jeux, ce qui implique que d'autres éducateurs soient associés aux instituteurs. Il est également possible que les différents partenaires puissent organiser leurs activités en fonction des situations locales.

En juin 1969 l'assemblée générale des FFC tenue à Lille adopte le texte proposé à E. Faure. Elle souligne les limites du rôle de l'école, son inadaptation au monde moderne : « *Elle est devenue une activité parmi tant d'autres, ceci parce que l'école n'est plus le lieu où l'enfant comme autrefois apprenait le monde et où il trouvait l'essentiel de ses connaissances* » (53). L'unité et la continuité de l'acte éducatif, l'ouverture sur la vie, la pédagogie active sont les points essentiels de cette réforme scolaire suggérée par le mouvement. Les rapports maître-élèves sont envisagés dans leur réciprocity. L'éducateur, qu'il soit instituteur, animateur ou autre intervenant, devient un conseiller sollicitant l'initiative et la responsabilité de l'apprenant. Cette démarche pédagogique « *puéro-centrée* » (54) est préconisée comme l'outil pédagogique le plus efficace pour que l'enfant s'approprie les savoirs. Enfin le travail en équipe est recommandé comme le moyen « *le plus rentable* » pour faciliter « *les échanges entre individus* » (55).

L'ensemble de ces propositions est de nature à permettre diverses interprétations du projet d'école ouverte et il reviendra aux différents partenaires (enseignants, animateurs de loisirs, représentants

des collectivités locales, parents d'élèves, etc.) d'y trouver leur place et de fixer les modalités de leur collaboration, dans le cadre d'une équipe éducative. L'idée d'école ouverte propose de réaliser dans une unité de lieu une unité d'éducation. Les principes de fonctionnement de ces équipements intégrés consistent en particulier au plein emploi des locaux. Le périmètre scolaire est ainsi ouvert à d'éventuels utilisateurs en dehors des heures de classes. En 1969 le Syndicat National des Instituteurs approuve les points essentiels du projet (56), comme la prise en compte du rôle social de l'école, la nécessité de former des maîtres à l'éducation globale (57). Des réserves sont cependant formulées relatives au statut catégoriel unique souhaité par les éducateurs. Cet appui du SNI obtenu une nouvelle fois à un moment décisif de l'histoire des FFC soutient le Mouvement dans son projet de transformation de l'école. L'encouragement à être des éducateurs autorise l'enseignant à redéfinir l'exercice du métier et l'animateur de loisirs à exercer ses compétences au-delà du domaine d'intervention circonscrit jusqu'à présent au péri-scolaire.

Au début des années 1970 le Mouvement connaît trois événements importants qui le confirment dans son orientation. D'une part grâce à l'action conjuguée de R. Rocher et de F. Serusclat, sénateur maire socialiste de Saint-Fons dans le Rhône, la première école ouverte à statut expérimental fonctionne dans la région lyonnaise. C'est le fruit d'une collaboration entre l'Éducation nationale, le Syndicat national des instituteurs et les FFC dont le service équipement a participé à la conception. L'architecture originale comprend sept bâtiments de forme octogonale abritant chacun deux à trois salles de classe, le CLAE (centre de loisirs associé à l'école), le restaurant scolaire.

D'autre part le mouvement transforme son service équipement en OPAL (58) (Organisation, programmation des aménagements de loisirs) en décembre 1971. Il s'agit d'un bureau d'études affilié aux FFC qui organise les constructions et l'aménagement des espaces de loisirs conformément aux conceptions des FFC. Pendant une dizaine d'années l'OPAL propose une prestation de services auprès des municipalités pour leurs projets d'équipement.

Enfin la législation relative aux CLAE (59) officialise la complémentarité des activités scolaires et de loisirs. Elle préconise la proximité spatiale

des locaux (60), la collaboration des instituteurs et des animateurs au sein d'une équipe éducative, composée de volontaires, partageant les options de l'école ouverte.

Cet itinéraire parcouru par les FFC depuis 1944 jusqu'en 1970 atteste de leur prospérité, ils ont gagné en nombre d'adhérents, en force et en influence. Les cadres du mouvement, instituteurs pour la plupart, en optant pour le secteur péri-scolaire, ont pu diffuser et expérimenter plus librement les idées de l'éducation nouvelle. Le Mouvement a su saisir les opportunités, se faire reconnaître par l'Éducation nationale avec le soutien du SNI. Il a su proposer une relation nouvelle entre le péri-scolaire et l'école en faisant fond sur les travaux d'universitaires de renom intéressés à leur entreprise. Cette manière d'être apparaît comme l'aboutissement d'une quête de légitimité plutôt réussie. Il reste à essayer d'analyser ce qu'on peut retenir de cette expérience qui puisse contribuer à la réforme de l'école et la raison pour laquelle ce projet n'a pas finalement obtenu le succès escompté.

SENS ET PORTÉE D'UNE INNOVATION

Il convient maintenant de replacer l'innovation que représente l'école ouverte dans le contexte de l'évolution du système d'enseignement français.

Un aboutissement

En proposant la création d'écoles ouvertes, les FFC apparaissent en 1968 comme un mouvement pédagogique d'avant-garde. Cependant le thème de l'ouverture de l'école, dominant dans la réflexion pédagogique des années 1970, ne constitue pas une nouveauté radicale. Il est plutôt l'aboutissement d'une longue évolution des conceptions pédagogiques que l'on retrouve formulées dans les Instructions Officielles qui jalonnent l'histoire de l'école primaire depuis la fin du siècle dernier.

Pour être bref, on peut lire les Instructions Officielles (61) de 1887 comme la définition des contenus et des méthodes les plus à même de préparer à la vie qui serait la leur, les élèves de l'école primaire. Elles concilient la visée utilitaire de la culture primaire (62) avec des formes d'en-

seignement qui préconisent le développement d'une intelligence ouverte, l'individualisation de la relation pédagogique, l'incitation à la découverte de ce que l'élève doit acquérir et retenir. Elles définissent une éducation globale (intellectuelle, physique et morale) susceptible de former un individu autonome et libre, capable de décider de son avenir. Cette confiance déclarée en l'homme, en ses forces morales n'est pas sans rappeler certains aspects de la pensée positiviste et de l'éthique protestante (63).

L'aspiration au changement des années qui suivent la grande guerre et des leçons qu'on a pu en tirer s'expriment dans les Instructions Officielles de 1923 (64) qui doivent sans doute beaucoup à Paul Lapie. À la méthode concentrique est préférée une manière de faire plus progressive qui procure le plaisir d'apprendre. La classe-promenade est recommandée comme une occasion de faire fond sur la vie locale et d'explorer le milieu. Les méthodes actives, qui rendent ce texte officiel très moderne pour l'époque, sont présentées comme un moyen de permettre une meilleure acquisition des connaissances et se prolongent par l'instauration d'une discipline libérale : le self-government plus propice à la formation des futurs citoyens. L'ouverture de l'école consiste également à donner plus d'importance à certaines disciplines (la gymnastique devient éducation physique et avec la morale passent en tête de tableau synoptique) mais aussi à prendre en compte les progrès de la psychologie (les apprentissages doivent être appropriés aux différents âges et au rythme de chaque enfant). On s'aperçoit que le législateur s'inspire des différentes expériences réalisées depuis la fin du XIX^e siècle par les promoteurs d'écoles nouvelles (65).

Le plan de réforme de l'enseignement dit Langevin-Wallon déposé en 1947 propose d'unifier l'enseignement, ce qui était l'ambition des Compagnons de l'université nouvelle en 1924. L'application faite dans les classes nouvelles (66) jusqu'en 1952 (67) prolonge les idées de J. Zay. Cette expérience s'ouvre aux modèles pédagogiques du péri-scolaire puisque G. Monod ancien militant des EEDF, s'entoure, entre autres, de G. De Failly, H. Laborde et D. Bordat des CEMEA. Ces classes nouvelles se réclament de différentes formes d'ouverture de l'école. La création du corps professionnel des psychologues scolaires introduit de nouvelles données dans les processus d'orientation et d'évaluation. La prise en

compte de la variable comportementale module l'appréciation des résultats. D'autre part les professeurs volontaires pour enseigner dans ces classes sont appelés à travailler en équipe et doivent être polyvalents. Cette compétence devrait permettre une meilleure unification de l'enseignement et une éducation globale. Enfin il faut noter que les occasions d'interventions interdisciplinaires sont favorisées, l'implication de partenaires restés jusque-là étrangers à l'école s'organise. L'autodiscipline, la prise de responsabilités en particulier dans la fonction de chef de classe, l'adhésion à un contrat moral réglementant la vie de l'école sont autant de manières adoucies de se conformer à l'ordre scolaire.

Les textes de 1969 (68) sont l'aboutissement de la rénovation progressive de l'école sous l'influence des principes d'éducation nouvelle et des progrès de la connaissance de l'enfant. L'enseignement élémentaire se secondarise (69), l'école se donne pour but de développer la capacité de l'enfant à s'adapter à l'incessante évolution de la société. L'enseignant est encouragé à inventer des méthodes « aidant l'enfant à découvrir le monde » (70). L'éveil, le tiers-temps pédagogique, le travail en équipe et la concertation, la rénovation des apprentissages disciplinaires (décloisonnements) procèdent de l'intention de faire la part belle aux intérêts des élèves pour les conduire à s'approprier les savoirs et permet de « dépasser la notion contraignante des programmes » (71) anciens. La part réservée aux activités d'éveil (six heures du programme hebdomadaire) et le flou de son contenu laissent une grande liberté aux maîtres leur autorisant différentes interprétations. Ainsi ces contenus n'ont-ils pu être définis qu'adaptés au public d'instituteurs de l'époque et à leur passé scolaire.

Les obstacles à l'innovation

Une étude de cas de trois écoles ouvertes (72) va permettre d'apprécier les difficultés rencontrées par l'administration pour les faire fonctionner. Une question essentielle se pose, comment recruter pour ces écoles des maîtres capables d'enseigner autrement et qui acceptent les charges et les responsabilités accrues par une expérience pédagogique exemplaire ?

A VNG deux postes de directeurs sont créés dès 1970 pour permettre à leurs titulaires de participer à la conception et à la mise en place des

équipements intégrés prévus par la municipalité pour équiper des quartiers nouvellement nés. La nomination sur ces postes de maîtres provenant des écoles expérimentales du XX^e arrondissement de Paris provoque de multiples conflits entre les partenaires engagés dans la création des écoles nouvelles de la ville, indignés par des usages administratifs qui, selon eux, n'ont pas respecté les règles en vigueur.

« ... ils ont été nommés dans des conditions tout à fait particulières, hors barème... à la grande... au grand mécontentement des enseignants instituteurs du département... ça a été le ménage X qui a fait acte de candidature d'une façon tout à fait sauvage... » (Extrait d'entretien, mars 1989 du secrétaire du SNI local de l'époque).

À l'ouverture de l'école en 1972 il manque des candidats dans le département pour occuper les huit postes de direction offerts, ce qui nécessite de lancer deux appels à candidatures sur le plan national. L'administration rencontre la même difficulté à pourvoir les dix-neuf postes d'adjoints et affecte des maîtres qui ont peu d'ancienneté. Il se trouve parmi eux des militants actifs de mouvements pédagogiques. Une circulaire ministérielle (73) destinée à faciliter le recrutement prévoit une formation spécifique des enseignants affectés dans les écoles ouvertes, et stipule que les nominations seront décidées un an à l'avance de manière à préparer l'entrée en fonction. Les candidatures seront examinées par l'IDEN de la circonscription qui jugera *« des résultats enregistrés au cours de la carrière, de l'intérêt porté aux actions de rénovation pédagogique, de l'aptitude à travailler en équipe »* (74). Il semble que les principes de cette circulaire n'aient jamais été appliqués intégralement quelles que soient les écoles étudiées.

À **HSC**, à l'initiative de l'IPR, ancienne directrice de l'École normale (75) du département, un stage national d'information consacré au thème de l'ouverture de l'école est proposé en 1974 aux IDEN et PEN qui en assureront la promotion (76). Les stagiaires assistent à des comptes rendus d'expériences, quelques aspects de l'architecture scolaire adaptée à ce type d'école (77) sont abordés et ils visitent certaines d'entre elles. Des conférences leur sont proposées à propos de l'éducation globale, de l'évaluation formative et de l'organisation des groupes de travail. En 1975, deux

instituteurs locaux, membres actifs de l'ICEM, sont associés aux travaux de conception architecturale de l'école. L'année suivante un stage départemental est organisé à l'intention des maîtres désireux de postuler pour l'école ouverte. Une trentaine de candidats sont retenus, ils sont engagés pour la plupart dans une démarche d'innovation pédagogique impulsée par l'IDEN. À l'issue de ce stage cinq instituteurs font acte de candidature dont ceux qui ont collaboré à l'élaboration du projet. Tous sont des militants actifs de l'ICEM. Parmi eux, sera nommé directeur un instituteur connu pour ses initiatives en matière d'enseignement du français aux élèves d'origine étrangère. Ces maîtres fondateurs travailleront cinq années ensemble, puis certains demanderont leur mutation.

À **VDH**, la charte prévoit que les postes soient mis au mouvement un an à l'avance ainsi qu'une formation de trois mois donnée aux maîtres retenus. Une dizaine d'enseignants des écoles de la ville dont cinq directeurs, ont participé à la rédaction de la charte mais aucun n'a postulé pour un poste à l'école ouverte. Après un second appel académique à candidatures la direction est confiée en 1979, pour la première rentrée, à un maître d'application sur sa demande, ses adjoints sont pour trois d'entre eux des volontaires qui exerçaient depuis une dizaine d'années dans des écoles de la ville et pour les deux autres des normaliens sortants nommés d'office. Progressivement des militants du GFEN ont occupé certains postes créés. Ces difficultés à recruter le personnel enseignant à la première rentrée de ces écoles ouvertes sont inattendues et contraires aux principes rigoureux dont la charte se réclame. Bien que ses règles énoncées ne restent qu'un manifeste, il est possible qu'elles soient de nature à décourager des candidats éventuels, particulièrement lorsqu'ils estiment la lourdeur des tâches nouvelles définies. Ceux qui pouvaient prendre la direction de ces écoles, comptant huit à quinze classes, envisagent plutôt d'obtenir, à ce moment de leur carrière, un établissement dont le public d'élèves n'est pas celui des quartiers populaires. Ce choix laisse espérer plus de confort dans l'exercice du métier et une reconnaissance professionnelle liée à une direction de centre ville. Enfin on voit mal ce qui inciterait les maîtres tels qu'ils ont été formés, à s'engager dans une expérience pédagogique dont l'intérêt pour eux est mal défini (78). Dans ces conditions force est de recourir aux membres de mouvements pédago-

giques formés en marge de l'institution scolaire dont la compétence est reconnue (79). Cependant ils ne sont pas assez nombreux pour tenir les postes offerts et doivent composer avec des collègues engagés malgré eux par l'administration dans une expérience où l'adhésion est la première condition de réussite.

Ainsi aperçoit-on ce qui fait, entre autres, que tant d'entreprises de rénovation pédagogique demeurent sans lendemain. Il reste, semble-t-il, que l'expérience des écoles ouvertes a pu offrir des opportunités de construire une carrière de façon nouvelle que certains ont su saisir. Faute de candidatures à la direction, l'école ouverte a donné des occasions de promotion plus rapide. Elle a offert aux adjoints les plus jeunes des postes à l'année (sur lesquels certains ont été titularisés), dans des quartiers urbains proches des centres-ville, ils ont évité ainsi les difficultés liées aux affectations de début de carrière. Les militants pédagogiques ont vu leur compétence reconnue. Enfin pour l'ensemble de ces maîtres le caractère expérimental attaché à l'ouverture de l'école les fait se distinguer dans leur corps professionnel comme dans la manière d'exercer leur métier.

Le texte remis à Edgar Faure en 1968 envisageait de lier étroitement les activités scolaires et les activités de loisirs et de faire en sorte que les instituteurs et les animateurs du CLAE deviennent des coéducateurs. Cette collaboration a effectivement eu lieu dans les écoles ouvertes de notre étude, mais son existence fut brève et a donné naissance à de multiples conflits. Nous nous en tiendrons ici au seul cas de VDH observé grâce à une enquête menée par entretiens auprès des instituteurs en poste dans cette école et des animateurs du CLAE.

Le groupe scolaire (deux écoles maternelles et deux écoles primaires) et les équipements de loisirs (Maison de l'enfance, gymnase, aires de jeux, terrain d'aventure) sont adjacents. Le CLAE est mis à la disposition de l'école chaque après-midi, le reste du temps il fonctionne en tant que centre de loisirs. La charte de l'école ouverte préconisait de confier la direction du CLAE à un instituteur détaché entouré d'une équipe d'animateurs diplômés assistés de bénévoles recrutés parmi les enseignants, les parents d'élèves et d'autres intervenants. En fait le premier directeur nommé est titulaire du concours d'attaché des services

municipaux. Ses adjoints appartiennent à trois catégories d'animateurs : on distingue ceux dits permanents qui sont les plus diplômés (titulaires du DEFA ou commis de mairie option animation), ceux qui sont recrutés avec le BAFA plus communément désignés sous le vocable de temporaires et dont certains préparent le BAFD (80), enfin les vacataires embauchés sans diplôme de l'animation mais engagés dans une formation de base.

Les premières années certains maîtres de l'école ouverte utilisent les locaux et le matériel du CLAE dans le cadre du tiers temps pédagogique et organisent des activités manuelles pour leur classe. Ils peuvent bénéficier de l'assistance d'animateurs et ainsi faire fonctionner des groupes à effectif réduit. Ces premiers rapports évoluent vers une politique de projets pédagogiques. Si leur objet est au départ l'organisation de moments festifs, les intérêts deviennent rapidement plus scolaires ainsi que le montrent ces quelques exemples. Chaque année la municipalité invite les écoles de la commune à participer au carnaval. C'est là l'occasion d'une collaboration entre maîtres et animateurs qui préparent avec les classes les costumes et les masques pour participer au défilé. Après concertation des thèmes sont choisis qui vont les réunir plusieurs semaines dans une tâche commune. Également soucieux d'engager les élèves dans une démarche pédagogique active les coéducateurs vont pouvoir confronter leur manière de faire. Les instituteurs exploitent certains thèmes dans leur enseignement, en mathématiques particulièrement, puisque la fabrication des masques réalisée à partir de cylindres et de cubes va être à l'origine de l'étude des notions de volume. De leur côté les animateurs font connaître aux instituteurs les matériaux et les techniques de fabrication. Mais bien vite les maîtres s'autoriseront à les mettre en garde contre la pédagogie du modèle, de l'imitation, et leur conseilleront de solliciter la spontanéité de l'enfant, sa créativité et de le sensibiliser à l'art.

« ... les instits ils se plaignent, ils disaient que les animateurs faisaient tout le travail des gamins... ils ont toujours des petites critiques... ils veulent montrer qu'ils sont au-dessus »... (Extrait d'entretien d'un animateur temporaire, 23 ans).

Ces relations font apparaître des différences de points de vue, les enseignants qui reconnaissent

aux animateurs une compétence technique estimant avoir le droit à la direction pédagogique.

Ce type de collaboration a été abandonnée, mais les conflits reprennent lorsque les instituteurs décident de pratiquer, une demi-journée par semaine, des décloisonnements étendus à l'ensemble des classes de l'école. Il s'agit d'organiser des groupes d'une quinzaine d'élèves qui se choisissent du CP au CM2 pour pratiquer des activités manuelles, sportives, culinaires. Cette autre forme de partenariat ne satisfait pas plus les animateurs qui ont le sentiment d'être cantonnés à un rôle annexe qui nie la dimension éducative de leur formation (81).

« ... c'était le temps du décloisonnement, ils (les coéducateurs) se retrouvaient ensemble, mais en fait leur toboggan il était à la soudure, donc ils ne pouvaient rien faire, ils faisaient de la garderie et alors là .. ! c'était la maison de l'enfance ». (Extrait d'entretien de la directrice de la maison de l'enfance, 30 ans).

Les animateurs ont également été associés à des projets qui mettent en jeu des apprentissages fondamentaux et sont parvenus à trouver une place qui les conforte dans leurs aspirations. C'est sans doute la raison pour laquelle ils trouvent leur participation au projet lecture en sections maternelles particulièrement réussi. Ils adhèrent à l'idée qui consiste à sensibiliser l'enfant aux acquisitions scolaires dès le plus jeune âge et à vivre ces apprentissages sur le mode du plaisir et du jeu. Le programme d'activités choisi se veut être en liaison avec la vie de tous les jours. Ainsi un atelier cuisine donne l'occasion aux élèves de prendre conscience de l'importance de la lecture pour déchiffrer ou écrire une recette. Cette manière de faire est appliquée à d'autres ateliers comme la réalisation d'affiches publicitaires, de bandes dessinées, la rédaction du journal de la classe transplantée. Bien que cette démarche ne leur soit pas étrangère (82), les animateurs disent leurs difficultés à s'adapter à la méthode proposée par les maîtres dans ces activités plus scolaires.

L'examen de ces projets met en évidence certaines limites atteintes par la relation école-loisirs dont les charges des écoles ouvertes se réclament ainsi que le laisse entendre cette institutrice :

« ... quand on nous laisse faire de la poterie pour lequel on est pas formé ou que les anima-

teurs viennent faire de la lecture pour lequel ils sont moins formés que nous... c'est aussi aberrant dans un sens que dans l'autre... du coup on a demandé à des animateurs de devenir des instits ce qui était stupide et on a demandé à des instits de devenir des animateurs ce qui était stupide aussi ». (Extrait d'entretien d'une institutrice en poste à VNG, 38 ans).

La manière dont les animateurs souhaitent vivre cette coéducation revient à transformer la représentation courante de leur rôle, l'image sociale de la profession. Leur ardeur à s'imposer en tant qu'éducateur, à revendiquer des compétences d'ordre pédagogique, à se démarquer de leur étiquette de moniteur de colonies de vacances, atteste de cette quête d'une nouvelle identité professionnelle (83). Néanmoins, les difficultés pour associer les compétences des instituteurs et celles des animateurs tiennent en grande partie aux différences de leur formation et à leur itinéraire scolaire antérieur. À VDH, en 1986, le personnel du CLAE est composé de trois animateurs permanents, six temporaires et une vingtaine de vacataires. Leur scolarité très inégale est marquée par des échecs et des abandons d'études. Les plus diplômés se sont orientés vers le secteur de l'animation, pour l'un d'eux au cours du premier cycle universitaire, ou bien après avoir quitté le lycée avec ou sans le baccalauréat. La majorité des animateurs temporaires et vacataires ont connu une orientation précoce en LEP, quelques-uns ont cherché à poursuivre leur scolarité au-delà du BEP mais ils ont rapidement renoncé. Interrogés sur leur choix professionnel de l'animation, les enquêtés les plus diplômés évoquent leur vocation (84) et les autres une alternative au chômage. Ceux des milieux les plus modestes s'engagent dans un processus de mobilité sociale comparable à ce que F. Muel-Dreyfus ou C. Dubar (85) ont pu observer à propos de certaines catégories d'éducateurs dès 1968. Les métiers de l'animation offrent une chance de promotion ou de reclassement à leurs agents souvent laissés pour compte du système scolaire, une reconversion vers des professions nouvelles, « *parapédagogiques* » (86). En optant pour l'animation les animateurs titulaires d'un CAP ou d'un BEP échappent à l'avenir auquel leurs études les ont préparés :

« ... oui j'ai fait un CAP d'ajusteur... et... bon... maintenant je trouve... (rire)... que ce serait écœurant d'aller travailler dans une usine... je pré-

férais essayer de continuer dans l'animation... et puis bon j'ai tracé ma route et je vois plus mon avenir de ce côté-là que plutôt l'avenir que j'ai préparé à l'école ». (Extrait d'entretien, animateur temporaire, 21 ans).

Ceux qui ont atteint un niveau scolaire plus élevé satisfont ainsi aux espoirs promis par le baccalauréat et atténuent les effets d'un déclassement social auquel l'interruption de leurs études pouvaient les exposer. Dans les deux cas, en se plaçant aux marges dans un statut professionnel flou mais en pleine évolution, ils ont la liberté de définir eux-mêmes la manière d'exercer leur métier. De cette orientation vers les secteurs de l'animation ils en espèrent une promotion, leurs propos montrent le souci de faire reconnaître leur militantisme aux FFC et de reconverter, par équivalence, leurs diplômes de l'animation en diplômes d'enseignement général :

« ... Le DEFA c'est équivalent à bac + 2 ou 3 »... (Direct. CLAE, titul. DEFA),

« DEFA... ça équivaut le bac quoi... à peu près » ... (Temporaire, titul. CAP),

« ... le DEFA, c'est un diplôme professionnel qui... a un niveau... d'un... enfin d'un bac plus deux... je ne sais plus bien le niveau... DEUG... ? » (Temporaire, titul. baccalauréat).

Dans ces conditions la collaboration entre les instituteurs de l'école ouverte et les animateurs du CLAE était inévitablement génératrice de conflits de compétences liés à la nature du capital scolaire possédé par les deux catégories de coéducateurs. Leur engagement dans cette tentative pour réformer l'école s'est fait sans qu'ils soient préparés à reconnaître leur complémentarité. Comment les instituteurs spécialistes de l'acquisition des connaissances inscrites dans des programmes inchangés, jugés sur leurs capacités à atteindre ce but, soumis aux urgences scolaires classiques, auraient-ils pu accorder valeur à des activités de loisirs réputées secondaires dans la hiérarchie des matières à l'école élémentaire ? Même si les enseignants de l'école ouverte gagnés aux idées d'éducation nouvelle partagent avec les animateurs une démarche pédagogique plus souple, moins formalisée dont les résultats sont plus difficiles à évaluer, pouvaient-ils échapper aux pressions extérieures quand tout conduit à freiner les audaces et à pri-

vilégier les résultats scolaires mesurables ? En effet était-il possible d'ignorer les attentes des parents et en particulier ceux des milieux populaires qui voulaient une école sérieuse eu égard à l'école traditionnelle qu'ils ont connue ? D'autre part demeureraient-ils sourds aux jugements des collègues en poste dans les établissements de la ville dont la réputation est source de fierté professionnelle ? Ainsi comment auraient-ils pu apprécier les animateurs avec d'autres critères que ceux qui définissaient l'excellence de l'institutariat ?

Ce rappel de quelques événements et dates qui marquent la naissance et le développement des FFC depuis la Libération jusque dans les années 1970 ne reste qu'une contribution à l'histoire du mouvement. Les publications de cette organisation de loisirs et le témoignage de ses dirigeants qui servent de base à cette étude demanderaient à être complétés afin d'en préciser certains points.

Il s'agit d'un mouvement qui rassemble des personnalités appartenant ou issues de courants de pensées, de partis et de tendances syndicales diverses mais qui ont su conjuguer leurs efforts pour réussir à promouvoir le loisir éducatif des jeunes et lui donner une place majeure. En s'inspirant des expériences et des idées que l'on pourrait appeler d'éducation nouvelle les FFC ont un rôle fédérateur, ils obtiennent le soutien de spécialistes, d'intellectuels et d'hommes politiques de gauche.

L'ouverture de l'école proposée à la fin des années 1960 apparaît comme un thème innovant qui a trouvé un large écho parmi les protagonistes d'un autre enseignement (87). Les enseignants engagés dans cette expérience ont eu la possibilité de redéfinir la fonction d'instituteur davantage en accord avec l'idée que s'en faisait la nouvelle génération des maîtres à cette époque. Quant aux animateurs de loisirs associés à ce projet de rénovation de l'école ils ont trouvé une légitimation de leurs qualités professionnelles adéquates à leur aspiration. Il resterait encore à s'interroger sur les bénéfices qu'ont obtenus les élèves dans cette tentative de rupture pédagogique.

Noëlle Monin
IUT Le Havre
GREIF UPMF Grenoble

NOTES

- (1) Voir l'article d'Aline Coutrot « Les mouvements de jeunesse un phénomène au singulier » in **Mouvements de jeunesse**, Gérard Choivy, CERF 1985.
- (2) Ces principes ont inspiré les chantiers de jeunesse, voir F.G. Dreyfus, **Histoire de Vichy**, Perrin, 1990.
- (3) Certains des fondateurs du mouvement ont fréquenté, entre 1940 et 1942, l'école d'Uriage dirigée par P. Dunoyer de Segonsac chargé par le gouvernement d'encadrer la jeunesse de France et de former des hommes et des chefs (Delestre 1989).
- (4) N. Monin, 1992.
- (5) Cette étude a été réalisée à partir des publications du mouvement ainsi que des témoignages de dirigeants ou d'anciens dirigeants.
- (6) P. François, 1907-1986, militant aux Éclaireurs de France depuis 1919, il devient commissaire national à partir de 1940. Il fait des études d'ingénieur agronome (après une classe préparatoire au lycée Henry IV, il est admis au concours d'entrée à l'institut agronomique de Paris). Il travaille quelques années dans l'industrie et se consacre à partir de 1934 aux Éclaireurs. Source : Extrait de correspondance.
- (7) Adjoint d'André Lefevre, commissaire national des EdF, P. François a une longue expérience de la formation des cadres mise au service des CEMEA dès 1938.
- (8) P. Vanneville : **Le destin novateur de P. François, 1907-1986**, Edit. EEDF, 1987.
- (9) R. Capitant, universitaire, ministre de l'Éducation nationale, il s'entoure alors de G. Monod, directeur du second degré (associé à la commission de réforme Langevin-Wallon, il met en place les classes nouvelles, expérience qui se déroule jusqu'en 1952) et de conseillers techniques et pédagogiques en particulier de G. de Failly et de H. Laborde des CEMEA.
- (10) Créée en 1944, sa mission est la démocratisation de la culture et en quelque sorte une anticipation de l'idée de formation permanente. Voir à ce sujet J. Guehenno, « une histoire de la direction de la culture populaire » dans **Les cahiers de l'animation**, n° 57-58.
- (11) Fils d'agriculteur auvergnat (1885-1967), il entre à l'École normale de Clermont-Ferrand puis occupe un poste d'instituteur rural avant de devenir directeur d'école, directeur de cours complémentaire à Aurillac et de l'école d'application de Jaude. Parallèlement il obtient plusieurs certificats de licence. Délégué du SNI pour sa région, il est sollicité en 1939 pour être Inspecteur primaire à Clermont-Ferrand, mais au même moment il est appelé à des responsabilités en tant que secrétaire national du SNI, poste qu'il occupe jusqu'en 1946. Le gouvernement de Vichy le révoque de ses fonctions d'instituteur en 1941, il entre alors dans la résistance où il sera porte-parole des instituteurs groupés dans le Front national. En même temps il est vice-président de la Ligue de l'Enseignement de 1944 à 1951, avant de devenir secrétaire général en 1951. Militant de la SFIO, il fait partie de la commission Langevin-Wallon. On le sait franc-maçon.
- (12) Ils en obtiendront jusqu'à mille, soit autant que la Ligue avant la guerre. Les autres mouvements fonctionnaient surtout avec des bénévoles.
- (13) À Rouen par exemple, en mars 1946, une note de service à l'intention de l'ensemble des instituteurs invite les directeurs à mettre en place des camaraderies dans leur école les jeudis après-midi. Note de service n° 22 du 11 mars 1946 émanant de l'inspection primaire.
- (14) Le rapport de Marcel Durry qui nourrira les travaux de la Commission avait souligné l'importance d'obtenir la collaboration « des bonnes volontés, actives et fécondes, de divers organismes et mouvements de jeunesse laïque ».
- (15) **Camaraderie**, n° 19-20, juin 1947.
- (16) **L'école libératrice**, n° 39, septembre 1950 et **Camaraderie**, n° 53 de 1954.
- (17) **L'école libératrice**, n° 37, septembre 1952.
- (18) 55 000 enfants, 35 000 guides. Voir P. de Rosa, 1986.
- (19) Revue **Départ**, unique exemplaire qui sera remplacé par **Camaraderie** en juin 1945.
- (20) Voir **Les Éclaireurs de France de 1911 à 1951**, P. François et P. Kergomard, Edit. EEDF, 1983.
- (21) Voir à ce sujet J. Houssaye, 1989.
- (22) « Nous n'avons pensé qu'aux milliers et milliers d'enfants abandonnés à la rue. Nous voulons qu'ils connaissent aussi l'allégresse des beaux loisirs », **Départ** et l'article de J.A. Seneze dans **Camaraderie**, n° 53 de 1954.
- (23) **Camaraderie**, n° 3, août 1945.
- (24) Maxime que Baden Powell employait déjà dès la fondation de son mouvement en 1908, voir **Baden Powell aujourd'hui**, Collectif scout. Edit. : Presses d'Ile-de-France, 1977.
- (25) Voir **Camaraderie** de cette période. Il quitte alors la présidence des FFC et entre à l'UNESCO pour occuper un poste de directeur du département de l'éducation.
- (26) **Camaraderie**, juin 1945.
- (27) Dans les textes que signent les FFC les phrases commentent régulièrement à la seconde personne du présent de l'indicatif.
- (28) « *Nous trouverons notre loi, notre volonté, notre but dans le peuple* », **Camaraderie**, n° 3, août 1945.
- (29) Réunie le 1^{er} juin 1953, voir **Camaraderie**, n° 53 de 1954.
- (30) Dans le prolongement du « repaire » de la camaraderie, encore appelé « repaire de pleine nature » accessible aux enfants le jeudi et le dimanche. Voir **Camaraderie**, n° 57, 1955.
- (31) Voir le supplément de **Camaraderie**, n° 75 de mai 1959. La même année les FFC prennent position contre la loi Debré.
- (32) Dès le début des années 1960 les FFC se sont entourés d'universitaires (H. Wallon, H. Gratiot, Alphonéry, J. Dumazedier, Ph. Chombard de Lawe, par exemple).
- (33) **Camaraderie**, n° 72, octobre 1958.
- (34) Achat du Château de Port-Mort dans l'Eure, avec ses 90 hectares de parc.
- (35) Dans les années 1963-1964 de nouvelles rubriques apparaissent dans **Camaraderie**, par exemple « francamicalement » où les militants échangent leurs idées sur des sujets comme la mixité, le flirt, la francade... (voir les n° 91 à 102) ou encore « parlez-moi franca » dans le n° 100, vocabulaire qui permet aux adhérents de se comprendre et de partager le même idéal.
- (36) Le principe 7 de la Charte de l'enfant de 1959 indique : « ... l'enfant doit avoir toutes les possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation. La société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit ». Dès 1935, Freinet parlait déjà d'une Charte de l'enfance, voir le texte adopté au IV^e congrès de son Mouvement en 1936 à Moulins, dans Élise Freinet, 1949.
- (37) Arrêté du 7 avril et du 8 décembre 1969.
- (38) Ph. Chombard de Lawe, 1965.
- (39) **Camaraderie**, n° 102, février 1965.
- (40) Simon Jean est instituteur détaché aux FFC, militant du PCF, ancien ajiste, il quittera le mouvement pour devenir inspecteur de l'enseignement primaire.

- (41) Extrait du texte « du lilas dans le cosmos », **Camaraderie**, n° 105 de 1965.
- (42) Voir à ce sujet le texte de P. François à propos de la politique des loisirs des FFC visant à la protection de l'enfance et à la prévention de la délinquance. **Camaraderie**, n° 103, mai 1965.
- (43) « ... elle est artificielle, parce qu'également elle se méfie encore trop du groupe, de l'équipe et ne veut connaître que des isolés qu'elle classe en fonction de leurs notes d'orthographe », **Camaraderie**, n° 105.
- (44) Ce discours critique peut trouver un écho auprès des nouveaux instituteurs dont R. Roussel étudie le recrutement et la formation dans sa thèse, 1987.
- (45) En 1964 ils visitent les installations de loisirs mises en place à Zurich et dans certaines villes des pays nordiques et anglo-saxons. Voir l'article de R. Rocher, **Camaraderie**, n° 110, 1966.
- (46) Ces décisions sont prises au congrès jeunes qui a lieu à Guidel et à l'assemblée générale du 2 novembre 1966 à Lorient. Le terme camaraderie doit être compris ici comme les unités d'animation des FFC implantées dans les régions qui associent l'ensemble des responsables de l'animation (directeur du centre, animateurs et autre personnel) et les enfants.
- (47) Ces idées auto-gestionnaires s'imposent par l'intermédiaire d'un courant minoritaire de permanents comme R. Rocher et L. Bonnet alors adhérents du PSU. (Source : entretien de R. Rocher avec l'auteur, à Dardilly, en août 1989).
- (48) **Camaraderie**, n° spécial 126, janvier 1969, « de l'école à l'éducation globale ».
- (49) **Camaraderie**, n° 121, janvier 1969.
- (50) L'intégralité de ce texte a été publiée dans **Camaraderie**, n° 126, janvier 1970 : « Pour une école ouverte à l'éducation globale ». Les FFC ont créé quelques mois auparavant une commission de réflexion sur l'école ouverte par Roger Rocher. En septembre 1969, il contribue à la mise en place de la première école ouverte, l'école expérimentale « Les clochettes » à Saint-Fons dans le Rhône. Fils de cheminot, il aspirait à devenir médecin, il est devenu instituteur après l'obtention du Brevet supérieur en 1941. Militant trotskiste, franc-maçon, ajiste, syndicaliste du courant École émancipée, il a été détaché aux FFC en 1948. (Source : entretien avec l'auteur).
- (51) Selon les termes de Joffre Dumazedier, 1962.
- (52) Dont la référence pourrait être l'analyse faite par Guy Vincent, 1980.
- (53) **Camaraderie**, n° 126, janvier 1970.
- (54) Gilles Laprevote, 1984.
- (55) **Camaraderie**, n° 126, janvier 1970.
- (56) **L'école libératrice**, n° 36 du 5 septembre 1969.
- (57) En 1969 le SNI délègue deux de ses représentants à la commission de réflexion sur l'éducation globale mise en place par les FFC.
- (58) **Camaraderie**, n° 136 de juin 1972. La responsabilité en est confiée à A. Danancher recruté au milieu des années 1960 par R. Rocher comme dessinateur et que « son bon coup de crayon » selon R. Rocher (extrait d'entretien) conduit à collaborer à la réalisation des fiches pédagogiques contenues dans **Camaraderie**. Il sera par la suite permanent national.
- (59) Circulaire Fontanet-Comiti parue au **BOEN** du 15 février 1973 et circulaire Deygout du 30 avril 1974 relative au personnel des écoles ouvertes.
- (60) Dans certaines écoles ouvertes l'établissement scolaire et le centre de loisirs ont été conçus selon le modèle des équipements intégrés par exemple à Saint-Germain-sur-Morin (en Seine-et-Marne) en 1974, à Hérouville-Saint-Clair (dans le Calvados) en 1976, à Décines (dans le Rhône) en 1977.
- (61) **Nouveau programme de l'école primaire**, Brouard et Dejodan, Paris, Hachette, 1989.
- (62) Comme l'a montré F. Muel dans son article : « Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain », **Actes de la recherche en sciences sociales**, novembre 1977.
- (63) L. Legrand, 1961.
- (64) Arrêté du 23 février 1923, Léon Berard, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.
- (65) Albert Ehm, 1938.
- (66) La circulaire du 20 août 1945 crée les classes nouvelles.
- (67) Voir l'ouvrage **Collectif**, biographie de G. Monod, Édit. CEMEA, 1980.
- (68) Voir la circulaire n° IV 69-499 du 5 décembre 1969.
- (69) Voir R. Roussel, 1987.
- (70) F. Best, 1984.
- (71) Arrêté du 7 août 1969.
- (72) **VNG** qui ouvre en 1972, **HSC** en 1976 et **VDH** en 1979. (Ces 3 cas d'école ouverte tout en s'inspirant des grandes orientations avancées par les FFC relèvent avant tout d'une volonté politique municipale). Cette étude a été réalisée à partir d'une enquête par entretiens menés auprès d'instituteurs en postes dans ces trois écoles ouvertes et auprès d'animateurs des centres de loisirs associés aux écoles.
- (73) Circulaire Deygout du 30 avril 1974 « affectation du personnel enseignant dans les écoles ouvertes ».
- (74) *Ibid.*
- (75) Elle collabore depuis 1964 aux travaux entrepris par l'IPN pour la rénovation du français dit Plan Rouchette.
- (76) Voir **Compte rendu du stage national des IDEN et PEN : L'école ouverte CAEN - MELUN**, oct. déc. 1974, Publication INRP.
- (77) À ce sujet consulter la revue **Éducation et développement**, n° 86.
- (78) La mise en place du travail en équipe pédagogique et éducative, le fonctionnement de la classe en groupes de travail, l'organisation des décloisonnements, la concertation en général ont nécessité un allongement considérable du temps de service des instituteurs sans aucune décharge compensatoire. « ... à partir du moment où on s'engageait c'est-à-dire qu'on restait jusqu'à 7 heures à l'école, qu'on arrivait le matin à 7 heures, qu'on finissait nos vacances le 15 août et qu'on les commençait le 10 juillet... c'était un peu la base de la reconnaissance... » (Extrait d'entretien d'une institutrice de VNG - 1972/1982) « ... cette année on est arrivé à un tel point de lassitude qu'on est arrivé à arrêter les concertations pendant le dernier trimestre... » (Extrait d'entretien de la première directrice de VDH -1979/1985).
- (79) Ce fut le cas pour les classes nouvelles créées par G. Monod, *op. cit.*
- (80) **BAFA** : Brevet d'aptitude aux fonctions de l'animation (diplôme de base), **BAFD** : Brevet d'aptitude aux fonctions de direction, **DEFA** : Diplôme d'État aux fonctions de l'animation.
- (81) On est sensibilisé à l'esprit de cette formation par la brochure **Stages de formation d'animateurs et de directeurs 1990-1991**. Édit. Les Francas. On comprendra d'autant mieux les sentiments des animateurs en se reportant à la pédagogie des loisirs : J. Houssaye, 1989.
- (82) Voir l'analyse des contenus de la formation des animateurs dans J. Houssaye, 1991.
- (83) Ce que confirme F. Muel-Dreyfus, 1984.

(84) Une de ces animatrices a connu trois échecs au concours d'entrée à l'École normale, après son baccalauréat en 1978 et deux années consécutives, elle n'a pas été admise au DEUG d'histoire, sa collègue bachelière a échoué aux épreuves de sélection d'entrée dans une école locale d'éducateurs spécialisés.

(85) F. Muel *op. cit.* C. Dubar, 1970.

(86) Selon les termes de P. Bourdieu : « Classement, déclassement, reclassement » dans **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 32, 1980.

(87) Actes du colloque national Amiens 1968, Edit. 1969.

BIBLIOGRAPHIE

ACTES DU COLLOQUE D'AMIENS 1968. (1969). — **Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation.** Dunod.

BEST F. (1974). — **Pour une pédagogie de l'éveil.** A. Colin.

CEMEA (1980). — **Gustave MONOD, un promoteur en éducation, les classes nouvelles à la Libération.** CEMEA.

CHOLVY G. (1985). — **Mouvement de jeunesse.** Cerf.

CHOMBARD de LAWE (1965). — **Des hommes des villes.** Payot.

DELESTRE A. (1989). — **Uriage, une communauté et une école dans la tourmente 1940-1945.** PU Nancy.

DUBAR C. (1970). — **Idéologie et choix professionnels des éducateurs spécialisés.** Centre expérimental de Vincennes.

DUMAZEDIER J. (1962). — **Vers une civilisation du loisir.** Point.

EHM A. (1938). — **L'éducation nouvelle.** Alsatia.

FREINET E. (1949). — **Naissance d'une pédagogie populaire.** PCM.

HOUSSAYE J. (1986). — **Le livre des colos, histoire de l'évolution des centres de vacances pour enfants.** La documentation française.

HOUSSAYE J. (1991). — **Aujourd'hui les centres de vacances.** Matrice.

LAPREVOTE G. (1984). — **Splendeur et misère de la formation des maîtres : les Écoles normales en France 1879-1979.** PUL.

LEGRAND L. (1961). — **L'influence du positivisme dans l'œuvre de Jules Ferry.** Rivière.

MONIN N. (1992). — **Des écoles ouvertes, contribution à l'étude d'une innovation pédagogique.** Thèse dirigée par J. TESTANIERE, Université de Bordeaux II.

MUEL-DREYFUS F. (1984). — **Le métier d'éducateur.** Minuit.

ROSA P. de (1986). — **Les Francas d'hier à demain.** Les Francas.

ROUSSELLE R. (1987). — **De l'école primaire à l'école élémentaire.** Thèse dirigée par V. ISAMBERT-JAMATI, Université de Paris V.

VINCENT G. (1980). — **L'école primaire française.** PUL.

L'enseignant d'une métaphore à l'autre

Jean Brichaux

Méprisée jadis en tant que figure de style, la métaphore est aujourd'hui courtisée en tant qu'outil d'investigation d'objets complexes. Elle permet de découvrir la réalité sous un jour nouveau, de générer de nouvelles hypothèses, de développer les aspects implicites de notre expérience. Six métaphores particulièrement créatives sont interrogées dans cet article dans le but de déceler de nouvelles manières d'appréhender le métier d'enseignant.

Traditionnellement, la maîtrise d'un contenu disciplinaire assorti ou non de charisme suffisait à définir le métier d'enseignant. Les temps ont changé. À l'explosion des savoirs s'ajoute une crise des valeurs en sorte que les contours de la profession sont devenus bien incertains. Les recherches les plus récentes montrent que le travail de l'enseignant est bien plus complexe que ne le pensent généralement la plupart des gens et les enseignants eux-mêmes. Marqué au sceau de la complexité et de l'incertitude, ce métier, que Freud qualifiait d'impossible, fait l'objet depuis quelques années d'une attention particulière, tant de la part des milieux de la recherche que de celui des formateurs. Au demeurant, il n'est pas exagéré de voir dans la manière d'appréhender le sujet la réalisation d'une véritable révolution copernicienne. En effet, comme s'il était possible de

déduire d'un modèle scientifique un plan d'action, la perspective classique entendait imposer aux praticiens les résultats issus de la recherche. Aujourd'hui, nous assistons à un renversement de perspective. Avec l'émergence d'un nouveau paradigme connu sous l'appellation de « Pensée des enseignants », les recherches classiques de type processus-produit se voient concurrencées par une approche plus ethnographique dans laquelle le chercheur tente de décoder ce que l'enseignant a « dans la tête ». En se mettant à son écoute, le chercheur s'efforce de comprendre la manière dont il caractérise son action, la manière dont il cherche à donner un sens à ce qu'il a réalisé. Bref, il s'agit non seulement de comprendre ce que l'enseignant fait mais aussi ce qu'il pense à propos de ce qu'il fait. L'étude de ses représentations doit nous aider à comprendre son rapport au monde.

Ce changement de perspective implique naturellement une redéfinition du rapport théorie-pratique mais il remet surtout en question la socialisation professionnelle traditionnelle. Trop souvent conçue sur le mode prescriptif ou opératoire, la formation des enseignants doit aujourd'hui se développer sur le mode réflexif. La formation professionnelle doit favoriser l'émergence d'une pratique réflexive en engageant très tôt l'individu dans la voie d'une analyse critique de sa pratique.

Une conception nouvelle du métier est en train de s'ébaucher mais force est de reconnaître qu'il est toujours impossible de saisir l'ensemble des variables qui fondent la pratique enseignante. Le recours à la métaphore peut nous aider à caractériser, voire à conceptualiser certains aspects de la profession. Il est loin le temps où on considérait les métaphores comme de simples fioritures censées embellir le propos. G. Lakoff et M. Johnson (1985) montrent que notre système conceptuel est défini et structuré métaphoriquement, que nous construisons notre monde sur le mode métaphorique. Les métaphores, en nous permettant de « comprendre quelque chose en terme d'autre chose », génèrent de nouvelles pratiques langagières, une heuristique grâce à laquelle il est possible d'avancer dans la compréhension d'un concept ou d'une situation.

Les métaphores ne manquent pas à propos de l'enseignant. Comme N. Charbonnel (1991) le montre dans ses travaux, la littérature consacrée à l'éducation en regorge. Pourtant, dans cette « parlerie pédagogique » (Hameline, 1986), toutes n'ont pas la même force imageante. Certaines se sont lexicalisées, d'autres, très personnelles, sont créées de toutes pièces par l'enseignant pour conceptualiser certains aspects de son enseignement (Munby, 1986) (Munby, Russel, 1990). Les six métaphores analysées dans cet article ont été retenues en raison de leur valeur heuristique, de leur « générativité » (D. Schon, in Ortony, 1979). Malgré leur puissance créative respective, aucune ne peut prétendre à elle seule rendre compte de la complexité du métier d'enseignant. Chacune contribue néanmoins à cerner ses aspects essentiels.

LE MANAGER

Avec l'industrialisation de la société occidentale et la rationalité technique qui la caractérise se

développe à partir des années 50, l'idée selon laquelle le rôle de l'enseignant consisterait à gérer efficacement l'apprentissage des élèves. La « révolution scientifique de l'enseignement » (B.F. Skinner, 1968) fait ainsi de l'enseignant une espèce de manager-technicien mettant en œuvre une technologie éducative dont les outils sont largement empruntés à une psychologie comportementale convaincue de disposer des moyens de contrôle adéquats du comportement humain. Notons au passage que l'ambition du behaviorisme dépasse alors largement le cadre plutôt restreint de l'école. Il entendait en effet s'appliquer à la gestion de la société dans son ensemble comme en témoignent les écrits idéologiques de Skinner (1972).

Dans sa critique désormais classique de la rationalité technique, D.A. Schon (1983) montre qu'enseigner revient, dans l'optique positiviste, à appliquer aux problèmes de la pratique les outils et les solutions issus de la recherche. Faire de l'enseignement une science appliquée apparaît aujourd'hui comme profondément irréaliste. D'abord parce que les tenants d'une telle conception postulent que le travail de l'enseignant consiste principalement à résoudre des problèmes. M. Lampert (1985) a bien montré que l'enseignant est davantage aux prises avec des dilemmes pour lesquels il n'y a pas vraiment de solution satisfaisante. Sa tâche consiste finalement à rechercher le moyen de gérer des intérêts contradictoires sans exacerber les conflits qui les sous-tendent. À ceux qui prétendent que les conflits pourraient être évités si le maître appliquait correctement les solutions préconisées par les milieux de la recherche, Lampert montre que c'est précisément de la compréhension et de la gestion du conflit que naît la créativité pédagogique. Ambition irréaliste enfin parce que la vie de la classe est complexe et génère des situations en perpétuel remaniement réclamant de la part de l'enseignant la recherche d'une réponse spécifique et le plus souvent originale. Comme les recherches récentes le soulignent, la gestion de la classe repose pour une grande part sur des heuristiques et le recours à une démarche de type algorithmique n'intervient que dans la mise en œuvre de routines.

En dépit de ces critiques, cette métaphore garde sa puissance originelle et continue à influencer la perception de nombre d'auteurs. Pendant plusieurs décennies, elle a renforcé son

pouvoir modélisant grâce aux nombreuses recherches menées au sein du paradigme processus-produit.

L'émergence de la psychologie cognitive et de la théorie de l'information va même, dans un premier temps, lui permettre d'affiner son profil initial. En ajoutant à l'ingénierie comportementale du manager des habiletés cognitives telles que la prise de décision, le diagnostic et la résolution de problèmes (R.J. Shavelson, 1973), l'image de l'enseignant technicien, sans pour autant s'effacer, laisse transparaître celle plus valorisante du « décideur ». Cette évolution n'engendre pas une réelle rupture avec l'épistémologie positiviste. Elle permet à la métaphore initiale de s'actualiser en tenant compte des avancées du cognitivisme naissant. Il faudra encore attendre quelques années pour que s'affirme la psychologie cognitive et avec elle un paradigme concurrent.

La notion de management va subir avec le temps une profonde mutation. Les aspects gestionnaires vont progressivement faire place à la notion de gestion des ressources humaines davantage empreinte de doigté dans l'organisation du talent des personnes dont on a la responsabilité. D.C. Berliner (1983), s'inspirant à la fois de la psychologie cognitive et des nouvelles conceptions managériales, propose à son tour de recourir à la métaphore du manager. Il précise que les missions de l'enseignant ressemblent par de nombreux côtés à celles d'un « executive » à savoir planifier, communiquer les attentes, réguler les activités, évaluer... Mais à la différence de la conception initiale qui mettait l'accent sur la nécessité de contrôler des sujets jugés peu enclins à l'effort, Berliner prône la confiance dans les capacités créatives de l'élève. L'enseignant n'est plus celui qui dicte ce qu'il convient de faire mais celui qui aide l'élève à atteindre un bon niveau.

En dépit des accents nouveaux, Berliner reste fidèle à la conception conférant à l'enseignement le statut de science appliquée. Il est convaincu que nous disposons aujourd'hui d'un corps de connaissances suffisamment développé pour assurer à la formation des maîtres une assise scientifique. La création de laboratoires pédagogiques (Berliner, 1985) qu'il appelle de ses vœux permettrait au novice d'expérimenter et d'apprendre à mettre en œuvre les stratégies diverses d'enseignement.

LE STRATÈGE

Le discours pédagogique, à l'instar de celui qui prévaut dans les milieux économiques, politiques et sportifs, est émaillé d'expressions à connotations guerrières. Que l'on songe à la lutte contre l'échec scolaire, au combat que livre quotidiennement l'enseignant aux prises avec des classes réputées hostiles ou aux « stratégies de survie » mises en place par l'enseignant débutant. Il est vrai que la dégradation du climat de certains établissements a, au cours de la dernière décennie, favorisé le développement d'un vocabulaire propre à la guerre. N'est-il pas courant aujourd'hui d'entendre parler de la position intenable de l'enseignant de première ligne, de guerre de position, de conflit, de négociation ou de trêve ?

Certes, la classe n'est pas un champ de bataille mais la situation vécue dans certaines d'entre elles peut être partiellement structurée et comprise en terme de guerre. De là à concevoir l'enseignant comme un stratège, il n'y a qu'un pas que certains n'ont pas hésité à franchir.

S'adressant à la fin du siècle dernier à de futurs enseignants, W. James (1899, p. 25) n'hésite pas à filer la métaphore guerrière : « À la guerre, tout ce que vous devez faire, c'est d'amener votre ennemi vers une position à partir de laquelle les obstacles naturels l'empêchent de s'échapper s'il s'y essaie ; puis de l'assiéger avec des effectifs supérieurs en nombre aux siens, à un moment où vous lui aviez laissé croire que vous étiez très loin ; et ainsi, en exposant au minimum vos propres troupes au danger, tailler ses forces en pièces, et prendre les derniers prisonniers. De même, dans l'enseignement, vous devez tout simplement entraîner vos étudiants dans un état d'engouement si important pour ce que vous allez leur enseigner que tout autre objet d'attention est banni de leur tête ; puis, révélez-leur ce sujet d'enseignement de façon si impressionnante qu'ils se souviendront de cet instant jusqu'à la fin de leurs jours ; et finalement, faites qu'ils soient dévorés par la curiosité de connaître la suite du sujet enseigné ».

Plus récemment, S. De Castell (1992) développa la métaphore de « l'enseignant comme stratège » non dans le but de fournir des armes appropriées aux enseignants en difficulté mais pour tenter d'identifier les connaissances et habiletés à acquérir en formation initiale. Elle souligne d'em-

blée l'inadéquation dans le champ scolaire de la conception classique de la guerre fondée sur une stratégie gagnant-perdant. En effet, on imagine mal aujourd'hui que l'éducation puisse être assimilée à une entreprise de domination de l'élève. L'enseignant qui adopterait cette stratégie ne devrait pas s'étonner de rencontrer de la résistance, de la rébellion, voire des comportements subversifs, tant le type de victoire qu'une telle attitude engendre est précaire et fugace. L'ennemi à combattre n'est pas l'élève en tant que sujet mais son ignorance en tant qu'objet. Les stratégies gagnant-gagnant sont de loin les plus efficaces. Plutôt que de créer l'affrontement, ces stratégies privilégient la négociation, le respect de l'autre et la volonté de rapprocher les points de vue. C'est seulement dans cette optique que la métaphore de l'enseignant stratège prend tout son sens : l'enseignant doit vaincre les résistances de l'apprenant afin de le faire accéder à un niveau supérieur d'autonomie. Un autre intérêt de la métaphore guerrière réside dans la distinction classique que l'on opère entre la stratégie conçue comme un plan général d'action et la tactique regroupant l'ensemble des procédures, méthodes ou stratagèmes que l'on est amené à adopter sur le terrain des opérations. De Castell montre qu'en formation initiale des maîtres, les tactiques sont généralement présentées comme éléments principaux de l'intervention éducative : « les tactiques sont considérées comme la chose importante, et l'enseignement est alors construit en termes d'un vaste choix de modèles inspirés par le behaviorisme, qui ne reflètent en rien la complexité de l'engagement humain dans l'éducation, et donnent l'impression de la rigueur scientifique mais en négligeant complètement les questions de fond touchant ce qui est important dans l'éducation, et si ce qu'on planifie en vaut la peine. » (p. 130) Le choix d'une tactique dépend de la nature de la stratégie imaginée au préalable et non le contraire. À occulter la relation hiérarchique existant entre les deux démarches, on fournit aux futurs maîtres une image appauvrie de l'éducation. Les cours théoriques tant décriés en formation initiale constituent en fait la base sur laquelle une stratégie pourra s'édifier. Il appartiendra ensuite à l'enseignant de choisir des tactiques pertinentes en fonction des circonstances rencontrées. Force est de reconnaître qu'il n'en va pas toujours ainsi, que bien souvent on décide « des questions qui concernent une stratégie en se fondant sur des

tactiques que l'on préfère personnellement à d'autres ». (p. 133)

Si la tactique occupe dans le schéma global de l'intervention éducative un niveau inférieur à celui de la stratégie, il ne faut pas pour autant sous-estimer l'importance. Valéry nous rappelle à cet égard que l'une peut ruiner l'autre, qu'une « bataille d'ensemble gagnée sur la carte » peut être « perdue en détail sur les coteaux ». Aucune stratégie, aussi pertinente et précise soit-elle, n'est jamais à l'abri d'une déconvenue. La complexité du champ pédagogique recèle nombre d'obstacles et de surprises qui risquent d'annuler les efforts de précision consentis par l'enseignant lors de l'élaboration de sa stratégie éducative. La réussite de l'entreprise ne dépend pas seulement de la mise en œuvre de méthodes et procédés éprouvés mais surtout d'un sens tactique aigu qu'à la suite des travaux de M. Detienne et J.-P. Vernant (1974) il est convenu d'appeler la mêtis. Cette forme d'intelligence rusée développée par les Grecs se caractérise par « l'agilité d'esprit, le coup d'œil, l'intelligence immédiate d'une situation nouvelle ». Comme l'a montré C. Gauthier (1993), elle recouvre en cela assez bien le lot quotidien de l'enseignant obligé de recourir à « des ruses locales », à « des manières efficaces de courtiser le consentement de l'autre » (p. 146). La figure charismatique de l'enseignant a vécu, celle du manager se fissure, voici venu le temps du « séducteur stratégique », celui qui, à l'image de notre époque, entend se rendre victorieux de ses semblables sans violence et avec esthétisme (Cifali, 1994).

Si la métaphore stratégique éclaire effectivement l'activité de l'enseignant, elle ébauche de surcroît une représentation renouvelée de l'élève. De nombreuses recherches montrent aujourd'hui que l'élève dispose lui aussi de moyens efficaces pour contrer l'institution scolaire ou l'enseignant. Même si sa position reste celle d'un dominé, il parvient à se définir quelques degrés de liberté à l'instar des travailleurs des grandes organisations (Crozier et Friedberg, 1977). L'élève entretient avec les règles imposées par l'enseignant un « rapport stratégique » (Perrenoud, 1994b). Il apprend son métier d'élève en imaginant et en expérimentant des stratégies défensives — mais parfois offensives — censées protéger ses intérêts ou assurer sa tranquillité voire sa survie. Métaphoriquement parlant, l'univers scolaire est un champ où s'affrontent stratégies et contre-

stratégies. Il appartient à l'enseignant de sonder la vie souterraine et clandestine de la classe, de repérer les stratégies individuelles ou collectives suscitées par sa démarche et les exigences curriculaires, de définir enfin un cadre de négociation favorisant le compromis plutôt que l'épreuve de force.

L'ARTISAN

L'image de l'artisan est traditionnellement entachée d'irrationalité. Se définissant comme quelqu'un qui possède un savoir ésotérique et spécialisé acquis davantage par osmose que par simple transmission, l'artisan semble résolument tourner le dos à la rationalité scientifique. Son savoir s'origine dans l'expérience accumulée par des générations de praticiens. Confronté quotidiennement aux objets et aux situations pratiques, ce savoir va s'affirmer au point de constituer un art du faire et de l'agir dont la rationalité échappe au positiviste. La dualité, tant de fois affirmée, du travailleur manuel qui agit et de l'intellectuel qui conçoit trouve ici une occasion de s'illustrer. Pourtant, on assiste depuis peu à une réhabilitation de l'artisan. Ainsi, L. Cador (1982), amené, en marge de ses études médicales, à participer régulièrement à une activité artisanale, est frappé par la parenté des démarches intellectuelles mises en œuvre par le médecin, l'ingénieur et l'artisan. Avant d'agir, les uns et les autres ont une représentation plus ou moins précise de ce à quoi ils veulent aboutir et mettent en œuvre avec plus ou moins de talent des actions auxquelles l'expérience antérieure a conféré le label d'efficacité.

Plusieurs auteurs ont établi entre cette activité complexe de l'artisan et la pratique enseignante un lien de ressemblance voire une assimilation pure et simple. R. Pratte et J.-L. Rury (1991) sont de ceux-là. Ils s'opposent vigoureusement à l'image de l'enseignant-expert véhiculée par ceux qui voient dans la professionnalisation de l'enseignant un espoir d'élévation du statut professionnel et plaident pour l'assimilation de son activité à un métier de type artisanal. Leur démonstration se fonde sur le fait que l'enseignant comme l'artisan ne dispose pas d'un corps de connaissances formalisées mais d'un savoir acquis au gré de l'expérience. Expliciter ce savoir est une entreprise complexe et hypothétique tant il semble

incarné, personnel et idiosyncratique. Ce savoir ne s'apprend pas comme un savoir codifié et formel mais s'acquiert petit à petit au contact des réalités professionnelles et des praticiens chevronnés selon le modèle du compagnonnage. Faire de l'apprentissage sur le tas le mode principal de socialisation n'est naturellement pas une idée nouvelle. On en connaît les mérites mais aussi les limites. Aux yeux de Pratte et Rury, les mérites de cette méthode de formation l'emportent largement sur ses limites d'autant que la vie communautaire qu'elle suppose permet à l'apprenti de développer une « conscience professionnelle », un goût du travail bien fait, le respect des règles de l'art, bref ces dimensions essentielles qui confèrent un statut enviable aux enseignants en quête d'identité.

A. Tom (1980, 1984) développe quant à lui l'idée que l'enseignement est un métier artisanal particulier. Conscient que cette métaphore n'a pas bonne presse auprès de ceux qui espèrent élever l'enseignement au rang d'une profession à part entière, il montre que la grandeur de l'enseignement réside moins dans sa dimension artisanale que dans sa dimension morale en l'absence de laquelle il ne serait qu'une simple technologie. Plutôt qu'artisan, Tom conçoit l'enseignant comme « un artisan moral ». Au-delà des habiletés techniques indispensables, l'enseignement est une entreprise morale (S.M. Strom, 1987) dans la mesure où il implique un exercice du pouvoir d'un être sur un autre. Par cette métaphore, Tom attire l'attention sur les inévitables choix moraux qu'implique l'initiation à la culture de la jeunesse. L'apprentissage sur le tas ne peut à lui seul conduire au développement de cette dimension morale. C'est grâce aux supervisions cliniques en cours d'apprentissage que l'enseignant débutant prendra petit à petit conscience des considérations normatives et morales qui font de son activité un métier à nul autre pareil. Dans un ouvrage récent publié sous la direction de Goodlad, Soder et Sirotnik (1990), la prise en considération de la dimension morale est présentée comme le passage obligé d'une professionnalisation de l'enseignement. Trop souvent occultée par les approches classiques soucieuses de déterminer les compétences et les connaissances jugées indispensables, la dimension morale serait, selon ces auteurs, la seule qui soit susceptible de conférer à l'action éducative son sens profond. À côté des aspects essentiellement cognitifs, il conviendrait

de mettre l'accent sur l'influence et la responsabilité morale de l'enseignant, sur la transmission des valeurs culturelles et humaines et sur les aspects purement affectifs de la profession.

LE BRICOLEUR

Le recours à la notion de bricolage pour tenter de caractériser le métier d'enseignant n'est pas récent. D. Hameline (1981) fut, semble-t-il, le premier à faire appel à un concept que l'usage a marqué au sceau de la futilité voire de l'infamie. Face à la complexité des situations scolaires rencontrées quotidiennement, D. Hameline souligne l'impuissance des sciences humaines encore balbutiantes et la pauvreté des outils de l'enseignant. Bref, à la complexité il ne peut opposer que la pratique de la vertu qui, à ses yeux, n'est « rien d'autre que l'art du bricolage en ce qu'il a de suprême : faire un peu de neuf avec beaucoup de vieux, un brin d'inattendu avec du fatigué, du féminin avec du masculin (et réciproquement), du provisoire avec du durable (et parfois l'inverse), du sérieux avec du dérisoire. » N'en déplaise aux partisans d'une ingénierie pédagogique, il affirme que « longtemps encore ce métier sera bricolage, où l'ingéniosité, sur le terrain, précède et prolonge l'ingénierie » (p. 32).

Quelque temps plus tard, P. Perrenoud (1983, 1994, a) en appelle à C. Levi-Strauss (1962) qui, dans un chapitre de « La pensée sauvage », confère au bricolage ses lettres de noblesse épistémologique. Plutôt que d'opposer la science à la magie, faisant de cette dernière une forme balbutiante de la première, C. Levi-Strauss montre qu'il s'agit de deux modes de connaissance différant par l'inégalité de leurs résultats respectifs mais non par le type d'opérations mentales qu'ils supposent l'un et l'autre. Ainsi, la nature se laisse-t-elle attaquer par la connaissance scientifique de deux manières différentes : « l'une très proche de l'intuition sensible, l'autre plus éloignée » (p. 24). Les mythes et les rites qui se sont perpétués jusqu'à notre époque relèvent d'un mode d'observation et de réflexion qu'il appelle « science du concret » dans la mesure où ses résultats ne peuvent être de la même nature que ceux obtenus par les sciences exactes et naturelles. L'intérêt pour notre propos de ce détour anthropologique réside dans le recours au terme de bricolage pour

désigner l'une des formes d'activité relevant de cette science « première ». S'appuyant sur le sens ancien du verbe bricoler, C. Levi-Strauss note que « le bricoleur reste de nos jours celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art » (p. 26). Sur le plan pratique, la logique du bricoleur s'oppose à celle de l'ingénieur. Le bricoleur se révèle « apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet » (p. 27). Il évolue dans un univers instrumental clos et tente de faire face aux réalités « avec les moyens du bord ». Si l'ingénieur, dans sa démarche de connaissance, interroge l'univers, le bricoleur interroge, pour sa part, un ensemble hétéroclite d'outils et de matériaux qu'il a accumulé en vertu du principe bien connu du « ça peut toujours servir ». Néanmoins, « cette incessante reconstruction à l'aide des mêmes matériaux » n'est pas exempte de créativité et de poésie car le bricolage n'est pas seulement le fruit du dialogue de l'homme et de son trésor hétéroclite mais il permet aussi à l'homme de parler au moyen des choses. En d'autres termes, « sans jamais remplir son projet, le bricoleur y met toujours quelque chose de soi » (p. 32).

De l'analyse de ce cadre conceptuel, il ressort clairement que l'enseignant ressemble davantage à un bricoleur qu'à un ingénieur.

Tout au long de sa carrière, l'enseignant est amené à construire des séquences didactiques originales et souples à partir de matériaux divers glanés le plus souvent fortuitement au gré de ses lectures et rencontres. Confronté au mouvement, aux changements incessants, il se voit contraint de corriger, adapter, ajuster, combiner ou disjoindre les séquences didactiques de manière à coller aux réalités du moment. Souvent, ces rajustements successifs conduisent à un détournement de la fonction initiale des matériaux utilisés de sorte que la nouvelle activité n'a plus rien de commun avec la séquence de départ. Ce n'est pas forcément par économie ou par manque de moyens que l'enseignant recourt au bricolage. C. Levi-Strauss a en effet montré que le bricolage est une démarche intellectuelle hautement gratifiante pour celui qui la met en œuvre. Bricoler, ce n'est pas seulement essayer de répondre à une situation problématique, c'est aussi inventer,

créer, se surprendre lorsqu'on est confronté à ce que les auteurs anglo-saxons appellent « serendipity » c'est-à-dire ces découvertes inattendues qui s'avèrent particulièrement intéressantes.

La métaphore du bricoleur ne serait qu'imparfaitement filée si nous omettions de parler d'une compétence qui apparaît en filigrane dans les lignes précédentes : l'improvisation.

Un des mérites de cette métaphore est de montrer que le travail de l'enseignant est par nature plus proche d'un fonctionnement heuristique qu'algorithmique. Être contraint de se mouvoir dans un univers incertain où l'imprévu le dispute à l'urgence, implique de la part de l'enseignant le développement d'une capacité de réaction peu commune que Yinger (1987b) a appelée « action improvisationnelle ». Dans ce qu'il qualifie d'enseignement interactif, sont exceptionnelles les situations dans lesquelles l'enseignant a le temps de délibérer. Force est de fournir sur-le-champ une réponse à une situation dont l'évolution ne peut être prédite avec certitude. Pour Yinger, l'improvisation est au cœur même de la pratique enseignante. Sans nier l'intérêt des processus classiquement étudiés (résolution de problèmes, prise de décisions, planification...), il convient de voir dans l'improvisation une forme de « bricolage intellectuel » particulièrement efficace dans la gestion de l'incertitude. La répugnance qu'éprouvent certains à lui reconnaître des vertus tient au voisinage douteux que ce vocable entretient avec l'idée d'inorganisation, d'inconséquence voire d'anarchie. Les recherches récentes menées dans le cadre du paradigme réflexif montrent que l'improvisation n'est pas exempte de structure. À la lumière de la théorie de l'improvisation développée par Yinger, le rôle de l'enseignant est principalement un rôle de composition-improvisation, ce qui n'empêche pas, dans certaines circonstances, le recours à des routines intériorisées. L'acte improvisationnel relève de l'ordre du sensible et non d'un déterminisme rationnel. L'enseignant chevronné loin de suivre un plan d'action préétabli met en œuvre une « pensée incarnée » avec tant de naturel qu'il se montre souvent incapable d'explicitier ses choix et sa démarche. Il y a entre lui et l'univers dans lequel il se meut une dialectique mystérieuse ou, selon l'expression de P. Sansot (1986), « un entrelacement du sensible et du sentant » (p. 53) qui le pousse à choisir une direction avec pour seul argument une conviction que l'on dit intime.

L'EXPERT

Dans l'un de ses derniers livres intitulé « L'enseignant expert », F.V. Tochon (1993) précise à juste titre que « le terme même d'expert offre un large espace de conflit quant à ses pré-supposés, interdisant par là tout consensus ». La précaution n'est pas qu'oratoire. En effet, par delà les multiples nuances dont ce terme a fait l'objet, il convient de remarquer l'imparfaite correspondance sémantique existant entre le substantif et l'adjectif. Employé comme substantif, le terme expert désigne classiquement une personne choisie pour ses connaissances techniques et chargée d'apprécier des faits spécifiques pour le compte d'un tiers. Cette définition, bien que sujette à discussion, a le mérite de souligner les deux principales caractéristiques de l'expert : le fait de disposer, d'une part, d'un corps de connaissances rationnel de haut niveau à l'instar par exemple du médecin ou du juriste et d'autre part, le rapport d'exterritorialité (D. Hameline, 1985, p. 86) dans lequel l'expert inscrit son action. L'enseignant conçu comme un expert s'inscrit dans ce contexte et fera l'objet du présent paragraphe. En revanche, le terme expert utilisé comme adjectif est synonyme de chevronné et fait référence au savoir expérientiel et à la pratique plutôt qu'à un savoir formalisé et rationnel. À ce titre, son analyse relève de la métaphore puissante du « praticien réfléchi » développée récemment par D.A. Schon et envisagée dans le paragraphe suivant.

Si l'on en croit D. Hameline, l'expert est un produit de la complexification de la société. C'est parce que la société rentre dès la seconde moitié du XX^e siècle dans un état de crise permanent que l'on assiste à « l'inéluctable montée de l'expert ». Les « décisionnaires » de tous bords vont dorénavant faire appel à lui dans l'espoir d'obtenir quelques conseils ou scénarios originaux susceptibles de les aider à faire face aux multiples défis qui les attendent. À partir des années 70, les spécialistes de l'intelligence artificielle commencent à s'intéresser aux savoirs des experts. La motivation est double : tenter d'abord de cerner la spécificité du savoir des experts en vue de mettre ensuite leurs compétences à la disposition du plus grand nombre possible d'utilisateurs. La compréhension et, d'une certaine manière, la confiscation du savoir de l'expert fondent la démarche des systèmes experts qui, en tant

qu'outils d'aide à la décision, apparaissent aujourd'hui quasi incontournables.

Cette volonté de compréhension et de capture des savoirs experts va s'étendre avec le temps à des champs d'activité de plus en plus larges (médecine, économie...) pour atteindre l'enseignement au début des années 80.

Même si la préoccupation existait auparavant, c'est de cette époque que date le réel engouement de certains milieux anglo-saxons pour le thème de la professionnalisation de l'enseignement. Soucieux de se départir de la situation finalement peu enviable dans laquelle sont tenues les semi-professions (Etzioni, 1969) ou les professions intermédiaires, certains auteurs ne vont pas hésiter à comparer l'éducation à la médecine et l'enseignant au médecin. Cette comparaison eut le mérite de souligner l'urgence d'une définition des compétences qu'un enseignant doit développer pour exercer sa profession avec succès. Mais cette comparaison se veut avant tout militante dans la mesure où elle fait référence à un modèle de professionnalisation particulièrement efficace qui a fait du médecin un personnage au statut social et économique élevé.

La thématique de l'enseignant expert a fait couler beaucoup d'encre. Berliner (1986), essentiellement centré sur le savoir explicite de l'enseignant, affirme que l'étude de la performance de l'expert « nous fournit une théorie pédagogique provisoire, un tremplin à partir duquel les novices peuvent s'approcher de l'expertise » (p. 6). Les nombreuses recherches comparatives expert-novice vont tenter de cerner les qualités de l'expert que le débutant doit s'approprier pour développer sa propre expertise. Mais faire de l'expert un modèle pour le débutant ne va pas sans poser quelques problèmes. Sur quelle base peut-on par exemple identifier un expert ? Existe-t-il des indicateurs fiables d'expertise ? Les indicateurs utilisés jusqu'à présent tels que l'expérience ou l'ancienneté dans la fonction, le jugement des pairs ou la qualification se sont en tout cas révélés problématiques. Cette démarche suppose par ailleurs, comme Berliner le laisse entendre, que nous soyons capables de codifier le savoir des enseignants experts. Rien n'est moins sûr en dehors de quelques routines ou schémas élaborés par eux.

Dernièrement, R. Welker (1991) a montré que le recours à cette métaphore est inapproprié, voire

dangereux, si on omet d'interroger le versant socio-politique du concept. En effet, il convient de ne pas perdre de vue qu'un expert n'est pas seulement un personnage disposant d'un savoir spécialisé. C'est aussi une personne qui jouit d'une position de domination par rapport au grand public. Le cas de la médecine est à cet égard exemplaire. Sa technicisation poussée et la déshumanisation des lieux de soins qui en a résulté sont là pour nous rappeler le risque d'impuissance et de passivité qui guette le client confronté à un corps professionnel puissant soucieux de cultiver sa différence et de préserver ses privilèges. Il est clair que cette voie ne peut être empruntée par le monde enseignant dont la tâche est précisément de favoriser l'activité et l'autonomie des personnes qui lui sont confiées. Cette métaphore entretient par ailleurs l'illusion selon laquelle il existerait un savoir défini dont la maîtrise assurerait à coup sûr le succès de l'enseignant. Le modèle de la science appliquée évoqué plus haut faisait courir à l'enseignant le même risque : confondre « ce qui est bien et ce qui marche ». À la suite de Tom, Welker fait remarquer que l'enseignement est une activité avant tout morale et qu'en cette matière personne ne peut revendiquer la qualité d'expert. Enfin, à l'heure où les nuances entre l'instruction et l'éducation s'effacent progressivement, il est exclu que le champ éducatif puisse devenir la chasse gardée d'un groupe professionnel à l'instar du champ médical, juridique ou économique. Le débat sur la professionnalisation de l'enseignement se poursuit mais s'inscrit aujourd'hui davantage dans le cadre d'une quête d'identité que dans celui d'une conquête de territoires et de privilèges.

LE PRATICIEN RÉFLÉCHI

Il y a peu de temps encore, la pratique professionnelle était conçue comme l'application aux problèmes rencontrés de solutions issues de la recherche. La dominance du modèle de la rationalité technique s'explique, comme nous l'avons déjà dit, par les succès remportés par l'approche scientifique dans de nombreux domaines. La puissance explicative de la science est indéniable mais l'erreur fut d'opérer une généralisation au point de développer un réel chauvinisme de la science. Évoquant les questions qui portent

sur le sens, Husserl (1976) écrivait : « Dans la détresse de notre vie... cette science n'a rien à nous dire » (p. 10).

Même au sein des professions dites majeures (médecine, ingénierie...), le lot quotidien est fait de situations uniques réclamant un traitement spécifique et original plutôt que de problèmes clairement définis pour lesquels il suffirait de choisir une solution toute faite dans un répertoire imaginaire. En médecine et en droit par exemple, on trouve maints exemples où la spécificité l'emporte sur le standard. La difficulté quasi quotidienne de poser un diagnostic différentiel ou d'opérer une démarche de jurisprudence constitue, si l'on en croit certains, près de 80 % des situations rencontrées par ces praticiens. Bref, quel que soit son champ d'activité le praticien est confronté, selon Schon (1983, 1987), à un dilemme dont les termes sont la rigueur ou la pertinence : soit il privilégie la rigueur scientifique mais au prix de n'envisager que les problèmes marginaux (le programme du behaviorisme de stricte observance en est un bon exemple), soit il privilégie la pertinence mais au prix d'être taxé de dilettante.

Schon s'est résolument investi dans la seconde alternative et ses travaux sont aujourd'hui considérés comme la référence princeps du courant « The Reflective Teacher » qui connaît aux États-Unis un développement considérable. Son approche de la pratique professionnelle est radicale. Pour lui, l'approche classique de la rationalité technique n'est d'aucune utilité dans la pratique. Il convient de définir « une épistémologie de la pratique » qui conçoit le travail du professionnel comme un effort continu de construction du sens au sein de situations où prédominent l'incertitude, l'indétermination, le flou et parfois le conflit de valeur. C'est à ce titre que la compréhension du travail de l'enseignant est redevable des travaux de Schon.

L'observation de professionnels conduit Schon, à la suite de Polanyi (1967), à noter que chacun « sait bien plus qu'il ne peut l'exprimer ». Le praticien dispose d'un savoir tacite — « savoir-en-action » — susceptible d'être mis en œuvre de manière spontanée et non consciente. À la différence des modèles de prise de décisions auxquels nous faisons référence dans les paragraphes précédents, l'activation de ce type de savoir ne s'inscrit pas dans une succession linéaire et consciente d'étapes déterminées. Le

praticien est, au demeurant, bien incapable de décrire ou même de préciser l'origine de ce savoir essentiellement pratique. Le langage de la pratique (Yinger, 1987a) s'accommode mal des mots et de la linéarité. Seule une observation attentive permet d'attester de l'existence d'un tel savoir. Force est cependant de reconnaître que l'observation de ce savoir ne nous dit rien quant à la manière dont un professionnel dégage du désordre initial auquel il est confronté un problème susceptible de rentrer dans le cadre de ses compétences.

Pour expliquer le passage d'une situation problématique à l'identification d'un problème, Schon recourt à la notion de « réflexion-en-action », processus par lequel il devient possible de faire émerger, de critiquer et de développer le savoir implicite accumulé au cours des expériences répétées de la pratique. Ce type particulier de réflexion qu'il définit comme étant la capacité de « penser à ce qu'on fait tandis qu'on le fait » trouve une assez bonne illustration dans le travail créatif de musiciens s'adonnant à l'improvisation ou de l'enseignant en pleine action. Chacun « sent » la voie qu'il faut emprunter et les ajustements à opérer afin d'assurer une cohérence à l'ensemble.

Quel que soit le contexte professionnel, le praticien qui « réfléchit-en-action » opère une réelle transaction entre la compréhension, l'action et le changement. Tenter de comprendre une situation à travers l'action qu'on mène engendre de profondes modifications de la situation initiale, changements qui à leur tour renouvellent la compréhension et l'action. Cette incessante restructuration de la situation opérée à la lumière d'une information évoluant au gré de l'action équivaut, pour Schon, à une « conversation réflexive » entre le praticien et la situation incertaine. La compréhension renouvelée qui en résulte n'est pas le fruit de l'application d'une théorie mais celui de l'action elle-même. Chaque nouvelle situation vient ainsi enrichir le répertoire d'action du professionnel moins par extension que par remaniement du savoir implicite déjà stocké.

Dans cette perspective, l'enseignant expert est un professionnel dont l'action est sous-tendue par une réflexion en situation s'appuyant sur un répertoire d'exemples, d'images de cas et de « métaphores génératives » intériorisés au cours de l'expérience passée. Mais la dimension esthé-

tique n'est pas absente car comme le dit Schon (1983) : « l'art d'un praticien... tourne autour de l'étendue et de la variété du répertoire qu'il met en œuvre dans des situations peu familières » (p. 140). Cette activité que l'on peut qualifier de métacognitive constitue en fait une forme de recherche et d'expérimentation dont l'enjeu est l'amélioration de la pratique professionnelle par l'élaboration et l'affinement de théories contextualisées et personnelles auxquelles le modèle classique déniait toute légitimité. Ainsi, Schon ne se contente pas de revisiter le concept de pratique professionnelle. Il ouvre une voie nouvelle pour repenser la fameuse relation théorie-pratique.

De très nombreux programmes de formation susceptibles de favoriser la « réflexion-en-action » ont vu le jour ces dernières années (R.T. Cliff, W.R. Houston et M.C. Pugach, 1990). En dépit de la diversité, ces systèmes ont en commun la conviction que le savoir professionnel pertinent émerge de l'interaction directe du praticien et de la situation réelle. Pour apprendre « l'art du pro-

fessionnel », Schon préconise le modèle du tuteurat (coaching), formation en situation au cours de laquelle le conseiller pédagogique et l'élève-maître s'engagent dans une « réflexion-en-action » réciproque. D'autres auteurs, sans souscrire aux thèses de Schon, ont également apporté leur contribution à l'émergence d'une pratique réflexive en formation des maîtres. Comme le note J. Calderhead (1992) : « le terme « enseignement réfléchi » recouvre de nombreuses conceptions différentes de l'enseignement et de la formation des enseignants » (p. 53). Mais l'apparition de nouveaux concepts remet en question nos conceptions traditionnelles en cette matière. De nouvelles méthodes d'investigation du savoir et de la pensée des enseignants sont inventées et commencent à nous livrer une moisson de résultats intéressants à la lumière desquels il conviendra d'analyser et d'évaluer la formation professionnelle.

Jean Brichaux
Haute École de la Province de Liège
L.E. TROCLET
Liège (Belgique)

BIBLIOGRAPHIE

- BERLINER D.C. (1983). — Executive functions of teaching. *Instructor*, n° 43, p. 28-40
- BERLINER D.C. (1985). — Laboratory settings and the study of teacher education. *Journal of Teacher*, n° 36, p. 2-8.
- BERLINER D.C. (1986). — In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 7, p. 5-13.
- BERLINER D.C. (1990). — If the Metaphor Fits, Why not Wear it? The Teacher as Executive. *Theory into Practice*, Vol XXIX,2, p. 85-93.
- CADOR L. (1982). — **Étudiant ou apprenti**. Paris : Presses Universitaires de France.
- CALDERHEAD J. (1992). — Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et Formation*, n° 11, p. 52-63.
- CHARBONNEL N. (1991). — **La tache aveugle. Tome 1 : Les aventures de la métaphore**. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- CIFALI M. (1994). — **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris : Presses Universitaires de France.
- CLIFF R.T., HOUSTON W.R and PUGACH M.C. (Editors), (1990). — **Encouraging Reflective Practice in Education : An Analysis of Issues and Programs**. New York : Teacher College Press.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977). — **L'acteur et le système**. Paris : Le Seuil.
- DE CASTELL S. (1992). — Métaphores et modèles : l'enseignant comme stratège. In HELBORN, P., WINDEEN, M. et ANDREWS, I. (Dir.), **Devenir enseignant. A la conquête de l'identité professionnelle, Tome 1**. Montréal : Ed. Logiques.
- DETIENNE M., VERNANT J-P (1974). — **Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs**. Paris : Flammarion.
- ETZIONI A. (1969). — **The Semi-Professions and their organization : Teachers, Nurses, Social Workers**. N.Y. : The Free Press.
- GAUTHIER C. (1993). — **Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie**. Montréal : Ed. Logiques.
- GOODLAD J.I., SODER R., SIROTNIK K.A. (Dir.) (1990). — **The moral dimensions of teaching**. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- HAMELINE D. (1981). — Le bricolage et la vertu. **L'Éducateur**, Lausanne, n° 7, p. 31-32.
- HAMELINE D. (1985). — Le praticien, l'expert et le militant. *In* **Du Discours à l'Action**. Paris : L'Harmattan, p. 80-103.
- HUSSERL E. (1976). — **La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale**. Paris : Gallimard.
- JAMES W. (1958). — **Talks to teachers**. New York : Norton.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1985). — **Les métaphores dans la vie quotidienne**. Paris : Éditions de Minuit.
- LAMPERT M. (1985). — How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. **Harvard Educational Review**, n° 55, p. 178-194.
- LEVI-STRAUSS C. (1962). — **La pensée sauvage**. Paris : Plon.
- MUNBY H. (1986). — Metaphor in the thinking of teachers : an exploratory study. **Journal of Curriculum Studies**, vol. 18, n° 2, p. 197-209.
- MUNBY H., RUSSEL T. (1990). — Metaphor in the study of Teachers' Professional Knowledge. **Theory into Practice**, XXIX, 2, p. 116-121.
- ORTONY A. (Ed°) (1979). — **Metaphor and Thought**. Cambridge : Cambridge University Press.
- PERRENOUD P. (1983). — La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. **Éducation et Recherche**, n° 2, p. 198-212.
- PERRENOUD P. (1994a). — **La formation des enseignants. Entre théorie et pratique**. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD P. (1994b). — **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris : ESF.
- POLANYI M. (1967). — **The Tacit Dimension**. New York : Doubleday and Co.
- SHAVELSON R.J. (1973). — What is the basic teaching skill ? **Journal of teacher Education**, 24, p. 144-150.
- SCHON D.A. (1983). — **The reflective practitioner**. New York : Basic Books.
- SCHON D.A. (1987). — **Educating the reflective practitioner**. San Francisco : Jossey-Bass.
- SKINNER B.F. (1968). — **La révolution scientifique de l'enseignement**. Bruxelles : Dessart.
- SKINNER B.F. (1972). — **Par delà la liberté et la dignité**. Paris : R. Laffont.
- PRATTE R., RURY J.L. (1991). — Teachers, Professionalism, and Craft. **Teachers College Record**, Vol. 93, 1, p. 59-72
- SANSOT P. (1986). — **Les formes sensibles de la vie sociale**. Paris : Presses Universitaires de France.
- STROM S.M. (1989). — The Ethical dimension of teaching. *In* M. Reynolds, **Knowledge base for the beginning teacher**. Pergamon Press, p. 267-276
- TOCHON F.V. (1993). — **L'enseignant expert**. Paris : Nathan.
- TOM A.R. (1980). — Teaching as a moral craft : a metaphor for teaching and teacher education. **Curriculum Inquiry**, 10 : 3, p. 317-323.
- TOM A.R. (1984). — Rethinking the relationship between research and practice in teaching. **Teaching and Teacher Education**, Vol.1, 2, p. 139-153.
- WELKER R. (1991). — Expertise and the Teacher as Expert : rethinking a questionable metaphor. **American Educational Research Journal**, Vol. 28, n°1, p. 19-35.
- YINGER R.J. (1987a). — Learning the Language of Practice. **Curriculum Inquiry**, 17, 3, p. 293-318.
- YINGER R.J. (1987b). — **By the seat of your pants : an inquiry into improvisation and teaching**. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association, Washington, D.C. April 1987.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01.40.25.11.87 ou 88

OCTOBRE-DÉCEMBRE 1996, XXXVII-4

ISBN 2 7080 0821-8

In memoriam

Alain Girard (1914-1996) par François Gresle

**Théories de la socialisation
et définitions sociologiques de l'école**

François DUBET
Danilo MARTUCELLI

Le chercheur de son instrument

Lusin BAGLA-GÖKALP

Simulation des choix de filière scolaire

Nathalie BULLE

**Actualité de William Foote Whyte
Ordre et désordre dans les quartiers de rue**

Suzie GUTH

NOTE CRITIQUE

**Les limites à l'autonomie de l'art dans les
sociétés de type socialiste et capitaliste**

Florent CHAMPY

LES LIVRES

Abonnements :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Editions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex – CCP Marseille 6 36 09 E
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année
en cours.

Tarif 1997 : L'abonnement (4 numéros) France 380 F
Etranger 460 F

Vente au numéro :

Soit par correspondance auprès de :
Editions OPHRYS – Tél. : 04.92.53.85.72
Soit auprès des librairies scientifiques

Le numéro 120 F

Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement

Arlette Delhaxhe

« Le temps est une variable utile dans l'analyse des processus d'enseignement ; le temps que les enseignants accordent à l'enseignement, la manière dont les enseignants gèrent le temps et le temps que les élèves peuvent s'engager dans une activité, nous procurent des données valides sur les valeurs et le respect que les enseignants accordent à l'apprentissage. »
(SMYTH, 1981, p. 128)

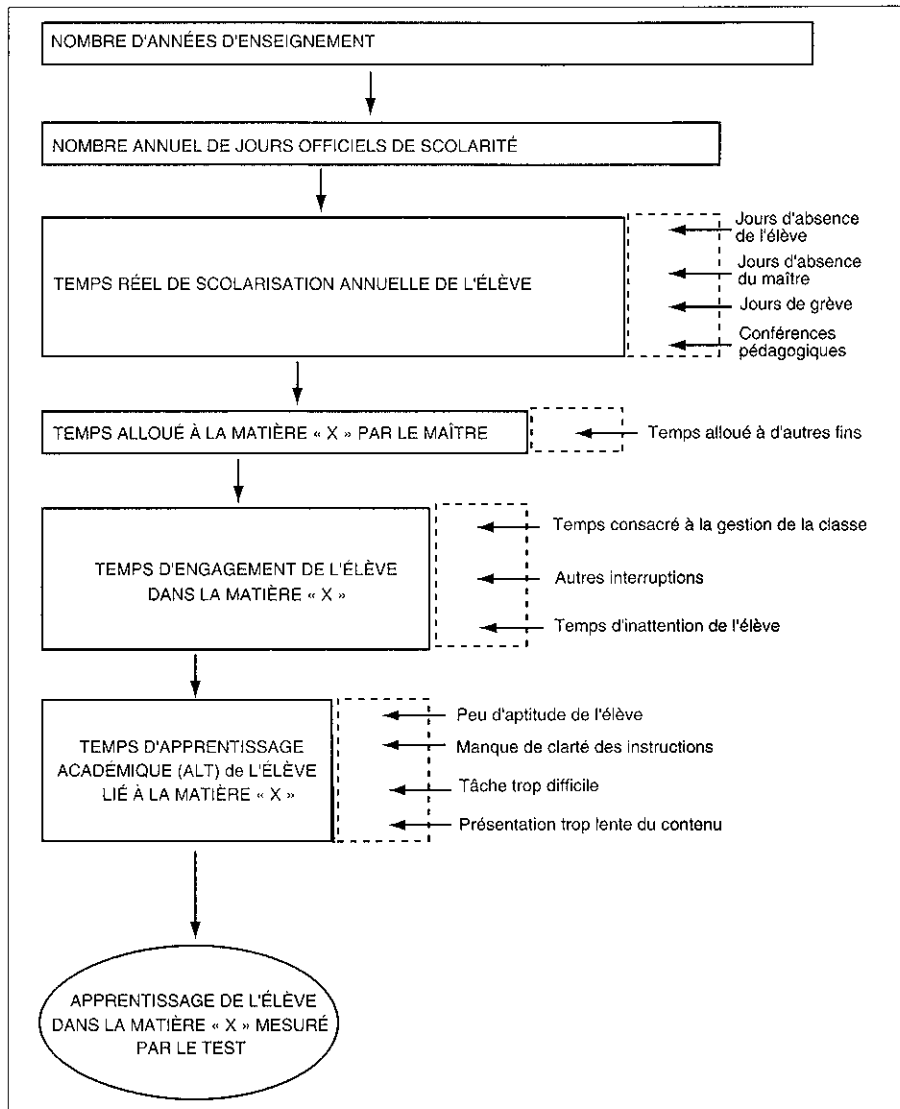
Sur la base d'une large revue de la littérature, cet article retrace la manière dont le temps a été pris en compte depuis le début du siècle dans les paradigmes qui ont jalonné la recherche sur l'enseignement. Il montre que l'importance de la variabilité du temps que le maître alloue réellement à l'enseignement d'une matière est reconnue depuis longtemps et constitue un fait récurrent dans tout ce courant de recherche. Les progrès méthodologiques réalisés pour mieux appréhender les relations entre le rendement des élèves et le temps d'apprentissage sont également analysés. Ainsi, le modèle de Carroll et tous les travaux qui se sont caractérisés par la prise en compte du temps investi par l'élève dans l'apprentissage de la matière ainsi que l'importance de la relation entre contenu enseigné et contenu évalué y sont présentés.

En 1974, Bloom (p. 684) notait que le temps n'est apparu que très récemment comme une variable importante dans les recherches sur l'enseignement, alors qu'il était considéré depuis le siècle dernier comme une variable centrale dans les recherches en laboratoire sur l'apprentissage animal et humain. L'examen attentif de l'évolution de la littérature de recherche à la fois confirme et infirme cette allégation.

En première analyse, trois périodes de recherches émergent. Les chercheurs en éducation se sont d'abord centrés sur les caractéristiques personnelles des enseignants ; on peut parler à propos de cette première période de la prédominance d'un paradigme *présage* (1) et, plus rarement, *présage-produit*. Par la suite, la recherche sur les processus d'enseignement a focalisé la majorité de ses travaux sur l'étude des

comportements des maîtres et, plus particulièrement, sur les conduites d'enseignement (De Landsheere et Bayer, 1969 ; Flanders, 1970 ; Bellack et al., 1966). Avec la reconnaissance du paradigme écologique, les chercheurs se sont, en un troisième temps, intéressés aux conduites de gestion. Selon Doyle (1986), l'étude de l'organisation de la classe est restée longtemps dans l'ombre de la recherche sur l'enseignement parce que la majorité des chercheurs examinait les processus d'enseignement en restreignant ce que font les enseignants en classe aux seules conduites d'instruction. Depuis 1970, l'organisa-

tion et la gestion de la classe occupent une place centrale parmi les recherches sur l'enseignement et un chapitre entier du *Third Handbook of Research on Teaching* (1986) y est consacré. Par gestion de la classe, il faut entendre selon Duke (1979, cité par Smyth, 1981, p. 127) « l'ensemble des dispositions et procédures nécessaires pour établir et maintenir un environnement dans lequel l'enseignement et l'apprentissage peuvent se produire ». Si on s'accorde sur cette définition, on peut alors inclure les études sur le temps dans le domaine de la gestion puisque, pour le maître, il s'agit de trouver les moyens efficaces de mettre



l'élève en contact avec la matière à apprendre et de maintenir son attention pendant la durée de l'activité.

En seconde analyse, il apparaît que le temps d'enseignement-apprentissage n'a pas été ignoré dans les recherches du début du siècle et qu'il est plus correct d'affirmer que **la variable temps a été prise en considération dans les différents courants de recherche qui ont jalonné le XX^e siècle ; seul a varié le statut qui lui a été accordé et cela en fonction du paradigme dominant à l'époque.** Parallèlement, on assiste à un affinement méthodologique et conceptuel dont le modèle de Smyth (1988) constitue l'aboutissement. Il est difficile aujourd'hui de ne pas y faire référence d'emblée ; les clarifications conceptuelles qu'il apporte aident à regarder le passé avec plus de discernement.

Dans le modèle de Smyth, chaque niveau de mesure du temps d'enseignement-apprentissage contient un niveau de mesure plus élaboré, le dernier étant constitué par l'« Academic Learning Time » (ALT) ou temps d'apprentissage académique de l'élève lié à une matière particulière ; on montrera qu'il relève du paradigme des processus médiateurs. Comment en est-on arrivé à ce concept qui permet de mesurer avec précision le temps durant lequel l'enfant a réellement l'occasion d'apprendre une matière ? C'est cette histoire que nous tâchons de retracer.

LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT

Les pionniers

Le temps d'enseignement, couramment appelé aujourd'hui le temps alloué par le maître à l'enseignement d'une matière, a été très tôt un objet de préoccupation pour les chercheurs en éducation. W.R. Borg (1980) recense différentes études menées au début du siècle à ce sujet. Menées à grande échelle, elles ont collecté des données descriptives sur le temps dévolu à différentes matières dans différents districts scolaires des États-Unis. D'emblée, les auteurs cités (Payne, 1904 ; Holmes, 1915 ; Mann, 1926) mettent en évidence que la distribution réelle du temps d'enseignement ne correspond pas aux recommandations officielles. Ils constatent, de surcroît, une grande variabilité dans le temps alloué aux différentes matières selon les districts scolaires et selon les

écoles. Dans l'étude de Holmes (1915), le temps réservé à la lecture et aux mathématiques correspond, en moyenne, à 70 pour cent du temps total. C'est aussi dans ces matières que l'auteur constate la plus grande variabilité : le temps alloué à la lecture peut, par exemple, varier du simple au triple entre deux districts. Mann (1926), également cité par Borg (1980), constate que les écoles mettant le plus l'accent sur la lecture accordent à cette matière douze fois plus de temps que les écoles qui y attribuent le moins de temps. Ces différences peuvent même être plus importantes pour d'autres matières scolaires. D'après Borg (1980), l'ampleur de ces différences aurait encore été accentuée si la comparaison ne portait pas sur les districts mais sur les classes. Cette hypothèse est d'ailleurs confirmée par les études plus récentes (Berliner, 1979 ; Romberg, 1983 ; Thurlow *et al.*, 1984) qui comparent le temps alloué à différentes matières académiques entre classes d'un même niveau d'enseignement. La variabilité observée est telle que Borg (1980) considère que **la variabilité dans la gestion du temps d'enseignement est un fait de vie permanent de l'école publique élémentaire américaine.**

Les premières enquêtes réalisées sur le temps d'enseignement reposent sur l'idée que l'enseignant efficace se caractérise notamment par sa capacité de gérer de manière optimale le temps dont il dispose. On accordait au temps d'enseignement le même statut qu'à l'enthousiasme, la connaissance de la matière ou toute autre variable dont on pensait qu'elle pouvait caractériser le maître et, partant, constituer une variable de présage (1). Il n'est dès lors pas étonnant que les chercheurs de l'époque se soient efforcés de rendre l'utilisation du temps scolaire plus rentable. Par exemple, Thompson (cité par Borg, 1980), plaide dès 1915 pour un modèle de formation des maîtres qui les aide à gérer le temps, à maximiser la participation des élèves et à minimiser les temps de distraction. Ce modèle préfigure les modèles de Carroli (1963) et de Bloom (1974) définis presque un demi-siècle plus tard. Les propositions de Mann (1926) sont plus actuelles encore. Pour cet auteur, la possibilité de déterminer le temps optimum à réserver à chaque matière ne pourra se réaliser qu'après des études qui définiront à la fois la liste des objectifs spécifiques et des compétences souhaitées, la quantité, la qualité et le type d'expériences éducatives nécessaires et enfin, les méthodes d'enseignement les plus efficaces.

L'ÈRE CORRÉLATIONNELLE

Des résultats contradictoires

La plupart des études consacrées au temps d'instruction ont tenté d'établir des relations entre la quantité de temps allouée et le rendement de l'élève. Ces études peuvent être classées en fonction des premiers échelons du modèle de Smyth, c'est-à-dire du niveau de précision adopté pour mesurer le temps utilisé :

- nombre d'années d'enseignement,
- nombre de jours réels de scolarisation par année scolaire (parfois en heures et minutes),
- temps alloué à une matière déterminée.

L'ensemble des études débouche sur des résultats si contradictoires qu'il est difficile de tirer des conclusions fermes sur la relation entre le temps alloué et le rendement (Smyth, 1988 ; Rosenshine et Berliner, 1978 ; Anderson, 1984).

Smyth (1988) a passé en revue les résultats principaux de ces différentes études et en explique les incohérences pour les raisons suivantes :

1. La plupart des études prenant en considération des macro-mesures (nombre d'années scolaires et nombre de jours réels de scolarisation) ont utilisé l'école, et non la classe, comme unité d'analyse. Des effets compensatoires entre classes au sein d'une même école peuvent évidemment avoir joué, et dissimulé plus que révélé l'importance de l'influence du temps d'instruction sur la maîtrise de la matière par les élèves. Par ailleurs, l'absentéisme des élèves au cours de l'année semble avoir des effets différents sur le rendement en fonction de l'âge et du niveau d'études. De plus, la relation réciproque entre absentéisme et rendement n'est pas claire. En effet, comme le note Karweit (1978) l'échec peut découler de l'absentéisme comme l'absentéisme peut être une réaction à l'échec.

2. Les analyses effectuées sur le temps d'instruction alloué à une matière souffrent du fait que, dans beaucoup d'entre elles, les données recueillies proviennent de rapports verbaux des enseignants. On peut douter de la validité des estimations portées par un enseignant en ce qui concerne le temps qu'il a effectivement consacré à une matière. L'étude minutieuse de Evrard (1990) est à cet égard éclairante : les deux enseignants primaires observés ne réussissent pas à estimer avec précision les durées des leçons

qu'ils ont données ; ils peuvent, toutefois, indiquer avec exactitude l'importance **relative** qu'ils accordent aux différentes matières enseignées.

Aux critiques de Smyth, on peut ajouter celle de Coulter (1979) qui souligne le peu d'attention accordé au temps d'étude et de devoirs exigés à la maison dans les estimations du temps consacré à l'apprentissage d'une matière.

Malgré le caractère décevant de sa revue Smyth ne doute pas de l'importance que revêt le temps d'enseignement pour l'apprentissage des élèves. Plutôt que de rejeter l'hypothèse selon laquelle le temps d'enseignement fait la différence, il en appelle à la nécessité d'affiner les méthodes d'approche du temps comme variable. Son modèle (cf. ci-avant) a pour objectif de contribuer à l'amélioration des méthodes de recherche dans le domaine.

Le travail méthodologique d'Anderson (1988) conforte la thèse de Smyth selon laquelle l'incohérence des résultats de recherches concernant le temps d'instruction est liée au choix des unités d'analyse. Il compare les résultats d'études qui ont utilisé des mesures dont le niveau de précision varie et conclut que **la relation entre le temps alloué et le rendement est d'autant plus forte que l'indicateur de temps est global**. Son analyse se fonde d'abord sur l'étude internationale de l'enseignement du français comme seconde langue menée par l'IEA. Carroll (1975), qui en a rédigé le rapport de synthèse, constate que, de toutes les variables scolaires étudiées, le nombre d'années d'enseignement de la matière est la variable la plus clairement liée à la maîtrise du français comme langue seconde et ce, dans les différents pays ayant participé à l'étude. Semblable niveau de mesure a également été utilisé dans d'autres études, dont celle de Schmidt (1978). Au terme d'une étude longitudinale, cet auteur démontre que la quantité d'enseignement reçue au cours des années du secondaire a un effet significatif sur le rendement. Dans cette recherche, le nombre potentiel d'heures d'enseignement dans six matières a été calculé pour tous les étudiants constituant l'échantillon en multipliant le nombre d'heures de cours/semaine par le nombre de semaines composant une année et par le nombre d'années d'enseignement reçu. En revanche, lorsque l'indicateur de temps est plus précis, c'est-à-dire dans les études portant sur une seule année ou sur quelques heures d'instruction, la relation avec le rendement est

peu fiable et, lorsqu'elle existe, elle est de faible amplitude.

Anderson (1988) argue que l'indicateur le plus global — le nombre d'années — permet d'appréhender un effet cumulatif des acquis. Lorsqu'on calcule les minutes allouées à l'enseignement d'une matière au cours d'une seule année, on ignore par effet de méthode les antécédents des étudiants ; pour certains, les acquis antérieurs peuvent compenser la faiblesse horaire de l'enseignement étudié ; pour d'autres, l'enseignement actuel est le premier dans la matière-cible et ses effets ne viennent s'ajouter à aucune expérience d'apprentissage précédente.

Anderson souligne encore que **plus précise sera la mesure du temps d'instruction, plus sa relation avec le rendement sera médiatisée par d'autres variables**. À ses yeux, la relation entre le contenu enseigné et le test utilisé, *couverture du contenu* (2), est cruciale. L'étude de Poyner *et al.* (1977) constitue la clef de voûte de son argumentation. Dans cette étude, menée sur un large échantillon à deux niveaux, on a simultanément examiné le temps alloué à l'enseignement de la lecture et de la mathématique, la correspondance entre le contenu enseigné et les questions du test (*content overlap*) et les résultats au test. La corrélation entre le rendement dans les deux matières et la matière couverte en cours d'enseignement (0.31 et 0.44) est nettement plus forte que la corrélation entre le temps alloué à chaque matière et les résultats aux tests (-0.11 et 0.12).

En définitive, le temps alloué à une matière ne peut pas être considéré comme une variable puissante dans l'étude du rendement. **Le temps que l'élève consacre réellement à l'étude de la matière a, d'évidence, un lien plus direct avec l'apprentissage** que le temps que le maître consacre à l'enseignement de cette matière : l'élève peut passer le temps pendant lequel le maître enseigne à des tâches tout à fait étrangères à l'apprentissage.

LE TEMPS D'ATTENTION DE L'ÉLÈVE

Le temps comme mesure économétrique de l'efficacité

Dans les premières études, le souci de productivité a conduit les chercheurs à établir un score d'attention du groupe-classe pour rendre compte

du niveau de performance du maître. La technique d'observation de Morrison (1927) a été en vogue pendant vingt ans. Un score d'attention était établi toutes les minutes sur la base de la position du corps et des mouvements des yeux des élèves. On considérait qu'un score de 100 % était nécessaire, sinon le maître devait être considéré comme « fautif » dans la productivité de sa tâche. La capacité du maître à soutenir longtemps l'attention des élèves était donc jugée comme une caractéristique personnelle témoignant de l'efficacité.

Jackson (1968) a fait une revue extensive de ces recherches. À l'inverse des recherches pionnières menées sur le temps alloué par le maître aux matières les résultats sont cohérents : on retrouve dans les différentes études un haut degré d'attention des élèves, toujours supérieur à 80 % du temps total.

Smyth (1981) résume et critique ce premier courant de recherches en trois grandes caractéristiques :

1. Articulées exclusivement autour de l'observation de comportements, elles ignoraient toute tentative de mise en relation entre le temps d'attention des élèves et les intentions de l'enseignant.

2. Basées sur la présomption explicite que tous les élèves doivent être attentifs sans interruption, elles n'appréhendaient que la surface du problème : aucune analyse de la signification des faits observés n'était tentée ; aucun effort de théorisation entrepris. L'unité d'observation étant le groupe, il était difficile, voire impossible d'analyser les processus aboutissant à un faible taux d'attention ou, inversement, ceux conduisant à un taux élevé de concentration des élèves.

3. Enfin, le temps d'engagement des élèves était analysé indépendamment du contenu enseigné. En définitive, ces premières études poursuivaient une finalité essentiellement administrative, le but principal étant d'obtenir un index de l'efficacité des enseignants à des fins de promotion ou d'augmentation salariale et non d'examiner la relation entre le temps investi dans la matière et l'apprentissage.

L'ère corrélacionnelle

Entre 1940 et 1950, le temps d'attention des élèves a été largement ignoré par la recherche en éducation. Jackson (1968) explique cette chute de popularité par le climat libertaire qui régnait à

l'époque : tout accent mis sur l'attention des élèves aurait relevé d'une vue autoritaire de l'enseignement, alors que, pendant cette période, des tentatives de démocratisation dans la vie des classes étaient en vogue.

Le concept réapparaît dans les années 1950. Il s'insère dans un autre contexte scientifique, celui des études corrélationnelles : il s'agit de mettre en relation l'attention des élèves avec leur rendement dans la matière enseignée. Les résultats des nombreuses études recensées par Bloom (1976), Borg (1980) et Smyth (1981, 1988) sont convergents : **le temps durant lequel l'élève s'engage dans l'apprentissage qu'essaye de susciter l'enseignant est prédictif du score qu'il atteindra à un post-test portant sur la matière enseignée.** La corrélation est plus forte lorsque les chercheurs ont choisi pour unité de mesure l'élève (0,48) plutôt que la classe (0,26). Ce constat s'explique aisément : on sait, en effet, que la participation des élèves varie au sein d'une même classe. L'analyse corrélationnelle entre le rendement moyen et la participation moyenne d'une classe ne peut que camoufler ces différences.

Les résultats accumulés sur plus de trente ans démontrent l'existence d'une relation positive entre le **temps investi** dans l'apprentissage par l'élève et les compétences acquises. La démonstration est, en apparence, banale : rien ne peut être appris sans que l'apprenant n'y consacre du temps. Il importe, toutefois, de se rappeler que les études qui ont tenté de trouver une corrélation positive entre le **temps alloué par le maître** à l'enseignement d'une matière et le rendement débouchent sur des résultats contradictoires ; l'hypothèse semblait, pourtant, toute aussi triviale. Il faut également souligner le caractère partiel de l'avancée scientifique que constitue la mise en évidence d'une relation stable entre engagement de l'élève dans la tâche d'apprentissage et rendement : les études corrélationnelles n'expliquent en rien la nature précise de l'engagement de l'élève ; elles n'indiquent pas quelles sont les variables qui y sont associées et donc le suscitent. Enfin, ces résultats soulèvent un problème méthodologique non encore résolu aujourd'hui : un observateur peut-il juger de l'attention d'un élève par les positions du corps tenues pour témoignage d'une attitude d'écoute ? Il importe, en effet, de se rappeler les travaux que Bloom (1953) sur l'étude du temps d'activité mentale que les élèves consacrent à la tâche. En utilisant la

technique du *rappel stimulé*, il filme des cours universitaires et repasse l'enregistrement aux étudiants. Ceux-ci sont invités à mentionner tous les moments où leur pensée portait sur la matière. Les résultats mettent en évidence que les étudiants se disent avoir été engagés — en pensée — pendant 64 pour cent du temps que durent les exposés et pendant 55 % des discussions. On est loin des 80 à 90 % relevés par la majorité des premières études sur l'attention des élèves.

L'étude de Bloom a eu le mérite de susciter la réflexion méthodologique des chercheurs ainsi que des travaux visant à établir la convergence entre les méthodes d'observation et les méthodes introspectives. Par exemple, Hudgins (1967) et Taylor (1968), (cités par Smyth (1981)) rendent compte de corrélations négatives entre les mesures d'attention obtenues par observation et celles obtenues par le rapport verbal qu'en font les étudiants. Borg (1980) fait l'hypothèse que les données d'observation seraient plus fiables au niveau de l'école élémentaire qu'à celui de l'enseignement secondaire. Les étudiants de ce dernier niveau d'enseignement développeraient des stratégies visant à donner l'apparence de l'attention, ce qui rend caduques les observations de ce type.

UN TOURNANT HISTORIQUE : LE MODÈLE DE CAROLL

L'apport original de Carroll

En 1963, Carroll publie « un modèle pour l'apprentissage scolaire ». Il y propose une idée novatrice : « *Un apprenant réussira l'apprentissage d'une tâche donnée s'il y passe le temps dont il a besoin pour apprendre cette tâche* » (p. 725). En d'autres termes, le degré d'apprentissage d'une tâche est fonction du rapport entre la quantité de temps que l'apprenant passe réellement sur la tâche et le temps nécessaire pour apprendre :

$$\text{Degré d'apprentissage} = \frac{\text{Temps consacré}}{\text{Temps nécessaire}}$$

Le modèle de Carroll ne doit pas être confondu avec ce qu'on appelle ordinairement les théories de l'apprentissage. Il convient plutôt de le considérer comme une description de « l'économie » du processus scolaire plutôt que comme une ana-

lyse scientifique détaillée du processus d'apprentissage lui-même.

L'équation de base établie, Caroll s'attache à définir les facteurs qui influencent à la fois la quantité de temps réellement investie dans l'apprentissage et la quantité de temps nécessaire aux individus pour apprendre.

Le temps réellement investi dans l'apprentissage est affecté par :

a. *L'occasion d'apprendre* ou le temps accordé par l'enseignant à la matière.

b. La *persévérance* ou le temps que l'apprenant consacre à l'étude de la matière.

Le temps nécessaire à l'individu pour apprendre est affecté par :

c. *L'aptitude spécifique de chaque individu*. Celle-ci est définie comme la quantité de temps nécessaire pour apprendre dans des conditions *standard* d'enseignement. Elle varie d'un individu à l'autre.

Le temps nécessaire à l'individu pour apprendre variera encore en fonction de :

d. La *qualité de l'enseignement* ;

e. La *capacité de l'apprenant à le comprendre*. Celle-ci est notamment fonction de l'intelligence générale et de l'habileté verbale de l'individu.

Pour Bloom (1974b), Caroll a suscité un changement majeur dans la recherche sur l'enseignement. Tout d'abord, en définissant la plupart des variables composant son modèle en termes de temps, il l'a rendu opérationnel et attractif pour les chercheurs en éducation. Parmi les nombreux avantages liés à la description du processus d'apprentissage en termes de temps, Bloom cite la possibilité d'utiliser cette unité d'analyse à des niveaux de précision différents : molaires (mois, année) et moléculaires (heures, minutes). Le temps présente encore l'avantage de constituer une échelle métrique stricte avec un zéro absolu ; l'établissement de comparaisons en est évidemment facilité.

Le modèle de Caroll permet également d'éviter un des aspects les plus regrettables de beaucoup de recherches de l'époque sur le processus d'enseignement : la focalisation sur les comportements du maître, et, partant, l'ignorance de son *impact sur l'élève*. En définitive, en proposant une

articulation subtile entre les variables — élèves et les variables — maître, le modèle de Caroll s'inscrit anticipativement dans ce que Doyle appellera *quelques années plus tard le paradigme des processus médiateurs*.

La contribution de Bloom

Avec Bloom (1968, 1974b), le modèle conceptuel de Caroll se transforme en un modèle d'action éducative connu sous le nom de pédagogie de maîtrise (*mastery learning*). Bloom articule son raisonnement autour de la modification conceptuelle apportée par Caroll à la notion d'aptitude : **si celle-ci prédit non pas le niveau maximal de compétence que l'individu peut atteindre, mais le temps dont il a besoin pour atteindre un niveau déterminé de compétence, il est possible de fixer le niveau de compétence attendu des élèves au terme d'un apprentissage et de manipuler les variables d'enseignement de telle sorte que tous ou presque tous les élèves l'atteignent.**

Si l'on considère que l'aptitude des élèves relative à une compétence X se distribue selon une courbe normale et si on leur dispense le même enseignement tant en quantité qu'en qualité, alors la compétence des élèves au terme de l'apprentissage sera également distribuée selon une courbe normale. De plus, la corrélation entre l'aptitude et le rendement sera élevée. Inversement, si chaque élève reçoit l'instruction optimale durant une quantité de temps adaptée à ses besoins, alors la majorité des élèves atteindra la maîtrise de la compétence. La corrélation entre l'aptitude et le rendement sera faible, voire inexistante.

Dans le modèle de Bloom, trois facteurs majeurs influencent le rendement et le temps nécessaire pour apprendre :

— les prérequis cognitifs, c'est-à-dire le degré de maîtrise des compétences et connaissances nécessaires pour un nouvel apprentissage ;

— les variables affectives d'entrée de l'élève, c'est-à-dire son intérêt pour la matière ainsi que son degré de confiance dans sa capacité à apprendre ;

— la qualité de l'enseignement.

Dans l'esprit de Bloom, la qualité de l'enseignement renvoie à plusieurs éléments.

1. L'élève doit comprendre la nature de la tâche à apprendre et les procédures à suivre pour l'apprendre. Il doit donc connaître les clés ou indices (« *cues* ») du **Quoi** et du **Comment faire** ; les objectifs et les procédures doivent être expliqués correctement. Bloom estime que cette facette de l'instruction contribue au rendement à concurrence de 14 % de la variance ;

2. La matière doit être décomposée en petites unités d'apprentissage et la maîtrise de chaque unité doit être testée avant de procéder à l'enseignement de la suivante. L'enseignant doit procurer à chaque élève des feedbacks correctifs spécifiques au terme de chaque unité d'apprentissage. Ces feedbacks apportent à l'apprenant les informations nécessaires pour progresser. Les corrections peuvent prendre la forme d'explications alternatives ou d'exercices supplémentaires amenant l'élève concerné à prolonger le temps d'étude de l'unité. Bloom évalue la corrélation entre le rendement et l'utilisation régulière de feedbacks régulateurs et de procédures de correction à 0,47.

3. La participation active des élèves dans les situations d'apprentissage est essentielle. L'enseignant doit trouver les moyens d'augmenter au maximum l'engagement des élèves. Mc Neil (1969), (cité par Anderson et Block, 1988), considère, par exemple, qu'un moyen d'augmenter l'effort de l'élève est de constituer des petits groupes de travail où deux ou trois élèves se rencontrent régulièrement pour revoir les résultats des tests et s'aider à surmonter les difficultés rencontrées. Depuis l'introduction du modèle de Bloom dans la littérature, de nombreux travaux ont été réalisés sur la pédagogie de maîtrise. Le lecteur trouvera dans les synthèses réalisées par Stallings et Stipek (1986), Anderson et Block (1988) et Slavin (1987) une discussion sur ce qui est connu aujourd'hui aussi bien que sur ce qui reste à connaître de la pédagogie de maîtrise.

LES ÉTUDES RÉCENTES

La recherche évaluative sur le maître débutant (*Beginning teacher evaluation study*)

Le modèle du temps d'apprentissage académique (*l'academic learning time*) plus connu sous

son abréviation « ALT », a été développé dans le cadre de la vaste étude « BTES » ou *Beginning Teacher Evaluation Study*, dont les principaux résultats sont publiés dans l'ouvrage édité par Denham et Lieberman, *Time to learn* (1980). Ce concept est profondément inspiré des travaux de Carroll et de Bloom. Il se définit comme « *le temps durant lequel un élève s'engage, en commettant peu d'erreurs, dans l'apprentissage d'une matière dont l'évaluation contribue directement au rendement scolaire* » (Borg, 1980, p. 41). L'« ALT » s'offre comme un concept à quatre composantes :

- le temps alloué par l'enseignant aux matières scolaires ;
- l'engagement de l'élève dans cet enseignement ;
- le degré de correspondance entre les items du test terminal et la matière enseignée par le maître (*content overlap*) ;
- le degré de succès ou taux de bonnes réponses fournies au cours des interactions durant cet enseignement.

Outre l'idée de combiner plusieurs composantes dissociées dans les études antérieures, la contribution la plus originale de la recherche évaluative sur le maître débutant est l'insertion du degré de succès dans le modèle. Il s'agit de tenir compte du pourcentage de temps durant lequel l'élève expérimente la réussite. Autrement dit, il constitue un indicateur des difficultés rencontrées par l'étudiant dans l'assimilation de la matière enseignée et, par voie de conséquence, de l'adéquation du degré de difficulté de la tâche d'apprentissage au niveau d'aptitude, de connaissance et de motivation des élèves. Contrairement à ce que les auteurs supposaient au début de l'étude, un degré moyen de succès, c'est-à-dire une tâche comportant des difficultés partielles (l'élève produit approximativement autant de réponses erronées que de réponses correctes), n'est pas un bon prédicteur d'un apprentissage maximal. C'est l'organisation fréquente par le maître de tâches qui sont directement à la portée de l'élève et durant lesquelles il ne commet que peu d'erreurs qui favorise le plus les apprentissages. L'« ALT » correspond, en définitive, au temps durant lequel l'élève s'est impliqué dans une tâche d'apprentissage dont les objectifs coïncident avec des items de l'épreuve d'évaluation et dont le degré de difficulté permet à l'élève de produire un maximum (90 %) de bonnes réponses.

L'analyse des données révèle, en premier lieu, une corrélation élevée et positive entre l'« ALT » et le rendement. Elle montre, ensuite, l'influence positive de différents facteurs — essentiellement repris du modèle de la pédagogie de maîtrise — sur l'« ALT » : la décomposition de la matière en petites unités, la clarté des objectifs, le haut niveau d'implication de l'enseignant, les feedbacks correctifs.

La définition de la qualité de l'enseignement par le nombre d'erreurs en situation d'apprentissage constitue, pour Shulman (1986), la plus grande faiblesse de l'« ALT ». Il ne s'agit pas de négliger le rôle de l'erreur dans l'apprentissage, mais de s'interroger sur le statut réellement causal d'un taux élevé de bonnes réponses produites en cours d'enseignement. Il propose une hypothèse concurrente : « *L'élève qui commet beaucoup d'erreurs n'apprend donc pas moins parce qu'il commet des erreurs ; ses erreurs sont le signe qu'il apprend moins* » (1986, p. 15). Son raisonnement repose essentiellement sur deux constats :

- les questions que posent les maîtres en classe constituent un échantillon de questions appartenant à l'univers des questions incluses dans le test ;

- les maîtres enseignent ou expliquent peu.

Par conséquent, les interrogations du maître lors des discussions ou des exercices individuels, sont déjà des éléments de l'évaluation et le taux de réponses correctes observées reflète ce que l'élève a compris de l'explication succincte du maître. L'observation selon laquelle un taux d'erreurs élevé est associé à de basses performances au test n'est que tautologie puisque le prédicteur mesure la même chose que la variable à prédire.

La définition de la qualité de l'enseignement reste une déficience commune aux recherches sur l'enseignement. En dépit de son importance, ce facteur était défini de manière imprécise dans le modèle de Carroll ; celui-ci se contentait d'affirmer que l'enseignement devait être adapté aux capacités de l'élève. La « BTES » n'apporte pas aux yeux de Shulman une solution satisfaisante au problème fondamental de la définition et de la mesure de la qualité de l'enseignement.

Toutefois, il considère qu'en introduisant le taux de réponses correctes comme variable à prendre en compte dans les recherches sur l'enseignement, la recherche évaluative sur le maître

débutant a contribué à déplacer l'attention des comportements du maître vers les réponses immédiates des élèves et, par voie de conséquence, participe à ce mouvement de recherche qui souligne la nécessité de combler le vide entre les conduites d'enseignement et le rendement, en procédant à une analyse des processus par lesquels les élèves réagissent directement aux actes du maître. Cette caractéristique permet de situer la « BTES » parmi les programmes de recherche relevant du paradigme des *processus médiateurs*.

Smyth (1981, 1988) est plus élogieux encore sur cette question. Pour lui, la recherche évaluative sur le maître débutant a ouvert après Bloom, les discussions les plus intéressantes sur l'importance à accorder aux études sur le temps investi dans la tâche (« *time on task* »). Contrairement aux premières recherches, les efforts des chercheurs ayant participé à la « BTE » se sont focalisés sur des variables plus directement liées au rendement et surtout sur des variables changeables, c'est-à-dire sur lesquelles les acteurs ont directement prise. La modification du calendrier scolaire annuel ou du nombre d'heures d'enseignement par jour sont des variables qui ne relèvent pas du pouvoir de l'enseignant et, comme l'ont montré les recherches, ne contribuent pas significativement à notre compréhension de l'efficacité de l'enseignement. En revanche, le temps d'engagement de l'élève est à la fois une variable changeable par l'enseignant et influençant directement le rendement. Toutefois, la participation de l'élève dans l'activité d'enseignement n'est pas une condition suffisante pour provoquer l'apprentissage. Dès lors, la création d'un concept articulant plusieurs variables, le temps d'apprentissage académique (l'« *academic learning time* »), constitue un apport déterminant à l'étude de l'enseignement et de son efficacité. Les corrélations testées entre ce groupe de variables et le rendement sont encourageantes. De surcroît, les chercheurs de la « BTES » ont pu mettre en évidence que les élèves des classes à haut rendement (et donc à haut niveau de temps d'apprentissage académique « ALT ») n'ont pas de l'école des perceptions plus négatives que les élèves des classes à rendement inférieur. Ce paramètre n'est associé ni positivement, ni négativement avec l'« ALT ». En d'autres termes, un temps d'apprentissage académique élevé est parfaitement compatible avec une ambiance chaleureuse.

Les analyses effectuées sur la relation entre l'« ALT » et d'autres variables donnent ainsi aux enseignants les moyens concrets de créer les conditions propices aux apprentissages. Le succès des interventions opérées dans le cadre de la recherche évaluative sur le maître débutant et d'autres recherches le démontre. Smyth rappelle toutefois que ces applications du modèle ont été réalisées avec un groupe d'enseignants volontaires. Il reste, par conséquent, à en démontrer la généralisabilité aux enseignants tout-venant.

La notion de temps d'apprentissage académique (« ALT ») constitue aux yeux de Smyth l'ensemble de variables le plus directement lié au rendement. Il suggère, toutefois, d'y ajouter le *rythme continu de la leçon*. Plusieurs recherches sur la gestion de la classe (Kounin, 1970 ; Arlin, 1979 ; Anderson, 1981) ont, en effet, mis en évidence l'importance du rythme des activités (« *flow activity* ») sur le temps d'engagement de l'élève. La distraction des élèves est plus forte pendant les moments de transition ou lors de toute interruption du rythme de la leçon que dans les moments où les activités se succèdent en continu. En d'autres termes, la manière dont le maître gère les moments de transition influence le niveau d'engagement des élèves : l'enseignant doit donc maintenir un « signal continu » tout au long de l'activité d'enseignement (3) (Kounin, Doyle, 1975 ; Kounin, Gump, 1974). Ceci explique pourquoi Smyth inclut les transitions et les interruptions du rythme de la leçon dans son modèle (cf. ci-dessus).

Des recherches dans le prolongement de la BTES

La revue des publications recensées depuis 1980 dans le réseau ERIC (*Educational Resources Informations Centers*) confirme l'importance de la « BTES ». La plupart des recherches sur l'enseignement menées sur des variables de temps constituent soit des tentatives d'application du modèle de l'« ALT » en vue d'améliorer les performances d'élèves en difficulté (en particulier, celles des élèves apprenant difficilement à lire), soit des études sur les variables influençant le temps d'apprentissage académique des élèves. Ainsi, Bettencourt *et al.* (1983) montrent que l'enthousiasme du maître influence favorablement le temps investi dans la tâche des élèves. Guida *et al.* (1985) constatent des relations négatives entre

l'anxiété des élèves et le temps consacré à la tâche : l'anxiété inhibe la concentration sur la tâche et les performances cognitives des élèves anxieux en sont affaiblies.

Veenman, Lem et Voeten (1988) observent que le temps d'engagement des élèves dans les classes composites (groupes d'âges mélangés) est moins élevé que dans les classes homogènes, mais ne relèvent aucune différence significative sur le rendement. Les auteurs constatent également qu'un nombre élevé d'interactions en grand groupe influence positivement le temps d'engagement. Des résultats analogues sont rapportés par Croll et Moses (1988). Ces derniers constatent plus particulièrement que la fréquence des interactions du maître avec l'ensemble du groupe est corrélée fortement à une plus grande concentration des élèves sur la tâche et ce, même lors des travaux individuels.

Ross (1984) s'est également intéressé aux paramètres déterminant le temps de concentration des élèves. Dans une large revue de la littérature, il constate que les élèves sont peu concentrés sur la tâche lors des travaux individuels. Il rapporte l'observation de Rosenshine (1980) selon laquelle le taux de concentration est de 68 pour cent pendant les travaux individuels alors qu'il est de 84 pour cent pendant les activités en grand groupe. Cette tendance est confirmée par d'autres recherches qui soulignent combien ce phénomène est préjudiciable aux élèves faibles (Good et Beckerman, 1978 ; Stallings et Kaskowitz, 1974). Ross explique cet écart des temps de concentration observés en grand groupe et en travail individuel par l'omniprésence du maître dans le premier contexte, alors que, dans le second contexte, les élèves doivent se concentrer sur la tâche de leur propre initiative. De surcroît, dans le premier contexte, le risque d'être interrogé est permanent et les feedbacks sont continus ; dans le second contexte, les feedbacks interviennent de façon ponctuelle en fonction de la supervision du maître.

Dans sa célèbre revue des recherches *processus-produit*, Medley (1979) constate que les travaux individuels non supervisés par le maître sont négativement corrélés avec le rendement, mais il relève une corrélation positive entre le nombre d'interventions du maître pendant les travaux individuels et le rendement. Il en déduit que la rentabilité des travaux individuels dépend essen-

tiellement des conduites qu'adopte le maître en ces instants.

L'observation de ces auteurs est peut-être entâchée d'un biais méthodologique : il est nettement plus facile de repérer la distraction des élèves au cours d'un travail individuel où ils sont supposés écrire leurs réponses sur une feuille que d'identifier un élève qui n'écoute pas le discours de l'enseignant. De plus, au cours des exercices sur feuille, les élèves peuvent interrompre leur rédaction pour réfléchir à la solution du problème et non pour se distraire. Le risque est donc grand de surestimer le temps non investi dans la tâche durant les applications sur feuille et de le sous-estimer durant les activités collectives.

Burns (1984) recense deux études (portant respectivement sur vingt-cinq et six classes) qui rendent compte de la gestion complète du temps journalier. Les résultats moyens sont identiques :

- 63 % du temps disponible est consacré à l'enseignement qui, en grande majorité, se déroule selon un canevas stéréotypé alternant les phases collectives animées selon la maïeutique socratique (question du maître — réponse d'élève(s) — feedback du maître et ainsi de suite) et les phases de travaux individuels (*seatworks*) ;
- 13 à 14 % du temps est consacré au contrôle de la discipline et à la mise en place des procédures de travail ;
- 22 à 23 % du temps est consacré aux collations et récréations.

Burns note encore que le temps réservé aux travaux individuels croît avec l'avancement dans le cursus scolaire et est plus important pendant les leçons de français que pendant celles de mathématique. Le fait le plus important reste, aux yeux de cet auteur, l'importante variabilité observée entre classes et, au sein d'une même classe, entre les journées.

Plus récemment, Rich et Mc Nelis (1988) ont mené une vaste étude descriptive sur l'utilisation du temps scolaire chez 132 enseignants de l'école élémentaire américaine et ont constaté que les élèves passent en moyenne 66 pour cent du temps scolaire en classe. Le temps alloué aux matières scolaires ne représente que 49 pour cent du temps total. Les élèves sont concentrés sur la tâche durant 69 pour cent du temps alloué aux matières académiques, ce qui ne représente en définitive que 32 pour cent du temps total de la

journée. Ils soulignent également la variabilité, d'une part, des mesures de temps enregistrées dans les différentes classes et, d'autre part, de celles du temps d'engagement des élèves. Les différences entre élèves sont significativement corrélées au sexe et à la race, mais pas au niveau d'enseignement.

Les résultats de l'étude ethnographique réalisée dans deux communautés linguistiques minoritaires au Pérou (Hornberger, 1987) sont plus éloquents encore. L'auteur a enregistré minutieusement le déroulement de sept journées en fin de cycle élémentaire. La proportion de temps réellement passé en classe est inférieure à la moitié du temps scolaire : vingt heures sur les cinquante heures disponibles. Le temps d'enseignement se réduit à une portion congrue : à peine six pour cent du temps passé à l'école. Plusieurs facteurs expliquent ce phénomène : l'absence fréquente des enseignants et des élèves, les tâches domestiques (nettoyage, jardinage, surveillance des plus jeunes...) auxquelles les élèves sont tenus régulièrement, etc. Lorsque les élèves sont en classe, d'autres éléments contribuent à réduire le temps d'apprentissage académique. Les élèves passent un temps important à copier des textes du tableau et attendre devant le bureau du maître pour les corrections.

L'auteur s'interroge avec raison sur la possibilité qu'ont les élèves d'apprendre quelque chose dans de pareilles conditions. Elle poursuit en formulant l'hypothèse que, dans ces communautés minoritaires, le rôle de l'école n'est pas de donner aux jeunes les moyens d'accéder à des études supérieures et, partant, de jouer un rôle dans la société péruvienne. Elle y lit le pouvoir social reproductif puissant de l'école. « *Les écoles sont considérées comme un moyen de reproduire non seulement la force de travail, mais aussi les relations sociales à l'œuvre dans le processus de production. Il va dès lors de soi que, pour les Quechuas qui, par tradition, sont toujours restés en marge de la société péruvienne, l'éducation a toutes chances de constituer un nouveau facteur de marginalisation par rapport cette fois aux apprentissages* (4) » (p. 217).

Pour l'auteur, cette étude menée dans des conditions extrêmes rend saillant un phénomène existant de façon plus diffuse dans nos sociétés : le temps scolaire passé à d'autres activités que l'apprentissage peut être un indicateur important

du processus de reproduction sociale. « Aussi bien dans les écoles urbaines des États-Unis que dans les zones rurales du Puno, il se peut que ce temps scolaire « non académique » soit un des éléments qui favorise le maintien des minorités linguistiques en marge de la société » (5) (p. 218).

L'étude de l'environnement-classe (Le classroom environment study)

En 1989, Anderson, Ryan et Shapiro publient les résultats de la plus importante étude internationale jamais réalisée sur les processus d'enseignement. Cette étude menée dans huit pays (Australie, Canada, Corée, Hollande, Hongrie, Israël, Nigéria, Thaïlande) poursuivait un double but :

- Analyser dans quelle mesure les processus d'enseignement fluctuent de pays à pays ;
- Identifier les comportements des maîtres associés au rendement.

Les variables prises en considération résultent d'une large revue des recherches précédentes sur l'enseignement et l'apprentissage. Plus de deux cents variables ont été introduites, elles sont intégrées en quinze catégories, appelées *constructs* et définissant le modèle hypothétique des relations causales.

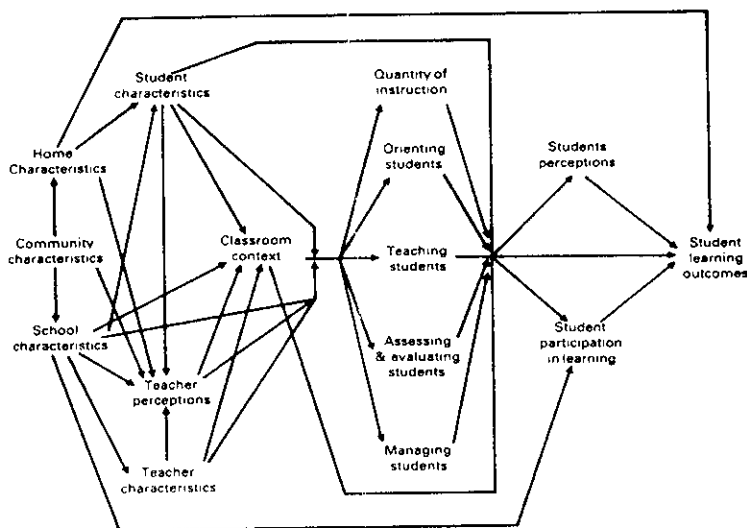


Figure 2. — **Modèle hypothétique**
(extrait de L.W. Anderson, D.W. Ryan
et B.J. SHAPIRO, 1989,
The IEA Classroom Environment Study).

Dans l'ensemble, dix des constructs sont supposés avoir un lien direct avec le rendement :

- les caractéristiques de la famille d'origine de l'élève ;
- les caractéristiques individuelles de l'élève ;
- le contexte de la classe (essentiellement mesuré par la taille du groupe et le matériel utilisé) ;
- la quantité d'instruction (mesurée par le temps alloué à la matière, la correspondance entre le test et le contenu de l'enseignement (*content overlap*), les devoirs donnés par semaine et le temps estimé nécessaire par le maître pour les accomplir) ;
- les conduites d'orientation des étudiants, c'est-à-dire la définition des objectifs et l'indication des révisions des connaissances nécessaires ;
- les comportements d'enseignement proprement dits ;
- la gestion de la classe (temps passé à la discipline ou aux transitions, le manque d'implication de l'enseignant...) ;
- les perceptions des étudiants et la participation des élèves à la matière, c'est-à-dire le temps réellement engagé par l'élève dans le processus.

La participation des élèves aux activités scolaires et leur perception de ce qui se passe en classe sont supposées constituer des variables centrales et subir l'influence d'autres variables : la quantité d'instruction, les conduites d'orientation du maître, les conduites d'enseignement proprement dites, les évaluations et procédures correctives organisées par le maître, ses conduites d'organisation, le contexte de la classe et les caractéristiques des élèves.

Les chercheurs impliqués dans le *Classroom Environment Study* ont encore formulé d'autres hypothèses dont nous retiendrons les deux suivantes :

- le contexte de la classe influence la quantité d'enseignement ;
- les caractéristiques de l'école influencent la participation des élèves.

Eu égard à l'objet qui nous occupe, nous retiendrons principalement les résultats ayant trait au temps alloué aux activités académiques et à la participation des élèves.

Analyses descriptives

On peut synthétiser les principaux résultats de la façon suivante :

— Le temps alloué aux différentes matières varie considérablement d'un pays à l'autre. Ce constat s'explique partiellement par les différences d'importance accordées aux matières dans les *curriculum*s scolaires, mais les variations à l'intérieur d'un même pays sont extrêmement larges et obligent à nuancer cette explication ;

— La durée des leçons varie énormément. Au sein d'un même pays, l'écart entre la leçon la plus longue et la plus courte est en moyenne de vingt minutes. Au Canada, cet écart s'élève à cinquante minutes. La différence entre la plus longue leçon et la durée moyenne est de dix minutes dans tous les pays ;

— La participation des élèves varie d'un pays à l'autre. En Thaïlande, les observations révèlent que 96 % des étudiants sont impliqués dans la tâche. Par contre en Israël, le taux de participation serait seulement de soixante pour cent. En moyenne, à travers les pays, approximativement quatre-vingt pour cent des élèves sont impliqués dans la tâche.

Ces premiers résultats concordent avec les recherches effectuées sur ces variables jusqu'à ce jour.

Relations entre variables du modèle

Les analyses effectuées sur les associations entre variables sont plus instructives.

Les auteurs mentionnent d'abord une observation d'une grande importance méthodologique. Des informations relatives au temps alloué aux différentes matières ont été recueillies de deux façons : par observation et par le biais d'un rapport verbal des maîtres. La corrélation entre les deux prises d'information est basse. On trouve même des corrélations inverses à propos du temps consacré à la gestion de la classe (*classroom management*) : ceux qui prétendent attribuer peu de temps à la discipline et aux transitions sont ceux qui en consacrent le plus et inversement.

Les variables « scolaires » (la quantité d'enseignement, les conduites d'orientation du maître, les conduites d'enseignement proprement dites, les évaluations et procédures correctives organisées par le maître, ses conduites d'organisation, le contexte de la classe et les activités proposées aux élèves) sont davantage corrélées avec l'engagement de l'élève dans la tâche qu'avec le rendement mesuré par le test. Des trois cents corrélations calculées entre les variables scolaires et le rendement, dix-huit seulement sont positives et ne contribuent pas à donner un ensemble de résultats cohérent au plan international : l'ampleur de ces corrélations varie de pays à pays. L'examen minutieux de ces dix-huit corrélations conduit Anderson à ne retenir que trois faits qui lui semblent dignes d'intérêt :

— le **silence** caractéristique des travaux individuels (en Australie, Ontario-français et Hongrie), **le nombre de feedbacks** donnés aux réponses des élèves (Québec) et **le nombre de questions posées** (Thaïlande) sont les seules variables scolaires recueillies par observation associées au rendement ;

— en Israël, aux Pays-Bas et dans l'Ontario (partie anglaise), aucune corrélation significative n'a pu être mise en évidence ;

— dans la République de Corée, on enregistre seulement une corrélation négative entre les comportements de démonstration, d'explication et d'exposé, et le rendement.

Ces résultats ne confirment guère l'hypothèse centrale des recherches processus-produit, selon laquelle les activités observées en classe et les comportements du maître sont directement associés au rendement. Par contre, les comportements du maître sont *plus reliés à ce que l'élève fait qu'à ce qu'il apprend* (Sellin et Anderson, 1989, p. 273). Les corrélations varient encore d'un pays à l'autre, mais sont mieux réparties. Sont corrélés positivement avec **l'engagement de l'élève** :

— les exposés du maître **ainsi que** l'utilisation de matériel, **en Hollande et en Thaïlande** ;

— les **discussions sous forme de questions-réponses**, en Australie et en Corée.

En Australie, en République de Corée, en Ontario-français et aux Pays-Bas, on constate que **plus l'enseignant interagit avec les élèves**, plus ceux-ci sont engagés dans l'activité acadé-

mique. **Le nombre de réponses émises par les élèves** est — quel que soit l'émetteur — corrélé positivement à l'engagement des élèves. Enfin, **la direction des questions** influence également la participation des élèves : ce sont les questions non personnalisées, c'est-à-dire celles qui ne s'adressent pas à un individu seul, qui sont les plus corrélées à la participation.

Ces résultats confortent les études de Veenman *et al.* (1988) et de Croll et Moses (1988), citées précédemment.

D'autres variables sont corrélées négativement avec l'engagement de l'élève :

— les travaux individuels, **en République de Corée et en Hollande** ;

— **le temps consacré à la discipline et à l'organisation des procédures liées aux tâches scolaires**, dans tous les pays, sauf en Israël où la corrélation observée est positive ;

Ces résultats vont dans le sens de ce qu'avait constaté antérieurement Ross (1984) dans sa synthèse de la littérature.

L'analyse de la relation entre le temps de gestion et les variables contextuelles est à souligner. La taille de la classe influence l'importance de la participation du maître dans l'enseignement et l'évaluation. Dans les classes les plus peuplées, les enseignants passent plus de temps à la gestion. Par ailleurs, Hess et Takanishi (1973) ont mis en évidence une relation négative entre la taille du groupe et la participation des élèves. La combinaison de ces deux observations suggère l'hypothèse suivante : la taille du groupe n'aurait pas d'effet direct sur l'engagement des élèves ; ce serait la difficulté pour l'enseignant d'assurer un flux continu d'événements — appelé *momentum* — dans ces conditions qui influencerait l'attention des élèves.

N. Sellin et L.W. Anderson (1989) relèvent encore l'apparente contradiction de deux résultats : l'absence d'interaction verbale (le silence caractéristique des moments d'exercices individuels) est corrélée positivement avec le rendement, et la présence d'interactions verbales est positivement corrélée avec l'engagement des élèves. Pour les auteurs, cette apparente contradiction ne peut se comprendre qu'en tenant compte du fait que l'engagement des élèves peut

porter sur des contenus qui ne sont pas évalués par le test. En effet, la validité des tests fluctue d'une classe à l'autre ; l'occasion d'apprendre, mesurée par la relation entre les items du test et le contenu enseigné (« *content overlap* »), varie entre les classes d'un même pays. Les élèves de certaines classes ont deux à trois fois plus d'occasions d'apprendre le contenu du test que les élèves d'autres classes.

Comme l'a souligné dès 1968 Jackson, l'engagement de l'élève est le point central des efforts du maître en classe. Il tente d'augmenter et de maintenir la participation des élèves en supposant que cet engagement aboutira à l'apprentissage souhaité. Cette hypothèse qui serait au cœur de la pratique d'enseignement de tous les maîtres est, aux yeux de Sellin et Anderson (1989) problématique : « *Ce que le maître fait pour maintenir les élèves occupés diffère peut-être de ce qu'il faut faire pour qu'ils apprennent* » (1989, p. 273). Dès lors, pour comprendre ce qui détermine l'apprentissage, il importe de prendre simultanément en considération les conduites d'enseignement « *liées à l'implication de l'élève dans la tâche* » (*ibid.*) et celles « *liées au rendement* » (*ibid.*), c'est-à-dire celles qui accroissent les occasions d'apprendre (temps alloué par le maître à la matière et correspondance entre le test et le contenu de l'enseignement).

EN GUISE DE CONCLUSION

Au cours de ce siècle, la recherche en éducation a défini son champ de travail en distinguant plusieurs secteurs dont les méthodes se sont développées dans un isolement parfois excessif. Ainsi, l'évaluation des *curriculum*s et l'analyse de l'enseignement constituent aujourd'hui des secteurs de recherche autonomes qui disposent de départements, d'experts et de méthodes propres. Un des intérêts majeurs de la *Classroom Environment Study* est de se situer au carrefour de ces deux domaines : réalisée au sein d'une association spécialisée dans l'évaluation et la comparaison internationale des *curriculum*s (l'*IEA*), cette étude relève de l'analyse de l'enseignement. Ses conclusions sont — nous semble-t-il — la source d'un enrichissement réciproque de l'évaluation des *curriculum*s et de l'analyse de l'enseignement.

La *Classroom Environment Study* montre que l'analyse du temps d'enseignement et du temps

d'engagement des élèves ne suffit pas à prédire de façon significative le résultat des élèves aux tests de rendement. Anderson (1988) souligne l'importance d'un paramètre dont on tient peu compte dans l'étude de l'enseignement : la relation entre le contenu enseigné et le contenu testé (*content overlap*). Le paradoxe semble *a posteriori* étonnant : plusieurs générations de scientifiques ont cherché les variables d'enseignement susceptibles de prédire le rendement en ne prenant quasiment jamais aucune mesure relative au contenu. Il semble pourtant évident de supposer que l'élève ne peut apprendre une matière qui ne lui a pas été enseignée. Soucieux de déterminer les bonnes façons d'enseigner, les chercheurs ont omis de développer les moyens techniques d'étudier l'objet enseigné.

Faut-il, comme le suggère Anderson (1988), travailler en utilisant simultanément trois outils et trois concepts distincts : le temps alloué à l'enseignement, le temps d'engagement des élèves et la correspondance entre le contenu enseigné et le contenu testé ? Cette solution n'est, pour diverses raisons, qu'à moitié satisfaisante :

1. Le concept de correspondance de contenu constitue une mesure destinée à estimer quelle proportion des items d'un test ont été objet d'enseignement. Par voie de conséquence, il conduit le chercheur à n'accorder aucune importance à tout enseignement portant sur un contenu auquel ne correspond pas un ou plusieurs items du test. D'office, les meilleurs enseignements ne peuvent être que ceux prodigués par des maîtres soucieux de leur conformité au programme ou, mieux encore, aux tests qui seront utilisés pour l'évaluation des élèves.

2. Au moment d'analyser les résultats, on sera confronté à trois corrélations avec le rendement qui, pour être facilement interprétables, doivent aller dans le même sens. Que pourra-t-on conclure si, d'aventure, on observe des classes dont le temps d'enseignement et le temps d'implication des élèves sont élevés, mais dont le taux de recouvrement entre l'enseignement et le test est faible ?

3. L'évaluation de la relation entre contenu testé et contenu enseigné est éminemment subjective puisqu'elle repose sur l'avis du maître qui est invité à examiner chaque item du test et à estimer dans quelle mesure les élèves ont eu l'occasion d'apprendre la matière évaluée par la question.

4. La solution préconisée par Anderson n'est d'aucune utilité dans le cas des études descriptives ou de celles qui prendraient la répartition du temps scolaire comme variable dépendante et chercheraient à en identifier les déterminants.

On peut dès lors supposer qu'il serait plus opportun de créer des outils de mesure permettant de tenir simultanément compte de l'objet enseigné et du temps d'enseignement, dès le recueil de l'information.

Dans une revue de la littérature sur le sujet, Barr (1988) préfère l'expression contenu abordé (*content coverage*) à celle de relation entre le contenu du test et la matière enseignée, dans la mesure où la première n'appelle pas nécessairement la référence à un test. Il reprend, par ailleurs, la distinction de Porter *et al.* (1979) entre contenu couvert (*content covered*) et contenu prioritaire (*content emphasized*) et note qu'on ne sait pas encore mesurer le second concept de façon satisfaisante bien que son importance soit indéniable. On peut penser qu'une mesure du temps alloué tenant compte de l'objet enseigné résoudrait ce problème. Toutefois, le problème technique central reste, dans tous les cas, la définition d'une unité de contenu aisément identifiable et quantifiable.

Malgré ces limites méthodologiques inhérentes aux domaines où des progrès importants sont attendus, les recherches sur le temps d'enseignement fournissent un ensemble cohérent de résultats.

L'observation la plus inattendue est, sans conteste, l'importante variabilité entre divers enseignants et chez un même enseignant, relevée dans **toutes** les études portant sur le temps d'enseignement. La surprise vient du contraste entre les résultats obtenus dans ces recherches et celles qui prennent pour unité de mesure les interactions maître-élèves. Autant les chercheurs s'accordent sur la stéréotypie des conduites d'enseignement (Bellack, 1966 ; De Landsheere et Bayer, 1969 ; Bayer, 1979), autant ils soulignent la variabilité des temps d'enseignement effectifs (Borg, 1980 ; Burns, 1984 ; Anderson, 1984, 1988 ; Anderson *et al.* 1989 ; Smyth, 1981, 1988). Dès 1980, Borg considère que la variabilité dans le temps d'enseignement est une caractéristique essentielle des écoles primaires américaines. Quant à Burns (1984), impressionné par l'impor-

tance de cette variabilité entre enseignants et chez un même enseignant, il conclut de façon désabusée : « Cette variabilité est souvent si grande que les moyennes (entre enseignants et à travers les journées de la semaine) des scores relatifs à la façon dont les enseignants utilisent le temps qui leur est dévolu à des fins pédagogiques, ne peuvent rendre compte correctement de la véritable organisation temporelle de la vie scolaire » (6) (1984, p. 92).

Cet ensemble de faits laisse supposer que les maîtres commandent la gestion du temps d'enseignement alors qu'ils n'ont pas de prise directe sur leurs conduites en situation d'enseignement. Autrement dit, ils décideraient d'allouer telle portion de temps à tel ou tel objet d'enseignement, mais une fois entamée l'action pédagogique, ils seraient enfermés dans un canevas de communication que leur imposerait — pour reprendre l'hypothèse de Bayer (1986) — la logique de la situation.

Selon cette hypothèse, le degré de conscience des décisions que prendraient les maîtres en ce qui concerne le temps d'enseignement constitue un élément problématique. Selon Smyth (1984), « Les enseignants et les administrateurs d'établissements scolaires sont inconscients de la manière dont ils allouent le temps d'enseignement et, par conséquent, ignorent l'influence possible de leurs décisions sur les occasions d'apprendre des élèves » (7) (p. 130). Plus récemment, Evrard (1990) a mis en évidence que les deux enseignants qu'elle observait pouvaient ordonner les matières selon leur importance respective sans pouvoir toutefois préciser le temps exact qu'ils leur avaient accordé.

Quoi qu'il en soit de la nature exacte du contrôle qu'ont les maîtres sur le temps d'enseignement, l'hypothèse selon laquelle ils disposeraient en ce domaine de degrés de liberté plus importants que dans le domaine des scénarios d'interaction est compatible avec la majorité des faits recensés dans la littérature de recherche. Rappelons-les de façon synthétique :

1. Cette hypothèse tient compte des constats répétés portant, d'une part, sur la stéréotypie des conduites d'enseignement et, d'autre part, sur la variabilité de la façon d'utiliser le temps d'enseignement.

2. Plus précisément, Burns (1984) rapporte une grande variabilité inter-classes et intra-classes à propos du temps consacré à l'enseignement, mais ajoute que celui-ci est dispensé selon un canevas stéréotypé où alternent des phases de discussions enchaînant les questions du maître aux réponses des élèves et des phases de travaux individuels.

3. Clark et Peterson (1986) reconnaissent que les enseignants ne décident que peu de choses en ce qui concerne leurs interactions en situation ; celles-ci seraient essentiellement le produit de routines ou de *scripts* mobilisés inconsciemment dans le feu de l'action. En revanche, ils soulignent la liberté de décision dont ils disposeraient au moment de la planification de leur enseignement.

4. Dès les premières études portant sur la planification de l'enseignement (Clark et Yinger, 1979 ; Shavelson et Stern, 1981), il est apparu que le contenu de l'enseignement est l'objet le plus important des réflexions des enseignants. Leur premier souci est, selon Burns — « de trouver de quoi occuper le temps scolaire avec des choses à faire » (1984, p. 97).

Le temps alloué aux différents objets d'enseignement serait donc déterminé par les enseignants, dans la limite des heures d'entrée et de sortie fixées par le pouvoir organisateur. Dans ces intervalles, le temps accordé à une matière limite nécessairement le temps disponible pour une autre. En privilégiant telle matière plutôt que telle autre, les enseignants affectent le temps dont les enfants disposent pour apprendre les différents contenus inscrits au programme.

Arlette Delhaxhe
Service de Pédagogie expérimentale
Université de Liège

NOTES

- (1) Dans la littérature sur les paradigmes de la recherche sur l'enseignement, les variables de présage ou présomptives regroupent les caractéristiques du maître susceptibles d'influencer l'enseignement, (de Landsheere, 1976).
- (2) Husen (1967) définit le concept « *content overlap* » dans une étude internationale sur le rendement en mathématique comme la relation entre le contenu enseigné et le contenu testé. Plus grand sera le rapport entre ces deux variables, plus grande sera l'occasion d'apprendre. Ce concept mesure la validité de contenu.
- (3) L'expérience que Kounin a menée avec Gump (1974) mérite d'être racontée avec quelques détails. Profitant d'une situation naturelle un peu exceptionnelle — un centre préscolaire universitaire — Kounin et ses collaborateurs ont observé 596 leçons données au même groupe d'enfants par 36 élèves-maîtres différents. Les âges des enfants s'échelonnent de 29 à 65 mois. Les élèves-maîtres ont été observés au minimum quinze fois, dirigeant des activités variées. Une seule variable dépendante est prise en compte : le taux d'implication des enfants dans les tâches proposées. Quels sont les résultats de cette recherche ? Les fluctuations du taux d'implication ne sont pas imputables aux élèves-maîtres. Par contre, un regroupement des activités selon un classement en 21 catégories fait apparaître que :
 - les activités de construction, les narrations et les lectures de livres sont généralement associées à un taux d'implication élevé ;
 - les leçons qui ont trait à des discriminations, des présentations de concepts ou des activités de catégorisation sont associées à un taux d'implication moyen ;
 - les activités psychomotrices, les jeux de rôle et les entretiens familiaux sont généralement associés à un taux d'implication bas. Bien que cette typologie d'activités présente un pouvoir prédictif important, la variabilité intra-catégorie reste importante. Kounin adopte un autre mode d'analyse qui suppose qu'une leçon est avant tout un système de signaux. Ce système de signaux peut être plus ou moins continu. Il peut fournir aux enfants des conditions d'apprentissage qui les isolent d'autres sources de stimulation ou, au contraire, les placent dans une situation où les réponses des autres enfants sont susceptibles d'interférer avec leurs propres réponses. Certains types d'activités sont, par leur nature même, plus propices que d'autres à fournir un système de signaux continu, procurant des conditions d'apprentissage qui mettent l'enfant à l'abri d'autres sources de stimulations. Ainsi, le récit ou la lecture conduisent presque naturellement à l'émission par l'éducateur d'un flux continu de signaux. Kounin et ses associés reprennent alors les plans des 596 leçons et, à partir du scénario prévu par le maître, ils infèrent les propriétés du système de signaux que la leçon engendre. De la sorte, ils obtiennent un système de classement des leçons qui prédit de façon sûre le taux d'implication des enfants. Pour Kounin, deux conclusions s'imposent :
 - plus une activité met les enfants en présence d'un flux continu de signaux, plus ceux-ci s'impliquent dans l'activité ;
 - plus une leçon crée des conditions qui mettent chaque enfant à l'abri de l'intrusion des autres, plus le taux d'implication des enfants est élevé.
- (4) La citation anglaise est : *Schools are seen as means of reproducing not only the force of production but also the social relations of production as well. It stands to reason, then, that education for Quechuas, who have traditionally been on the margins of Peruvian society, would in turn keep Quechuas at the margins of academic learning.*
- (5) *It seems possible and indeed likely that these and other factors add up to significant amounts of school time spent on other than-academic tasks in urban United States as well as in rural Purno. If that is so, then it may also be true that here, as well as in Peru, this non academic schooltime is contributing to helping linguistic minority children « get through school without getting caught not knowing », thus contributing to the likelihood that those linguistic minorities will remain at the margins of society.*
- (6) La citation anglaise est : « *This variability is often so great that time-use scores averaged across teachers and days of the week probably do not capture well the true flavor of the temporal organization of life in any given classroom* ».
- (7) La citation anglaise est : « *teachers and school administrators are unaware of the way they allocate learning time, and are therefore ignorant of the likely impact of their decisions on pupils' opportunity to learn* »

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON L.W. (1981). — **Time and learning**, paper presented to Invitational Conference on Instructional Time. Northwestern University, Chicago.
- ANDERSON L.W. (1984). — **Time and school learning. Theory research and practice**. London & Canberra : Croom Helm.
- ANDERSON L.W. (1988). — Opportunity to learn. In M.J. DUNKIN (Ed.) **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford : Pergamon Press, p. 368-372.
- ANDERSON L.W., BLOCK J.H. (1988). — Mastery learnings models. In M.J. DUNKIN (Ed.) **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford : Pergamon Press, p. 58-68.
- ANDERSON L.W., RYAN D.W., SHAPIRO B.J. (Eds) (1989). — **The I.E.A. Classroom environment study**. Oxford : Pergamon Press.
- ARLIN M. (1979). — Teacher Transitions can disrupt time flow in classrooms. **American Education Research Journal**, n° 16, p. 42-56.
- BARR R. (1988). — Content coverage. In M.J. DUNKIN (Ed.), **The international encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford : Pergamon Press, p. 364-368.
- BAYER E. (1979). — Sources de variances de l'indice d'influence de Flanders. **Scientia Paedagogica Experimentalis**, vol. 16, n° 1, p. 5-21.

- BAYER E. (1986). — Une science de l'enseignement est-elle possible ? In M. CRAHAY, D. LAFONTAINE (Eds), **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles : Labor, p. 483-507.
- BELLACK A.A., KMEIBARD H., HYMAN R.T., SMITH F.L. (1966). — **The language of the classroom**. New York : Teachers College Press.
- BERLINER D.C. (1979). — Tempus educare. In P.L. PETERSON, H.J. WALBERG (Eds), **Research on teaching. Concepts, findings and implications**. USA, California : McCutchan Publishing Corporation, p. 120-136.
- BETTENCOURT E.M. *et coll.* (1983). — Effects of teacher enthusiasm training on student on task behavior and achievement. **American Educational Research Journal**, n° 20, p. 435-450.
- BLOOM B.S. (1953). — Thought processes in lectures and discussions. **Journal of General Education**, April, n° 7, p. 160-169.
- BLOOM B.S. (1968). — **Learning for mastery**. UCLA-CSEIP Evaluation comment, 1 (2).
- BLOOM B.S. (1974a). — Time and learning. **American Psychologist**, n° 29, p. 682-68.
- BLOOM B.S. (1974b). — An Introduction to mastery learning. In J.H. BLOCK (Ed), **Schools society, and mastery learning**. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- BLOOM B.S. (1976). — **Human characteristics and school learning**. New York : Mc Graw-Hill.
- BORG W.R. (1980). — Time and school learning. In C.C. DENHAM, A. LIEBERMAN (Eds), **Time to learn**. Washington : The National Institute of Education, p. 32-62.
- BURNS R.B. (1984). — How time is used in elementary schools : The activity structure of classrooms. In L. WANDERSON (Ed.), **Time and school learning. Theory, research and practice**. London & Canberra : Croom Helm, p. 91-128.
- CAROLL J.B. (1963). — A Model of school learning. **Teacher's college records**, n° 63, p. 723-733.
- CAROLL J.B. (1975). — **The teaching of french as a foreign language in eight countries**. New York : Wiley.
- CLARCK C.M., PETERSON P.L. (1986). — Teachers' thought processes. In M.C. WITTRICK (Ed.), **The third handbook of the research on teaching**. New York : MacMillan, p. 255-296.
- CLARCK C.M., YNGER R.J. (1979). — Research on teacher thinking. **Curriculum inquiry**, n° 7, p. 279-394.
- COULTER F. (1979). — Homework : A neglected research area. **British Journal of Education**, n° 5, p. 21-33.
- CROLL P., MOSES D. (1988). — Teaching methods and time on task in junior classrooms. **Educational Research**, n° 30, p. 90-97.
- DE LANDSHEERE G., BAYER E. (1969). — **Comment les maîtres enseignent**. Bruxelles : Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'Organisation des Études, Coll. Pédagogie et recherche.
- DENHAM C.D. et LIEBERMAN A. (Eds) (1980). — **Time to learn**. Washington : National Institute of Education.
- DOYLE W. (1986a). — Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. CRAHAY, D. LAFONTAINE (Eds), **L'art et la science de l'enseignement. Hommage à G. de Landsheere**. Bruxelles : Labor, p. 435-479.
- DOYLE W. (1986b). — Classroom organization and management. In M.C. WITTRICK (Ed) **The third handbook of research on teaching**. New York : Macmillan Publishing Company, p. 392-431.
- DOYLE W. (1987). — Paradigms for research. In M.J. DUNKIN (Ed.), **The international encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford : Pergamon Press.
- EVRAARD G. (1990). — **Gestion de la classe et théories implicites de l'enseignement chez deux instituteurs primaire**. Mémoire de licence. Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- FLANDERS N.A. (1970). — **Analyzing teacher behavior**. Reading, m.a. : Addison- Wesley.
- GOOD T., BECKERMAN T. (1978). — Time on task : a naturalistic study in sixth-grade classrooms. **The Elementary School Journal**, n° 3, p. 193-201.
- GUIDA F.V., LUDLOW L.M., WILSON M. (1985). — The mediating effect of time-on-task on the academic anxiety achievement interaction : A structural model. **Journal of Research and Development in Education**, n° 19, p. 21-21.
- HESS R.D., TAKANISHI R. (1973). — **Teacher strategies and student engagement in low income area school**. Research and Development Memorandum 105 ; ERIC document reproduction N° ED087768.
- HORNBERGER N.H. (1987). — Schooltime, classtime and academic learning time in rural highland Puno, Peru. **Anthropology and Education Quarterly**, n° 18, p. 207-221.
- HUSEN T. (Ed) (1967). — **International study of achievement in mathematics : a comparison of twelve countries**. New York : Wiley.
- JACKSON P.W. (1968). — **Life in classroom**. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- KARWEIT N. (1978). — **The organization of time in schools : time scales and learning**. Paper presented to National Invitational Conference on school Organization and effects, San Diego, California.
- KOUNIN J.S. (1970). — **Discipline and group management in classrooms**. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- KOUNIN J.S., DOYLE W. (1975). — Degree of continuity of a lesson's signal system and the task involvement of children. **Journal of Educational Psychology**, n° 67, p. 159-164.
- KOUNIN J.S., GUMP P.V. (1974). — Signal systems of lesson settings and the task related behavior of preschool children. **Journal of Educational Psychology**, n° 66, p. 554-562.
- MEDLEY D.M. (1979). — The effectiveness of teachers. In P.L. PETERSON, H.J. WALBERG (Eds), **Research on teaching concepts, Findings and implications**. USA, California : Mc Cutehan Publishing Corp., p. 11-28.

- MORRISON H.C. (1927). — **The practice of teaching in the secondary school.** Chicago : University of Chicago Press.
- PORTER A., all (1979). — **Teacher Autonomy and the control of Content Thought** (res. serv. n° 24), Institute for Research on Teaching, Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- POYNER H., all. (1977). — **Final report on the instructional dimensions study.** Washington DC : National Institute of Education.
- RICH H.L., Mc NELIS M.J. (1988). — A study of academic time on task in the elementary school. **Educational Research Quarterly**, n° 12, p. 37-46.
- ROMBERG T.A. (1983). — **Allocated time and content covered in mathematics classrooms.** National Institute of Education, Washington, DC, Document ERIC, p. 143-150.
- ROSENSHINE B.V. (1980). — How time is spent in elementary classrooms. In C.D. DENMAN, A. LIEBERMAN (Eds), **Time to learn.** NE California : National Institute of Education, p. 107-126.
- ROSENSHINE B.V., FURST, N. (1974). — The use of direct observation to study teaching. In R.M.W. TRAVERS (Ed.), **Second Handbook of research on teaching.** American Educational Research. Chicago : Rand Mc Nally College Publishing Company, p. 122-184.
- ROSENSHINE B.V., BERLINER D.C. (1978). — Academic engaged time. **British Journal of Teacher Education**, n° 4, p. 3-26.
- ROSS R.P. (1984). — Classroom segments : The structuring of school time. In L.W. ANDERSON (Ed.), **Time and school learning. Theory, research and practice.** London & Canberra : Croom Helm.
- SELIN N., ANDERSON L.W. (1989). — The student variable model. Chap. 6. In L.W. ANDERSON, D.W. RYAN, J. SHAPIRO (Eds), **The IEA Classroom Environment Study.** Oxford : Pergamon Press, p. 147-209.
- SELIN N., ANDERSON L.W. (1989). — The core model. Chap. 7. In L.W. ANDERSON, D.W. RYAN, J. SHAPIRO (Eds), **The IEA Classroom Environment Study.** Oxford : Pergamon Press, p. 210-287.
- SHANNON J.R. (1942). — Measure of the validity of attention scores. **Journal of Educational Research**, n° 35, p. 623-631.
- SHAVELSON R.J., STERN P. (1981). — Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. **Review of Educational Research**, n° 51, p. 455-498.
- SHULMAN L.S. (1986). — Paradigms and research programs in the study of teaching/A contemporary perspective. In M.C. WITTRICK (Ed.), **The third handbook of the research on teaching.** New York : MacMillan, p. 2-35.
- SLAVIN R.E. (1987). — Mastery learning reconsidered. **Review of Educational Research**, n° 57, p. 175-213.
- SMYTH W.J. (1981). — Research on classroom management : Studies of pupil engaged learning time as a special but instructive case. **Journal of Education for Teaching**, n° 7, p. 127-148.
- SMYTH W.J. (1988). — Time. In M.J. DUNKIN (Ed.), **The international encyclopedia of teaching and teacher education.** Oxford : Pergamon Press, p. 372-379.
- STALLINGS J., KASKOWITZ, D.H. (1974). — **Follow through classroom observation evaluation, 1972-1973.** Menlo Park, California : Stanford Research Institute.
- STALLINGS J., STIPEK D. (1986). — Research on early childhood and elementary school teaching programs. In M.C. WITTRICK (Ed.), **The third handbook of research on teaching.** New York : Macmillan Publishing Company, p.727-754.
- THURLOW M., GRADEN J., YSELDYKE J.E., ALGOZ-ZINE R. (1984). — Student reading during reading class : the lost activity in reading instruction. **Journal of Educational Research**, n° 77, p. 267-272.
- VEENMAN S., LEM P., VOETEN M. (1988). — Time-on-task in mixed age classes. **Journal of Classroom Interaction**, n° 23, p. 14-22.
- YNGER R.J. (1986). — Examining thought in action : a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. **Teaching and Teacher Education**, n° 2, p. 263-282.

1948-1949
Annual Report of the
Department of Education

Chapter I
Introduction

Chapter II
The Department of Education

Chapter III
The State of Education

Chapter IV
The Department of Education

Chapter V
The Department of Education

Chapter VI
The Department of Education

Chapter VII
The Department of Education

Chapter VIII
The Department of Education

Chapter IX
The Department of Education

Chapter X
The Department of Education

Chapter XI
The Department of Education

Chapter XII
The Department of Education

Chapter XIII
The Department of Education

Chapter XIV
The Department of Education

Chapter XV
The Department of Education

Chapter XVI
The Department of Education

Chapter XVII
The Department of Education

Chapter XVIII
The Department of Education

Chapter XIX
The Department of Education

Chapter XX
The Department of Education

Chapter XXI
The Department of Education

Chapter XXII
The Department of Education

Chapter XXIII
The Department of Education

Chapter XXIV
The Department of Education

Chapter XXV
The Department of Education

Chapter XXVI
The Department of Education

Chapter XXVII
The Department of Education

Chapter XXVIII
The Department of Education

Chapter XXIX
The Department of Education

Chapter XXX
The Department of Education

Chapter XXXI
The Department of Education

NOTE DE SYNTHÈSE

L'innovation en éducation et en formation

Françoise Cros

L'innovation en éducation et en formation est un objet de réflexion relativement récent. Il n'intéresse les chercheurs en sciences sociales que depuis 1960 (Fullan, 1990) et, souvent, en termes opératoires. En effet, les textes se rapportant à l'innovation sont, en majorité, des écrits narrant une innovation en tant qu'action ou se centrant sur le produit nouveau (Cros, 1996b). Peu de théories voire de théorisations de l'innovation existent en tant que telles.

Il s'agit de traduire cet objet en objet de recherche qui permette des études et des expérimentations. Certains courants de sociologues, plutôt d'obédience marxiste, affirment que l'innovation en éducation et en formation n'est pas justiciable d'une constitution en objet de recherche. Mais, des notions comme l'exclusion ou l'insertion sont, elles aussi, difficiles à cerner et, pourtant, elles constituent, oh combien, des objets de recherche en sciences sociales !

Si la recherche sur l'innovation est récente, le terme, lui, est ancien et a été utilisé dès le XIII^e siècle. On le retrouve plus fréquemment au XVIII^e siècle dans un sens particulier : « Innovation : introduction de quelque nouveauté dans une coutume, dans un usage, dans un acte. *Il ne faut point faire d'innovation. Les innovations sont dangereuses.*

Innover : introduire quelque nouveauté dans une coutume, dans un usage déjà reçu. *C'est un établissement fort ancien, il n'y faut rien innover. Il est dangereux d'innover dans les choses de la religion.*

Novateur : celui qui introduit quelque nouveauté, quelque dogme contraire au sentiment et à la pratique de l'Église. *Les novateurs sont dangereux.* » (**Dictionnaire de l'Académie Française**, 1740).

« Innovation : en bonne politique, toutes les innovations sont dangereuses. Les innovations en matière de religion, aboutissent à des schismes, à des guerres civiles.

Innover : pour vivre en paix, il ne faut rien innover, ni dans l'État, ni dans la religion » (**Dictionnaire Universel François et Latin**, 1771).

En d'autres termes, l'innovation a été envisagée jusque récemment comme une chose néfaste pour l'évolution de la société. L'innovation était synonyme de danger pour l'équilibre des institutions qui devaient rester en l'état. L'innovation engendrait du déséquilibre, du désordre ; elle était potentiellement génératrice de désintégration de la société civile. Elle avait le sens que nous accordons actuellement à subversion ou à révolution. Derrière cela, il y avait la conception d'une transgression de la volonté divine et l'innovation était vue comme le fruit pernicieux de la liberté humaine.

Il a fallu attendre le XX^e siècle et, plus précisément, les années 1960 pour voir apparaître le mot innovation, en France, sous connotation positive, voire injonctive. Actuellement, il faut innover dans tous les domaines (Cros, 1996b).

Sans revenir sur la connotation positive du mot, il faut cependant souligner que l'économie est à l'origine du sens positif donné à l'innovation et, notamment, les théories de J. Schumpeter (1965). Au cours des années suivant la crise de 1929 aux États-Unis, l'économie capitaliste avait besoin, pour se développer, de produire de nouveaux objets de manière à améliorer les ventes et à augmenter la plus-value financière. Nous y reviendrons.

Comment alors, dans ces circonstances d'extrême mobilité du sens du mot, constituer cet objet de recherche, comment passer d'une notion à un concept conduisant non seulement à comprendre mais à tenter d'expliquer ? La difficulté réside dans la nécessité de garder la notion qui autorise l'analyse, et la richesse des usages sociaux qu'on peut en faire, tout en construisant un concept. Certains parlent d'un « concept empirique », en ce sens qu'il est un objet de la pratique quotidienne, qu'il est territorialisé, et l'espace qu'il utilise est fait d'un mélange d'éléments nouveaux et d'éléments anciens qui survivent (Gadéa, 1993, 1994). Les travaux de l'équipe NOVA ont permis de tenir les deux bouts de la chaîne (Adamczewski, 1996). Mais cela à certaines conditions.

L'innovation, dans son usage social, est presque toujours assimilée à l'objet nouveau introduit. Ainsi, quand on parle communément de l'innovation, émergent des objets nouveaux introduits dans les organisations : l'ordinateur, la lecture globale, la méthode Montessori, le texte libre inspiré de Freinet, le travail autonome, la méthode de La Garanderie, le camembert en tube, la machine à cueillir les fraises, le skate board (Guyaz, 1981) et... le raton laveur, comme dirait Jacques Prévert ! Il est alors bien difficile de travailler sur l'innovation sans se centrer sur l'analyse précise de l'objet introduit lui-même. C'est ainsi que nous rencontrons des analyses très détaillées sur les dits objets et dont les titres des articles portent le nom d'innovation. Délibérément, lorsque ces travaux se centrent seulement sur cet objet, ils ne rentrent pas dans notre champ de préoccupation (Cros, 1996a). Il a donc fallu, pour construire ce champ d'étude, donner valeur au processus, à l'aspect séquentiel et aléatoire de l'action innovante. Autrement dit, ce n'est pas l'objet qui prime mais la façon dont il pénètre le tissu social, si tant est qu'on ait une conception « pénétrante » de l'innovation. Car on peut envisager certaines innovations produites de l'intérieur de l'organisation, émergeant du groupe social lui-même.

L'aspect transversal et commun à toutes ces innovations réside dans le processus et dans ses éventuels invariants. C'est en cela qu'il n'est pas facile de construire une théorie de l'innovation et encore moins quand il s'agit de l'école et de la formation. Nous avons collecté plus de 300 définitions de

l'innovation au cours des repérages de la banque de données bibliographiques sur les innovations en éducation et en formation (Cros, 1996a). Pour plus de clarté et de concision, nous nous appuierons, pour cette note de synthèse, sur la définition de West et Altink (1996) qui résume les points communs rencontrés à travers les diverses définitions : « une nouveauté (absolue ou simplement en regard du lieu d'adoption) ; une composante d'application (c'est-à-dire pas seulement des idées mais leur application) ; une intention d'amélioration (qui distingue les innovations du changer pour changer ou du sabotage délibéré) et une référence au processus de l'innovation » (1).

Pour cette note de synthèse, nous avons préféré, dans un premier temps, présenter les travaux théoriques les plus saillants menés en sciences sociales sur l'innovation en général et nous demander comment ces travaux ont pu nourrir la réflexion sur l'innovation en éducation et en formation. Volontairement, nous les avons regroupés en disciplines qui découpent le champ et conduisent à une compréhension fine mais chaque fois parcellaire du processus innovateur.

Dans une seconde partie, nous aborderons l'innovation en éducation et en formation par les travaux des chercheurs en éducation, en montrant toute la complexité et la difficulté « d'attachement » disciplinaire académique et en dégageant une tentative de théorisation de cette innovation spécifique. Car, comme le précise pertinemment Hopkins (1995) : « Un des grands débats au sujet de notre champ (l'innovation) est celui de ne pas encore avoir de théories, de modèles ou de stratégies qui viendraient éclairer le travail d'amélioration des enseignants, des politiciens et des chercheurs. Sans considération au niveau théorique et stratégique, l'amélioration de l'école en est aux « jeux de hasard aimables » et ses praticiens ressemblent à ces chirurgiens d'il y a deux cents ans qui abordaient des opérations complexes avec des instruments rudimentaires et une connaissance réduite en physiologie et en anatomie » (2).

Nous nous limiterons, pour cette première partie, aux travaux référés aux sciences sociales étudiant le processus de transformation des systèmes sociaux et la place accordée à l'innovation. Ces sciences seront donc : la sociologie, la sociologie des organisations, la psychologie sociale, l'anthropologie des sciences et techniques, l'économie politique. Ces approches peuvent porter sur les innovations techniques, organisationnelles ou sociales, du moment qu'elles abordent les processus innovateurs et qu'elles alimentent la théorisation de l'innovation scolaire.

En ce qui concerne le domaine de l'éducation et de la formation, il existe peu de travaux francophones. Nous aborderons essentiellement les écrits nord-américains.

LA PROBLÉMATIQUE DE L'INNOVATION À TRAVERS LES SCIENCES SOCIALES

Apports de la sociologie à la compréhension de l'innovation

Tous les sociologues sont d'accord, il n'existe pas de théorie générale du changement. Il s'agit simplement de repérer des régularités et de tenter d'en dégager quelques modèles. C'est pourtant une tentation terriblement humaine que de vouloir maîtriser l'avenir. Les découvertes technologiques ont cepen-

dant semblé accélérer un processus jusque-là lent. Le milieu le plus touché par l'innovation (et analysé) est celui de l'agriculture : l'arrivée d'engins de plus en plus performants a considérablement transformé le milieu paysan. Ce n'est pas tant les instruments que leurs effets sur le corps social qui ont intéressé certains sociologues (Mendras, 1983) et notamment la diffusion. Ainsi une innovation (par exemple le tracteur parmi la population agricole) se diffuse à travers certains canaux, selon un délai variable, aux membres d'un système social et selon le paradigme épidémiologique, en une courbe en S. Les individus se distribuent sur cette courbe en : pionniers (ceux qui prennent des risques) ; innovateurs (ceux qui font école) ; une majorité plus ou moins précoce ; les retardataires et les réfractaires qui, au bout du compte, sont obligés de suivre. La conception est celle de la contamination, de ce que certains ont appelé l'effet « boule de neige ».

De même, dans le domaine médical (Coleman, Katz et Menzel, 1966), il se produit un phénomène d'influence plutôt individuelle, d'échanges en face à face. Plusieurs cas de « contamination » sont repérés et la diffusion est d'autant plus efficace que l'individu a des relations positives.

L'étude de l'instauration de « réseaux » de travail conduit, dans une institution comme un hôpital, à des sortes de « patterns of relationships » (Fennel et Warnecke, 1988). Trois hypothèses explicatives de l'adoption de la nouveauté apparaissent :

— la première basée sur le fait que les acteurs y voient un gain de performances ;

— la seconde, le fait d'être dans une institution relativement structurée accélère le processus ;

— la troisième est que cette réponse nouvelle dans l'environnement professionnel et la forme de sa diffusion affecteront les réseaux de performance dans le bon sens.

Tous ces auteurs constatent qu'il est impossible, comme pour le changement social, de développer une théorie générale de l'innovation à cause de la diversité des formes que prend l'innovation.

Dans le secteur des services dont l'éducation pourrait faire partie, il semble que l'objet innovateur ne réside pas dans sa matérialité mais dans la relativité du nouveau de l'innovation, c'est-à-dire que, peu importe qu'une innovation soit réellement nouvelle ou pas ; le plus important est qu'elle le soit pour l'ensemble concerné (Guyaz, 1981). L'innovation ainsi considérée permet de régler de l'extérieur des problèmes que des ensembles sociaux devenus très complexes étaient incapables de traiter.

Mais il semble que cette conception de la tache d'huile traduise de manière trop simpliste et inopérante la façon dont s'effectue ce changement. En effet, les personnes ne sont pas passives, elles sont dotées d'intentions (Boudon, 1985) et infléchissent le processus, voire le détournent.

Une perspective plus sociologisante en ce qu'elle tente de saisir la société dans son ensemble, aborde les mouvements sociaux et cette fameuse intentionnalité collective qui, jusqu'à présent, a fait défaut. Nous voulons parler de la sociologie de l'action principalement illustrée par les thèses de Touraine. Il s'agit d'étudier l'activité autonome des individus et des groupes, à travers un jeu de solidarité et de conflits entre des acteurs collectifs (les mouvements

sociaux). L'acteur devient sujet c'est-à-dire s'inscrit dans le désir de créer une histoire personnelle, de donner sens à l'ensemble des expériences de la vie individuelle. Le concept d'historicité apparaît là (Touraine, 1993). La société se définit au-delà d'innovations technologiques importantes, par une transformation de la culture, par une capacité d'auto-transformation liée à la capacité symbolique de l'être humain. Pour Touraine (1993), certaines institutions, dont l'école, sont des agences d'historicité. Mais l'école vit dans l'ambiguïté : à la fois elle est gardienne de la tradition et de la conformité, et protestataire. Le heurt de ces deux fonctions conduit à une résultante non nulle basée sur un ethos particulier de classe. Ce qui ne réduit pas l'enseignant à l'immobilisme mais l'invite à se porter comme sujet, c'est-à-dire, comme « force de résistance aux appareils de pouvoir, appuyée sur des traditions en même temps que définie par une affirmation » (Touraine, 1992, 369).

Les sociologues ayant explicitement parlé des innovations se sont centrés sur le processus de diffusion. Ils ont tenté de dégager des modèles ne rendant pas assez compte de la complexité de l'innovation. Le modèle épidémiologique est un de ces modèles. Ce dernier, tombé en désuétude pendant une vingtaine d'années, de 1970 environ à 1990, a été repris par le courant américain de l'anthropologie culturelle. Il s'agit d'expliquer comment certaines idées ou certaines croyances sont contagieuses, en se servant de la métaphore de l'épidémie. Ce modèle s'éloigne de son sens proprement naturaliste pour étudier les transformations des représentations et les processus de communication interindividuelle (Sperber, 1996).

Une des solutions semble se tourner vers le sujet ou l'individu dans sa volonté et les raisons (limitées) de ses choix. La théorie de l'individualisme méthodologique, dont est principalement porteur Boudon, éclaire le processus d'innovation en ce qu'il l'inscrit dans une système d'interactions, un effet de composition. Boudon invalide le modèle trop simple de l'influence (1979) parce que les sujets, comme nous l'avons dit, ne sont pas des récepteurs passifs ; ils sont capables d'intentions.

Plusieurs types d'innovations se déploient dans la société (Boudon, 1985, 180) :

— celles étant la conséquence d'une demande et qui peuvent être considérées comme le résultat des caractéristiques du système ;

— celles qui ne sont pas produites par le système, mais sélectionnées par lui (plus précisément par certains acteurs appartenant au système) en raison de leur indiscutable valeur adaptative : ce sont des mutations ;

— celles qui ne peuvent être considérées ni comme résultant d'une demande, ni comme répondant à une demande explicite. Il faudrait d'ailleurs compliquer la typologie et distinguer demande et valeur adaptative : je peux m'apercevoir que telle innovation est pertinente sans en avoir formulé, même explicitement, la demande ;

— entre ces types idéaux, des types intermédiaires sont possibles.

Dans l'avant-dernier cas, l'innovation peut être largement imprévisible et apparaître comme génératrice de ruptures.

Autrement dit, il est impossible de construire des lois d'émergence ou de diffusion de l'innovation. La sociologie peut seulement élaborer des modèles, schémas d'intelligibilité susceptibles de rendre compte de situations diverses, mais qui ne peuvent prétendre à l'universalité.

Apports de la sociologie des organisations à la compréhension de l'innovation

Les sociologues des organisations ont abordé de manière plus frontale l'innovation.

Deux courants ont principalement travaillé l'innovation. Un courant représenté par Crozier reflétant la théorie systémique ; un courant basé sur la théorie culturelle et illustré par Sainsaulieu.

La théorie systémique repose sur trois principes : les ensembles sociaux sont cohérents, les éléments d'une société sont interdépendants et hiérarchisés, le champ social est homogène en ce qu'il y a une réelle possibilité de coexistence de jeux différents qui font des innovateurs des acteurs sociaux. Le changement ne peut découler d'une imposition extérieure. C'est le système d'action qui invente (ou non) son changement en tenant compte, certes, des modifications de son environnement, mais selon sa logique propre (d'où la phrase d'un des titres des livres de Crozier : « on ne change pas la société par décret », 1979). Le changement envisagé consiste à modifier les « zones d'incertitude » dont le contrôle assure un certain pouvoir. Ce changement suppose avant tout un apprentissage de capacités nouvelles à résoudre les problèmes d'organisation collective : c'est l'élaboration d'un nouveau construit social. L'acteur, avec ses marges de libertés, agit selon une analyse stratégique. L'organisation agit comme un système d'action concret, dans un système de relations, de pouvoirs, de marchandages et de calculs (Crozier et Friedberg, 1977). L'innovation devient un puissant régulateur en ce qu'il permet de maintenir le système en l'état : « l'innovation, comme un écureuil en cage, continue par ses efforts, à faire tourner le système auquel elle apporte son énergie sans pouvoir le changer » (Crozier, 1980, 384).

La théorie de l'apprentissage culturel développée par Sainsaulieu (1978) met en évidence l'acquisition d'une culture étroitement liée au travail comme cause et effet de l'action en milieu organisé. L'idée nouvelle réside dans le développement, au sein des organisations actuelles, d'une « culture de l'innovation » (Serieyx, 1994) portée par de nouveaux acteurs. Ces derniers ne peuvent exister que dans des organisations dont les composantes sont souples (débat autorisé, intégration active de nouvelles valeurs et remise en question des valeurs antérieures, apprentissages collectifs reposant sur une capacité collective de créativité, etc.). C'est l'apprentissage du changement comme valeur (Sainsaulieu, 1987).

La sociologie de l'entreprise, déjà abordée par Sainsaulieu, a pris un essor considérable ces dernières années. Domaine récent lié à l'économie (source de l'incitation à l'innovation comme moteur de la société), elle s'est vite confrontée au problème de l'innovation. Sa grande différence avec la sociologie des organisations repose sur le fait qu'elle dépend d'une finalité économique contraignante et qu'elle démontre les limites du concept d'acteur (remplacé dans les entreprises par le concept d'opérateur).

Dans ce cadre, Alter (1985, 1996a et b) est un des auteurs actuellement les plus importants. Il met en évidence deux logiques qui s'affrontent : celle de l'organisation ou de l'entreprise et celle de l'innovation. Ce sont des questions de légitimité : l'entreprise tend à l'efficacité (atteindre les objectifs fixés) alors que l'innovation tend à l'efficience (tirer parti maximum des ressources disponibles).

Les innovateurs viennent interroger l'ordre établi, négocier, dévoiler des lacunes et déstabiliser les métiers (Alter, 1990). Cet auteur montre que l'innovation apparaît bien comme un processus et non comme une simple action ou le résultat d'une seule action ; elle repose sur le conflit et avance parce que certains acteurs trouvent avantage à sa diffusion et s'opposent à d'autres. L'innovation vit d'incertitudes et d'espaces de jeu.

Certaines organisations sont des « anarchies organisées », comme les universités (Alter, 1996a, 67), c'est-à-dire que les procédures de travail (en tout cas pour la partie administrative de leur activité) sont très largement codifiées alors que les acteurs s'écartent des règles. Autrement dit, une entreprise est toujours largement définie par sa capacité de fonctionnement informel.

Alter (1996a, 120) décrit les « anarchies organisées » comme se distinguant des formes d'organisation rationnelles en ce que :

- elles élaborent leurs décisions selon des préférences très variées et peu cohérentes entre elles et mal définies ;
- la technologie y est floue. On fonctionne par essais et erreurs ; on connaît les entrées et les sorties, mais pas la boîte noire. L'évaluation des uns et des autres sur les résultats s'avère donc impossible ;
- la participation des membres est fluctuante ;
- les organisations montrent l'occasion d'inventer l'interprétation de ce qui y est fait tout en le faisant.

C'est le modèle de la « corbeille à papiers », c'est-à-dire que les décisions s'apparentent à des poubelles dans lesquelles sont déversés problèmes et solutions au fur et à mesure de leur découverte. Ce modèle conduit à relativiser la rationalité des acteurs et à tenir compte des phénomènes imprévus s'intégrant dans le processus d'innovation. Il ne faudrait pas penser que les innovateurs ne « payent » pas leur hardiesse car ils investissent personnellement dans le travail, il y a implication forte, auto-surmenage, anxiété et risques (Alter, 1993). Le « burned out », notion développée par la psychosociologie nord-américaine, qualifie l'épuisement des ressources physiques et mentales qui survient quand un innovateur s'est trop évertué à atteindre un but irréalisable : c'est la maladie de l'idéalité.

D'une façon générale, la sociologie des organisations apporte la dimension collective territorialisée et les conditions propices au développement de l'innovation, qu'elle soit d'ordre technologique, organisationnel ou social. Elle souligne l'aspect interrelationnel et contingent de l'innovation étroitement lié à la structure même de l'organisation (Mintzberg, 1986). Elle ajoute à la sociologie un aspect microsocial, en mettant en valeur l'apprentissage d'une collectivité à travers sa créativité (Rémouchamps et Tilman, 1991 ; Jelínek, 1979).

L'apport de la psychologie sociale à la problématique de l'innovation

La psychologie sociale a abordé le problème de l'innovation sur le plan plus individuel et sur l'effet d'alliance entre personnes. Autrement dit, chaque personne est capable de créativité : l'invention devient un véritable paradigme de l'action sociale. L'homme se caractérise par sa capacité à créer du nouveau, à générer des possibles. Mais ce sont dans les marges, dans les minorités que naissent les idées nouvelles et dans l'opposition majorité/minorité (Moscovici, 1979).

Le processus d'influence entre individus joue un rôle primordial (Moscovici et Mugny, 1987 ; Moscovici et Doise, 1992). Le conflit est central et peut, dans l'affrontement entre majorité et minorité, jouer en faveur de cette dernière à condition qu'elle soit « nomique » c'est-à-dire porteuse de valeurs et que la majorité soit « anomique » (Moscovici, 1979). L'innovation naît donc d'un conflit porté par des valeurs fortes dans un jeu d'influence et d'invalidation de la conformité. Il y a un siècle déjà, Tarde (1890, 1979) exposait un véritable cycle des innovations fondé sur « l'imitation créatrice » consistant à dépasser l'imitation passive.

La psychologie sociale tente également de définir un « profil » d'innovateur, avec des structures psychologiques qui se manifestent dans des construits sociaux. L'innovateur ne se réalise qu'à travers des relations et des remaniements identitaires (Baubion-Broye, 1987). Le profil du créateur n'est pas loin (Gaudin, 1984). La psychanalyse prend parfois le pas, dans sa dimension poétique et esthétique, sur l'aspect technique (Anzieu, 1981).

L'innovation se situe dans un dispositif de communication où les individus peuvent se contacter, échanger, proposer. La vitesse de naissance et de diffusion des idées originales ainsi que leur concrétisation se réalisent en fonction du type de lien entre les individus. Ainsi, une rencontre entre personnes dont les pensées, les valeurs, les options de vie sont proches permettra une meilleure conduction des innovations ; c'est ce que les nord-américains appellent l'homophily et son opposé l'heterophily (Rogers et Shoemaker, 1971). Par ailleurs les caractéristiques plus personnelles comme l'âge, le statut social, l'appartenance à des réseaux sociaux différents, la tendance à être leader, la richesse, etc. remplissent aussi un rôle. L'innovation peut ainsi être envisagée selon trois composantes : les antécédents (caractéristiques propres à l'innovateur, sa perception de la situation), le processus lui-même (la perception de l'innovation) et les résultats en termes de rejet ou d'adoption avec toutes les modulations possibles (Rogers, 1962).

Tous ces auteurs parlent d'une théorie empirique et non spéculative de l'innovation en ce que la meilleure méthodologie d'analyse de l'innovation est d'observer chaque innovation dans sa diversité et d'essayer d'en dégager sinon les invariants, du moins les éléments transversaux. Des chercheurs en éducation s'en inspireront.

L'apport de l'anthropologie des sciences et des techniques à la problématique de l'innovation

Tout un courant de sociologues des innovations techniques s'est développé (Scardigli, 1992) prenant en compte les effets psychologiques et sociaux des objets techniques nouveaux et, notamment, l'investissement imaginaire projeté dans les objets découverts (Flichy, 1995). Il s'agit de saisir l'innovation technique ou technologique comme un fait social et non comme un simple produit commercialisé.

À côté des efforts de l'ANVAR (Merlan, 1993) pour valoriser l'innovation présentée linéairement comme le déroulement d'un projet dans les entreprises, on trouve des chercheurs qui tentent d'en comprendre les mécanismes dans les entreprises elles-mêmes (Mustar, 1988).

Celui qui a apporté le plus à la réflexion de l'innovation technologique dans un contexte social est Latour (1986, 1992) dans une optique plus anthropologique, sur l'innovation « en train de se faire ». L'équipe de chercheurs appartient au Centre de Sociologie des Innovations, centre de recherche dépendant de l'École des Mines. Leurs travaux s'articulent autour du concept de « traduction » qui n'est « rien d'autre que le mécanisme par lequel un monde social et naturel se met progressivement en forme et se stabilise pour aboutir, si elle réussit, à une situation dans laquelle certaines entités arrachent à d'autres... des aveux qui demeurent vrais aussi longtemps qu'ils demeurent incontestés » (Callon, 1986). L'idée originale est que les acteurs peuvent être des objets qui n'existent certes pas en soi (des non-humains) mais prennent forme par le travail des acteurs-humains qui consiste à les rendre cruciaux. L'innovation ne se transmet pas comme une épidémie, ni par un processus d'influence ou de conflit mais par des effets successifs de traduction entre différents acteurs auprès d'un même objet. Callon donne l'exemple de l'élevage des coquilles Saint-Jacques en baie de Saint-Brieuc. Les coquilles étaient en voie de disparition quand des chercheurs ont découvert l'origine du mal. Les chercheurs expliquent alors aux exploitants les enjeux économiques et sociaux, leur proposent d'expérimenter avec eux. Les chercheurs doivent trouver des arguments qui entrent dans les schémas de pensée et d'intérêt des consommateurs, des pouvoirs publics, des marins-pêcheurs et ces derniers doivent savoir utiliser et intéresser les chercheurs. C'est dans un jeu subtil de constitution d'une chaîne d'acteurs et de leurs rivalités inter- et intracatégorielles que s'inscrit l'innovation. Traduire, ici, correspond à s'exprimer avec un langage de façon à réduire en un discours qui résonne dans les préoccupations et les représentations, en un même lieu et à propos d'un même objet, une sorte de « bien commun provisoire », des différents acteurs. Traduire, c'est rendre l'objet, enjeu pour tous les acteurs. On en arrive à une instauration réussie de réseaux dans lesquels les objets ont leur place (Callon et Latour, 1985). Le fait de choisir d'appréhender l'innovation « en train de se faire » permet de saisir l'aspect éminemment social du phénomène dès le départ. Autrement dit, il n'y a pas d'un côté un objet (technique ou pas) et, de l'autre, une appropriation de cet objet. Les deux opérations sont étroitement liées pour ne pas dire consubstantielles.

Ce modèle a l'avantage de substituer au modèle diffusionniste évoqué plus haut, un modèle qui prend en compte la totalité du phénomène, dans une continuité et une symétrie, sans le découper en deux temps : objet et diffusion ; cette dernière étant envisagée comme un ajout externe et « non pas comme une composante interne de la mise au point du nouveau produit ou du nouveau procédé ».

Ce modèle de la traduction ne paraît cependant pas sans faille. Il s'agit en fait d'une théorie des réseaux (Quéré, 1989), où le social prime sur le reste (scientifique ou technique). L'innovation se traduit par la construction de chaînes d'associations hétérogènes (humains et non humains) dans une composition stable et durable. On peut lui reprocher de rendre la réalité « plus sociale que la société elle-même ».

La diffusion ou plutôt, généralisation de l'innovation, est une « boîte noire » : on ne sait pas comment cela se passe à l'interne. Les facteurs explicatifs des réussites ou des échecs de l'innovation sont réduits « soit à des construits théoriques relatifs à un langage, soit à des résultats d'investigations et d'inscriptions dans des réseaux ». Quéré (1989) analyse les trois

composantes du modèle théorique de la « traduction » qui sont : un principe général associationniste, une conception de la montée en généralité en termes de renforcement, d'enrôlement et de contrôle et un modèle de l'acteur stratégique.

L'apport de l'économie politique à la problématique de l'innovation

Il faudra attendre le début du XX^e siècle et Schumpeter (1954, 1965) pour une introduction systématique de l'innovation dans la théorie économique. Avant, comme nous l'avons déjà dit, l'innovation était liée au domaine du *gouvernement politique étroitement dépendante, dans les sociétés de l'Ancien Régime, de la religion*. L'argent n'est plus un tabou et l'innovation devient le moteur du développement économique, notamment industriel, des sociétés capitalistes à l'image de celle des États-Unis. Trois phases sont clairement distinctes : celle de l'invention (technologique ou technique), celle de l'innovation vue comme essai et celle de la diffusion sur le marché économique.

Schumpeter puise chez certains de ses prédécesseurs quelques idées (J.B. Say ; P. Leroy-Beaulieu et G. Tarde) et les utilise à des fins fonctionnalistes (Piettre, 1979). Il distingue bien l'invention de l'innovation et fait de cette dernière le ressort de l'économie capitaliste. L'innovation ne se limite pas à des objets mais peut concerner de nouvelles méthodes de production, la découverte de nouveaux débouchés, l'utilisation d'une nouvelle source de matières premières ou la mise en place d'une nouvelle organisation de la production. La compétition est centrale selon une autosuffisance (« circular flow ») et un équilibre immuables en réponse adaptative au changement extérieur. Ce qui est loin d'être la réalité (Hagedoorn, 1989). Cette vision linéaire réduit l'innovation peu ou prou à la diffusion commerciale des inventions.

L'instauration de l'innovation dépend des chefs d'entreprise « entrepreneurs », appelés parfois des intrapreneurs (Burgelman et Sayles, 1987). Ce sont des personnages hauts en couleurs dont l'énergie et l'esprit d'initiative sont évidents. La commercialisation du produit nouveau est l'essentiel et tout doit être assujéti à cet ordre. Or un nouveau produit vieillit et donc doit être remplacé par un nouveau (« la destruction créatrice ») dans une course vers l'avant, portée par l'idée d'un bonheur de la société lié au progrès des techniques et, par effet de contact idéal, à celui de la démocratie libérale (Davies, 1979).

Cet état d'esprit est tellement fort qu'une entreprise qui n'innove pas est une entreprise qui va mourir : c'est un impératif et il faut inscrire l'innovation dans le cœur même de l'industrie et la « manager » c'est-à-dire en permettre l'émergence et l'introduction sur le marché, en correspondance avec un besoin (créé ?) des acheteurs (Zimmern, 1969).

Certains auteurs vont jusqu'à renverser la démarche en proposant de créer un marché perméable, de travailler à ce niveau et, ensuite, de répondre à ces demandes : le pouvoir du marché domine et commande l'innovation (Kingston, 1984). Alors, l'innovation, « un jouet attrayant entre les mains de la gente humaine ? » (3). L'innovation devient une création humaine de toute pièce qui inscrit ses pas dans ceux de l'avancée de la science.

Vers les années 1960, l'OCDE a déployé son travail d'analyse et d'aide à l'innovation sur le marché européen. Les rapports insistent sur le fait « qu'il ne s'agit pas seulement de produire une technologie de pointe, mais aussi de

la faire pénétrer dans le tissu économique » (OCDE, 1978, 1981, 1982, 1986). Suivent les études sur Ariane, Airbus, le TGV, le réseau téléphonique numérique et le programme nucléaire. L'innovation est une idée transformée en quelque chose de vendable : il lui faut absolument la notion de succès sur un marché.

Que peut-on dire de l'innovation traitée par les sciences sociales ?

Les sciences sociales qui ont travaillé le processus de l'innovation, essentiellement technologique et organisationnelle, le font entrer dans leurs schémas explicatifs. Il apparaît que l'innovation est envisagée comme un élément « fluide » de la société, qui s'inscrit dans une dynamique de transformation des individus, de leurs relations ou des organisations, tout en régénérant les institutions. Ces schémas seront souvent repris par les chercheurs en éducation dès lors qu'il essayent de théoriser. Cependant, au contact de l'innovation en éducation, ces théories se trouvent quelque peu changées, ne serait-ce que par la nature même de l'innovation et par la complexité maximale qui s'y ajoute. Nous noterons les « emprunts » faits à ces courants des sciences sociales par les chercheurs en éducation dans le chapitre suivant.

L'INNOVATION EN ÉDUCATION ET EN FORMATION : APPROCHES SPÉCIFIQUES

L'innovation en éducation et en formation a à la fois bénéficié des avancées en matière de réflexion des sciences sociales sur les innovations en général et pâti de leur paradigme enfermant et fascinant, laissant parfois peu de place à l'expression de la spécificité que peut représenter l'apprentissage et le développement de la personne dans un lieu institué et dont la mission essentielle est centrée sur le sujet en évolution.

Les approches disciplinaires elles aussi évoluent en fonction des objets sur lesquels elles travaillent et se fraient un chemin dans une sorte de « marginalité créatrice ». L'étude de l'innovation en éducation et en formation est féconde, à l'intersection des disciplines, exigeant du chercheur lui-même de l'innovation dans sa propre discipline référentielle. Selon un processus « d'hybridation », le chercheur devient un « hybride innovateur ». Les disciplines « académiques » sont sollicitées pour saisir conceptuellement l'innovation en éducation et en formation mais « dans une recombinaison novatrice, mélange de fragments de sciences » ; cette approche va bien au-delà de la simple interdisciplinarité parfois dans l'utilisation des concepts ou l'emprunt des méthodes (Dogan et Pahre, 1991). C'est ainsi que les travaux portant sur l'innovation en éducation et en formation recomposent les emprunts disciplinaires qu'ils font pour construire des modèles d'intelligibilité. On pourrait dire que les sciences de l'éducation affirment dans l'étude d'un tel objet la pertinence de leur existence.

L'esprit latin plus tourné vers la construction de définitions que vers un engagement pragmatique immédiat (Marmoz, 1979 ; Pastiaux-Thiriart, 1986 ; Guermontprez, 1989 ; Bonne-Dulibine, Davier, Grosjean, Leselbaum, Rehaut, Tixeront, 1990) a tenté de mettre en perspective l'innovation en éducation et

en formation avec d'autres concepts tels que rénovation, réforme, modernisation, changement ou recherche impliquée.

L'approche de l'innovation en éducation et en formation, de la part des chercheurs en éducation, se fait en véritable ordre dispersé. Chaque chercheur entre dans la problématique de l'innovation en éducation soit par un aspect, comme le temps, soit par un domaine d'influence comme la formation des enseignants ou le rôle de certains acteurs. La mise en ordre de ce foisonnement de productions hétéroclites n'est pas facile.

Sans doute, la multiplicité de conceptions de l'innovation en éducation peut être un des effets de la multiplicité des objets sur lesquels les chercheurs portent leur attention (Berbaum, Figari, 1986). Aussi avons-nous choisi de découper ce développement sur l'innovation en éducation et en formation, dans sa spécificité, en huit parties, chacune représentant une entrée ou un abord de l'innovation :

— Les travaux de recherche sur l'innovation en éducation et en formation ont été nombreux dans les années 1960, dans l'élan des « Trente glorieuses ». Il s'agit surtout de travaux américains basés sur des études empiriques qui auscultent le terrain et analysent ce qui s'y passe dans une tentative d'extrapolation des éléments qui sembleraient communs. Cette manière de traiter l'innovation est éloignée du contexte intellectuel de la France qui préfère, après les avoir définies, impulser des innovations, les suivre et les évaluer.

— Bien souvent les auteurs de tentatives de théorisation de l'innovation ont repris les premiers résultats empiriques pour les interroger, les approfondir et les mettre en liaison de façon à créer des modèles d'intelligibilité ; ce sera l'objet du second paragraphe.

— Le temps est un révélateur de la solidité de l'innovation et de son ancrage social. Comme le disait Ricoeur, « l'innovation naît de la tradition ». C'est ainsi qu'une innovation s'inscrit dans le temps en se marginalisant, en disparaissant ou en s'institutionnalisant.

— L'innovation est une action difficile à évaluer car pleine d'imprévu et dont les objectifs initiaux peuvent se transformer au cours du processus. Que saisit-on quand on évalue une innovation ? Des évaluations d'innovations ont été tentées soit par une analyse fine au regard d'une grille préétablie, soit par un travail à partir des objectifs de départ, soit par l'analyse des représentations des enseignants et de leur attitude face à l'innovation.

— A côté des expérimentations ou des études de terrain, quelques chercheurs en éducation ont travaillé l'aspect institutionnel ou plutôt socio-politique de l'innovation : ses valeurs et les stratégies des gouvernants pour faire passer leurs convictions. Autrement dit, quel est le poids du politique, de l'historique et des valeurs dans les innovations scolaires ?

— Un sixième paragraphe regroupe les recherches portant sur la place et le rôle des différentes catégories d'acteurs du système éducatif : les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement, les corps d'inspection ainsi que l'établissement scolaire envisagé sous son identité collective. Il y est envisagé la formation continue des personnels et de son influence possible sur les innovations (apparitions et diffusion).

— L'innovation a souvent été mise en liaison avec l'apprentissage organisationnel. Ainsi l'innovation ne serait qu'une forme particulière de l'apprentissage institutionnel qui permet l'évolution de nos sociétés.

— Enfin, une des modalités abordées par les chercheurs comme susceptible de développer l'innovation à la fois dans sa pertinence et dans sa signification, est la recherche-action. Qu'apporte cette dernière à l'innovation ? Quels sont les modes mutuels de régulation entre le chercheur et le praticien ? Quels sont leurs enrichissements réciproques ?

Des études empiriques américaines et leurs conclusions

Les Américains ont la spécialité de ne pas craindre, à l'image de leur pays, de mettre en place des dispositifs qui pourraient nous paraître gigantesques. Il s'agit de nombreux terrains dispersés et dont on recueille le maximum d'informations selon des dimensions très variées. Une telle tâche est impossible si les chercheurs ne disposent pas de techniques pour coder, articuler, condenser, représenter et contrôler les données. Un tel dispositif conduit à manier un grand nombre de variables mais aussi à faire apparaître des configurations intéressantes et, selon les formes de regroupements des dimensions, le chercheur aboutit à des schémas qui peuvent conduire à certaines typologies (Huberman et Miles, 1983 ; Huberman, Miles et Matthew, 1991). Ce qui est considéré dans ce cas est plus la diffusion (comment ça se passe quand cela pénètre l'école) que les conditions d'émergence de l'innovation. La conception américaine est basée sur une « introduction » d'un produit par ailleurs préexistant.

De cette façon des tableaux complexes donnent à voir les interactions de ces différentes dimensions, notamment à propos de la diffusion (Rogers, Schoemacker, 1971). De même, des études de cas très précises permettent d'examiner attentivement les rôles et les actions des chefs d'établissements, des enseignants, des élèves et des collectivités dans la réussite ou l'échec de l'innovation. D'abord une étude extensive portant sur 350 districts scolaires des États-Unis (Havelock et Havelock, 1973), puis une étude également extensive de 165 sites scolaires innovants ; de tous ces sites a été tiré un échantillon de douze sites analysés qualitativement de 1976 à 1979. Pour recueillir les données, les auteurs se sont méfiés des modèles établis « à la louche » et aveuglants tels le modèle RDD (Recherche, Développement et Diffusion), trop rationnel ; le modèle d'interaction sociale trop naïf et le modèle de résolution de problèmes, trop instrumentaliste (Havelock et Huberman, 1980). L'examen de plusieurs innovations dont les objets ne sont pas les mêmes et dont les situations et les contextes diffèrent conduit à mieux saisir les implications et les éléments récurrents (Huberman, Miles, 1984). Les auteurs extraient donc des 165 innovations suivies, 12 études de cas plus précises et représentatives pour faire apparaître les attitudes des enseignants (estimation enthousiaste pour l'innovation ou très modérée), les modifications apportées en termes de restriction ou d'accord avec les terrains, les obstacles et les effets sur les élèves. Une telle étude est tout à fait remarquable et riche. Il ne s'agit pas d'une juxtaposition de ces éléments mais de leurs interactions sous forme de figures fléchées et de « constellations ». Il est tenu compte des types de changement, c'est-à-dire si cela concerne les structures, les procédures ou le climat, par exemple pour les changements organisationnels. Ce travail se termine par un chapitre posant la question : qu'avons-nous appris ? Rappelons que des innovations s'inscrivaient, pour certaines, dans le NDN américain (National Diffusion Network) qui est un réseau d'entraînement pour les innovations disposant d'agents de changement c'est-à-dire de facili-

tateurs extérieurs à l'école (Laderrière 1987) et pour les autres, d'aide uniquement interne. Ces études empiriques sont toutes américaines.

Les chercheurs ont choisi de dégager les facteurs externes (contexte, aide, projet innovateur), le contexte interne à l'école (histoire, démographie, utilisateurs, etc.), la forme d'adoption (décision d'adopter, mise en œuvre, appui), le cycle de transformation (changements dus à l'utilisateur, organisationnels, etc.) pour tenter de comprendre les résultats (degré d'institutionnalisation de l'innovation, son impact sur les élèves, le pourcentage d'utilisation locale, les effets, etc.). Notons que ce travail sur le terrain permet l'émergence d'autres configurations que celles postulées au départ.

Les auteurs reconnaissent la multiplicité des paramètres en jeu, excédant les capacités (pourtant immenses) d'appréhension des chercheurs, ainsi que les modifications subies par toute innovation dès lors qu'elle pénètre le seuil de la classe. Chaque enseignant met en œuvre l'innovation dans la mesure de sa compatibilité avec le terrain et de ses habitudes antérieures. Les auteurs dégagent un ensemble de dilemmes comme l'opposition entre la fidélité à l'innovation et son adaptation, la centralisation et l'influence diffuse, la coordination et la flexibilité, l'ambition et le pragmatisme, le changement et la stabilité ou le développement de la carrière et les capacités locales de promotion.

Qu'est-ce qui peut faire changer les enseignants ? Comment les résultats de recherche sont accueillis par les professeurs ? Selon le même procédé méthodologique d'études des cas et de prélèvement de multiples facteurs, des typologies de modalités de réceptivité des résultats de recherche sont mises en valeurs et des préconisations fournies, notamment en liaison avec des facteurs prélevés lors du cheminement commun aux chercheurs et aux innovateurs proches de la recherche-action ou de la « traduction » évoquée par Callon (Huberman, 1992 ; Huberman, Gather-Thurler et Nufer, 1988 ; Huberman et Gather-Thurler, 1991).

Les Américains procèdent beaucoup par études de cas ciblées et réglées en fonction des questions initiales. Ces études de cas, comme nous venons de le voir sont nombreuses, pour tenter de couvrir tout le champ de l'innovation et le maximum de cas de figures. Mais toutefois, il peut être utile ensuite de se pencher dans une sorte d'attitude d'entomologiste sur une innovation comme celle de l'introduction de l'ordinateur à l'école qui provoque des effets inattendus et nombreux où quelques français se sont aventurés (Baron, 1983 ; Fullan, 1982). Une liste des facilitateurs ou des obstacles à l'innovation, repérés à l'occasion de la mise en œuvre de l'innovation, est fournie.

Il convient de souligner qu'il ne s'agit pas ici d'études de cas menées pour elles-mêmes, mais bien pour éclairer une théorisation de l'innovation à l'école. Certains travaux français, plus liés à la tradition du témoignage qu'au prélèvement d'indices, s'emparent de la totalité de l'innovation, comme les Américains, pour en montrer tous les bienfaits et les résultats à longs termes, sur une vingtaine d'années avec une définition optimiste de l'innovation comme « une exploration du champ de la réussite possible » (Hadji, 1991).

Quelques modèles plus théoriques sur l'innovation à l'école

En 1969, Havelock fut le premier à publier une analyse des ouvrages sur le changement et l'innovation planifiée dans laquelle il présentait trois

modèles ou « perspectives » prédominants auxquels il donna les noms de « recherche, développement, diffusion » ; « interaction sociale » et « solution de problème ».

L'ouvrage de synthèse de A.M. Huberman reprend la formulation de Havelock et l'étend pour lui donner une portée internationale. Cet ouvrage sert encore de référence pour comprendre les processus à l'œuvre. L'auteur a fait la jonction entre les conceptions des Nord-Américains (liées à la structure de leur système éducatif et à leur culture) et les particularités européennes : il a été enseignant à Genève et à Harvard (Huberman, 1973).

Ce travail théorique présente, à partir de l'analyse des travaux nord-américains relativement différents (Bennis, Benne, Chin et Corey, 1976 ; Dalin, 1973), trois modèles susceptibles d'expliquer comment se mettent en place les innovations :

— le modèle de recherche et développement puis diffusion (RDD) se présente selon une progression logique de la découverte à l'utilisation. Un exemple un peu réducteur est le passage de la recherche dite fondamentale à la recherche appliquée ;

— le modèle de la résolution de problème où le destinataire participe directement aux solutions, avec souvent une aide extérieure ;

— le modèle d'interaction sociale insiste sur la circulation des messages d'une personne à l'autre, d'un système à l'autre. Il s'agit bien d'un processus de communication sociale.

Ils ont en commun l'interrogation de l'articulation entre l'enseignant (ou le groupe d'enseignants) et le contexte extérieur impulsant le changement, que ce soit des autorités, des agents du changement (formateurs de formateurs) ou de la recherche. Selon l'action extérieure de ces agents et la jonction avec la recherche, son impact stabilisera plus ou moins bien les innovations. C'est ce que l'auteur appelle une stratégie. Il dégage trois manières d'intervenir auprès des acteurs : une approche « empirique-rationnelle » qui suppose les personnes raisonnables et susceptibles de suivre leur intérêt ; une approche « normativo-rééducative » qui tend vers une modification des valeurs et des attitudes ; une approche « coercitive » qui utilise les sanctions politiques, économiques ou de nature institutionnelle.

Comme nous l'avons rappelé maintes fois, l'objet dans l'innovation n'est pas essentiel : le processus est le plus important. Cependant, il ne s'agit pas de la même innovation quand on change simplement de manuel scolaire ou quand on change de pratique pédagogique qui met en jeu les relations instaurées avec les formés. Huberman (1973) dégage trois types de « produits » : les matériels (auxquels appartient le manuel scolaire) ; les « conceptuels », c'est-à-dire le changement de programme ou de méthodes d'enseignement ; et les changements dans « les relations interpersonnelles » c'est-à-dire dans les rôles réciproques des enseignants et des élèves. Il existe des degrés dans l'exigence de transformation et d'investissement, ce qui allonge la durée d'adoption.

Par ailleurs, l'innovation peut aboutir à une substitution ou à un remaniement, ou à une adjonction sans changement ou à une restructuration ou à une élimination de l'ancien comportement ou à un renforcement de l'ancien comportement.

L'auteur émet ensuite des hypothèses sur les facteurs susceptibles d'intervenir dans le peu de changement du système éducatif, facteurs exogènes de résistance, facteurs endogènes et facteurs de limitation.

Les conclusions de cet auteur montrent toute la complexité du processus d'innovation mettant en jeu des éléments de psychologie individuelle, de relation interpersonnelle et groupale, de poids institutionnel et organisationnel, de décisions politiques locales et nationales. Huberman invite à procéder à « l'anatomie » d'une ou de plusieurs innovations de manière à en décortiquer les éléments et leur inscription sur deux plans : le plan organisationnel et le plan humain (Smith et Keith, 1971).

Il est vrai que, comme dans toute situation sociale, l'innovation peut entrer dans des schémas explicatifs qui englobent la totalité du social sous l'aspect micro- ou macro-social. Les chercheurs en éducation et en formation ont envisagé l'innovation de manière différente soit sous l'analyse quasi « anatomique » d'une innovation dans sa durée, soit sous l'angle de plusieurs innovations en parallèle, soit au niveau de l'individu, soit au niveau de l'établissement scolaire, soit au niveau des politiques locales et nationales, voire internationales. Le livre de A.M. Huberman semble être le seul à faire une approche interne, externe et plurielle de l'innovation.

L'approche culturaliste de l'innovation conduit à considérer l'enseignement comme l'inculcation et la défense de valeurs, d'attentes qui guident le comportement des personnes. L'innovation se définit par trois dimensions : les buts ou finalités, les rôles et responsabilités et le travail collectif. L'innovation est alors étroitement dépendante du pouvoir révélé à travers ces trois dimensions et, notamment du pouvoir pris par l'enseignant sur son acte professionnel même (Hargreaves, Hopkins, 1991 ; Rudduck, 1991), ce qui entraîne, pour accéder à cet « empowerment », une analyse par l'innovateur de ses pratiques (Schön, 1987 ; Faingold, 1993 ; Vermersch, 1990). Nous rejoignons ici la formation des enseignants à l'innovation ou, tout au moins, leur sensibilisation à l'évolution dans la manière de faire. En effet, une réforme de la formation continue des enseignants est souhaitée, concomitante au développement de l'innovation (Husen, 1986, 145).

Certains chercheurs ont tenté de retrouver dans les théories des sciences sociales les explications du développement des innovations, soit en procédant à de multiples emprunts résumant les tendances (Ducros, Finkelstein, 1987), soit en empruntant à la psychologie sociale, notamment à travers les processus d'influence (Bataille, 1988), soit en empruntant à la sociologie des organisations (Bonami, Garant, 1996 ; Dupriez, 1994). Les apports sont éclairants et, comme nous l'avons déjà évoqué, la fidélité à l'objet entraîne une infidélité vis-à-vis des aspects formels des référents disciplinaires : l'innovation en éducation et en formation se reflète dans les théories des sciences sociales mais n'est assujettissable à aucune.

Une inscription dans le temps et l'histoire

L'innovation en éducation et en formation tire de sa complexité une fluctuation d'usages sociaux et politiques tout au long de l'histoire (Hassenforder, 1972). En effet, comme nous le soulignons au début, l'innovation n'a pas été toujours porteuse de bienfaits. Elle a ensuite servi au développement d'une société capitaliste basée sur le profit, sur la concurrence et sur l'efficacité et

le rendement. Elle a rempli un rôle face « aux tensions, aux contradictions, à l'instabilité, à l'hétérogénéité productrices de ce qu'on appelle la « crise » de l'école » (Charlot, 1987).

L'innovation a joué des rôles successifs depuis les années soixante : de transgressive sur le plan des valeurs, elle est devenue un mode de régulation « locale » du système scolaire (par l'intermédiaire de lois qui invitaient à innover) pour finir en 1996 comme injonction voire comme composante indispensable de la compétence professionnelle de tout enseignant ou de tout formateur (Charlot, 1993 ; Cros, 1996b, George, 1993). Dans les autres pays, notamment en Amérique du Nord, selon le but que s'assigne l'innovation au niveau de l'impact social, on trouvera plusieurs types : l'innovation de type « conservateur », « réformiste modéré », « réformiste avancé », « révolutionnaire modéré », « révolutionnaire avancé » ou « nihiliste » (Satre, 1977).

À une échelle temporelle plus courte, l'innovation se marginalise, ou devient suture, ou est évacuée, car dangereuse, pas uniquement dans ses actions mais dans la signification de ces actions. Trois modèles peuvent être repérés en fonction des effets produits par leur introduction : indifférence, rejet ou transformation. Le sens advient dans le cas où l'élément introduit crée une interaction avec la structure existante, ouvre celle-ci à l'indétermination, et joue le rôle d'analyseur institutionnel. La temporalité, altérité altération, ne joue pleinement son rôle que dans cette construction de sens (Imbert, 1986).

Cette perspective historique apparaît dans le mode d'irruption de certaines innovations. Ainsi, la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en 1991 s'inscrit dans une longue période qui l'a précédée, à la fois dans les idées et dans les décisions politiques successives, comme si toute innovation de cette envergure, dépendant d'une décision politique centrale, était en gestation de nombreuses années et qu'un concours de circonstances la rende possible, acceptable et acceptée juste avec quelques petits remous qui ne la remettent pas fondamentalement en cause (Prost, 1991). Notons que plus les années passent et plus le temps entre l'apparition d'une innovation et son extension dans le système éducatif se fait court (environ 60 ans vers les années 1950 à une dizaine d'années pour 1996).

Des études historiques américaines montrent que, depuis plus de trente ans, les innovations en éducation sont comme le flux et le reflux des vagues, avec des arrivées quelquefois orageuses, dans un incessant aller et retour qui conduit à refaire mille fois la même chose, à « réinventer ou recycler de vieux mouvements en les mettant sous de nouveaux labels » (Alexander, Murphy et Woods, 1996). Ces auteurs ont deux interprétations de cet état de choses : la première est que tout éducateur fait plutôt ce qu'il connaît déjà ; et la seconde est que les éducateurs ne connaissent pas assez les travaux théoriques qui sous-tendent les principes de toute innovation. Ces auteurs distinguent trois orientations des éducateurs face au changement : l'orientation liée à l'évolution de l'environnement (« Incremental trend »), l'orientation tournée vers l'immobilisme (« Stationary trend ») et la tendance à répéter les mêmes occurrences (« Iterative trend »). Ils insistent sur le fait que l'énergie capitale développée par les éducateurs est de rapprocher les tendances incrémentales des tendances stationnaires pour faire l'économie de changements profonds requérant des informations et une recherche de savoir (4).

L'évaluation d'innovations en éducation

L'innovation en éducation, quelle qu'en soit l'origine, tente de répondre à une désadaptation (ou un sentiment de désadaptation) de l'école à sa fonction sociale. Ainsi, la mise en œuvre dans les collèges expérimentaux en France des groupes de niveau-matière voulait-elle lutter contre les inégalités pour une démocratie plus forte à l'école. Pour certains, la valeur de l'innovation doit être jugée à l'atteinte des objectifs fixés. « Car l'innovation en soi n'est pas la panacée....Elle ne prend sens qu'en fonction des finalités qu'elle poursuit » (Langouët, 1985).

Dans ces conceptions d'évaluation de l'innovation, se retrouvent les idées d'efficacité relativement immédiate. Ainsi, l'auteur cité étudie-t-il de manière statistique la fluidité de passage des élèves d'un groupe de niveau à l'autre, selon leur origine sociale. Les résultats montrent que les élèves de milieu défavorisé ne profitent guère de cette innovation alors que les élèves de classe moyenne progressent et ceux des milieux favorisés suivent leur évolution habituelle. Seulement, l'écart se creusait entre les plus faibles et les plus forts. L'innovation à elle seule est donc insuffisante. Alors, l'innovation pédagogique, un luxe pour les enfants déjà sur la voie du succès ? (Perrenoud, 1985)

La polémique soulevée à propos de l'efficacité ou non de l'innovation vient du procédé utilisé pour son évaluation. En effet, l'innovation vit de l'imprévu, de l'incertitude et des aléas. Elle a pu poursuivre des buts dont elle n'avait aucune idée au départ. Si l'évaluation est menée dès le départ de l'innovation en fonction des objectifs fixés en amont, alors c'est un projet et non une innovation (Cardinet, 1990 ; Huberman, 1983). Les objectifs ont parfois un tout autre rôle : celui de persuasion, d'adoption, de bande annonce. C'est toute la difficulté à évaluer une innovation de manière globale et finale ; elle requiert une évaluation de processus (Cros, 1993). De ce fait, l'évaluation de l'innovation peut difficilement se passer du sens accordé à l'action par les innovateurs eux-mêmes (Postic, 1986).

Les travaux de réflexion sur l'évaluation de l'innovation et les paradigmes à l'œuvre pour appréhender cette innovation montrent une évolution des conceptions (Paquay, 1985). Les paradigmes repérés par Paquay sont au nombre de trois ; l'approche technologique calquant son modèle sur celui de l'innovation technologique ; l'approche politique où l'innovation est objet d'enjeux politiques avec des intérêts divergents ; l'approche anthropologico-culturelle opérant une appréhension de l'innovation à la manière de l'analyse de tribus reculées. Les modes d'évaluation ne seront pas les mêmes selon l'une ou l'autre de ces conceptions et les manières dont se développeront les innovations non plus.

Les évaluations les plus courantes sont celles pratiquées par les innovateurs eux-mêmes, parfois aidés de tierces personnes (Best, 1985). Une multitude de travaux conjuguant le témoignage et la prise de distance des innovateurs ont été publiés. Il ne nous est pas possible de tous les citer dans le cadre de cet article ; ils jouent également le rôle d'explicitation par les innovateurs et, bien souvent, de justification à leurs propres yeux de cette innovation (Lycée expérimental de Saint-Nazaire, 1985).

Les aspects socio-politiques

L'innovation a été souvent envisagée selon deux mouvements contradictoires : du sommet vers la base («top-down ») ou de la base vers le sommet

(« bottom-up ») ou ce que l'on peut appeler du centre à la périphérie (Legrand, 1977), c'est-à-dire des autorités centrales aux autorités locales voire aux individus.

Le premier mouvement plutôt appelé **réforme** possède une connotation négative d'imposition et de lutte pour une certaine démocratie plus directe. Le second, plutôt appelé **innovation**, a une odeur de liberté et d'autonomie. En réalité, cette perspective ne peut être saisie sans avoir recours à la lumière de la structure politique du pays : pays centralisé ou décentralisé (OCDE-CERI, 1973). Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) a analysé 17 études de cas. Cette approche avait pour but d'étudier les innovations à trois niveaux différents du système d'éducation, à savoir : au niveau central, au niveau régional et au niveau de l'école, et de tester les éléments déjà apportés par les recherches américaines (croisement entre les types de stratégies pour développer l'innovation et les types d'innovation, c'est-à-dire un croisement entre les stratégies empirico-rationnelles, normativo-rééducatives, politico-administratives avec les innovations dans les programmes scolaires, les objectifs et fonctions, l'organisation et l'administration et les rôles et rapports entre les rôles). Les conclusions sont nuancées face à la complexité du sujet : « on peut discerner des tendances communes entre ce qui concerne le rapport entre les stratégies et le type d'innovation. Bien qu'une stratégie donnée prédomine dans les innovations relatives aux programmes scolaires (stratégie empirico-rationnelle) et aux objectifs et fonctions (stratégie politico-administrative), il est impossible d'expliquer les innovations pédagogiques par l'opération d'une seule, mais par la combinaison de deux ou même trois stratégies » (OCDE-CERI, 1973, 138).

Une étude récente que nous menons auprès des pays de la Communauté Européenne fait apparaître en 1996, un double mouvement de rencontre à « l'entre-deux » : d'une part, les pays jadis centralisés (Espagne, Grèce ou Italie) se décentralisent et les pays décentralisés (Allemagne, Autriche ou Finlande) se centralisent (5). Une telle dynamique conduit à replacer réforme et innovation dans un paysage de complémentarité plutôt que d'opposition. Dans ces cas, la réforme devient un cadre dans lequel les innovations peuvent se développer. La réforme est le fait des autorités et les innovations sont produites par les acteurs dans leurs gestes professionnels quotidiens. La clef de voûte se trouve être l'espace intermédiaire, les agents du changement, dont la mission n'est plus de contrôle ou de sanction mais d'accompagnement.

Avec l'arrivée en France de la gauche, en 1981, de nombreuses incitations à l'innovation ont été faites par l'intermédiaire de textes officiels, de financements d'opérations de rencontres entre innovateurs, et de réflexions sur les conditions de développement de l'innovation pédagogique (Aubégny, 1986 ; Bouvier, 1986 ; Ducros, 1986 ; Driay et Menassé, 1992 ; Figari, 1986). Cette période fut féconde en intentions de transformations de l'école : il était permis de rêver et de proposer des bouleversements dans les apprentissages et les structures scolaires (Best, David, Favret et Franchi, 1984).

En décembre 1995, s'est tenu pour la première fois, à Paris, un colloque rassemblant les administrateurs de l'Éducation nationale pour réfléchir à « l'innovation dans le système éducatif ». Ce colloque est le témoignage que les choses bougent en France et que la place des hiérarques intermédiaires par rapport à l'impulsion de l'innovation n'est pas bien définie, notamment celle des inspecteurs généraux et régionaux dont les marges de liberté sont

plus grandes qu'on ne le laisse entendre. Antoine Prost, dans son intervention, rappelle que « l'inspection générale mène sa politique qui ne correspond pas nécessairement à celle du ministre : personne ne commande les inspecteurs ». En conclusion, il souligne que « la meilleure manière de faire circuler l'information est de faire circuler les hommes qui portent l'information ». Nous retrouvons cet espace intermédiaire, qui conditionne une véritable interrogation des pays européens pour un développement de l'innovation.

Les différentes catégories d'acteurs, individuels et collectifs

Il est difficile de déterminer à la fois les niveaux déclencheurs de l'innovation et ceux les plus propices à la compréhension du mécanisme de l'innovation. Il semble que, si on peut difficilement innover sans les enseignants, et à plus forte raison contre eux, le niveau de compréhension des composantes de l'innovation passe par l'établissement scolaire comme unité d'observation.

Les études systématiques sur le terrain sont rares. Quand elles ont lieu, elles se heurtent au modèle technologique ou rationnel vite avéré inopérant et il devient nécessaire d'entrer dans l'épaisseur de la vie institutionnelle de l'innovation : « son (l'innovation) caractère anarchique, ses processus continus de négociation entre les membres, ses conflits ouverts et couverts » (Huberman, 1982c). L'innovation en éducation est aux prises avec **les acteurs eux-mêmes**. Les situations de crise ou les situations paradoxales peuvent engendrer des innovations au sein d'une équipe d'enseignants (Barus-Michel, Giust-Desprairies et Ridet, 1996). Les « marchandages », parfois implicites, les négociations ou les compromis sont l'apanage de toute collectivité et peut-être plus encore lorsque les valeurs sont multiples et peu hiérarchisées (Derouet, 1985 et 1988).

L'innovation devient la résultante d'un « mutual ajustement » entre les utilisateurs et l'innovation. Il s'instaure une « sorte d'exercice d'influence et d'accommodation réciproques au cours duquel l'innovation est resculptée » (Huberman, 1982, 66). Des facteurs, appelés prédicteurs de transformation sont listés : adéquation personnelle (« user fit ») ; les changements anticipés au sein de la classe (« anticipated classroom change ») ; les changements anticipés au niveau de l'école (« anticipated organizational change ») ; l'adéquation de l'innovation au niveau de l'école (« organizational fit ») ; les exigences de l'innovation (« demand characteristics ») ou « un très mauvais mariage innovation-travail usuel en classe qui finit par un divorce dans lequel l'innovation joue perdante » c'est-à-dire, lorsque les exigences de l'innovation sont très éloignées de celles de l'enseignement réalisé quotidiennement, les chances de mise en œuvre de l'innovation sont nulles et il y a divorce entre l'innovation et le terrain où elle voudrait être implantée (Huberman, 1982, 72) ; le degré de préparation de l'adoptant (« implementation readiness ») ; la latitude administrative des enseignants ; l'échelle ou l'envergure de l'innovation.

Il est également intéressant de repérer le processus par lequel les enseignants prennent des décisions, la manière dont ils accordent du sens aux événements, une sorte « d'éthique de pratique » (Doyle et Ponder, 1977-1978) définie par trois critères : la congruence ou le lien entre l'innovation et les besoins de l'acteur ; l'instrumentalité et le coût en temps, l'énergie investie, etc. L'enseignant passe par plusieurs phases lorsqu'il innove, des phases

de préoccupations plus ou moins positives. Sept phases ont pu ainsi être repérées (Hall et Loucks, 1978) évoluant d'une centration sur le moi vers une centration sur la tâche et, en fin de parcours, sur les effets. Ces phases peuvent éclairer un dispositif d'accompagnement des enseignants lors de la mise en œuvre d'une innovation (Van Den Berg et Vandenberghe, 1984 ; Vandenberghe, 1986).

Mais il existe dans la carrière des enseignants des moments plus propices à l'innovation, lorsqu'ils sont sortis de la phase de début et lorsqu'ils ne sont pas encore dans un processus de lassitude et de routinisation (Huberman, 1984 ; Huberman, 1989).

Le rôle des **chefs d'établissement** est apparu, de manière plus récente, comme un élément clef du développement des innovations (Fullan, 1992 ; Leader et Boldt, 1994 ; Hopes, 1988 ; Stegö, Gielen, Glatter et Hord, 1988 ; Pelletier, 1994). L'auto-analyse de l'établissement scolaire est apparue comme un excellent instrument de mise en œuvre des innovations, par le chef d'établissement et son équipe, dans leur cohérence et dans leur efficacité (Bollen et Hopkins, 1988). C'est donc l'établissement dans son entier qui joue un rôle important de déploiement des innovations. À ce sujet, il existe une revue intitulée « School Effectiveness and School Improvement » dont les articles sont, pour la plupart, des comptes rendus de recherche éclairant le domaine. Cette revue, dirigée par les professeurs Creemers (Université de Groningen, Pays-Bas) et Reynolds (Université du Pays de Galles, Royaume Uni), sort quatre numéros par an, uniquement en anglais. Chaque année est publié un ouvrage qui contient les interventions du Congrès annuel de l'Association. Des typologies d'écoles efficaces sont dressées et confrontées (Slates et Teddie, 1992 ; Stoll et Find, 1992) avec des caractéristiques de performance incluses dans trois grandes catégories : une définition d'une mission commune, une centration sur l'apprentissage et un climat de soutien à l'apprentissage.

Peu d'études ont porté sur les **personnes « intermédiaires »**, à savoir les conseillers pédagogiques, les « school counsellors », les enseignants généralistes ou les inspecteurs d'Éducation dont le rôle est appelé à être important dans la mesure où une nouvelle définition de leurs missions est pensée (Platone, 1996 ; Vaniscotte, 1984). Ce sont de potentiels « agents de changement ».

L'innovation, en formation des adultes, porte sur la transformation des **processus identitaires des acteurs, notamment en formation des adultes** (Dubar, 1989) : la transformation du rôle de l'encadrement, le décloisonnement entre les services, la réduction des niveaux hiérarchiques exigent une plus grande mobilité interne et externe. La formation aide au « passage », à cette mutation identitaire faite de la recomposition des attitudes et des pratiques professionnelles. Sans doute est-ce pour cela qu'on appelle ces innovations, des innovations de formation car le dispositif de formation innove en même temps qu'il travaille sur l'innovation (Dubar, 1992a et b ; d'Iribarne, 1990). En effet, la formation des adultes a subi le contrecoup des évolutions fantastiques dans le domaine industriel depuis la loi de 1971, dans un contexte de décentralisation et de recherche de nouvelles qualifications (Verlhac, 1990). De même, la formation des ingénieurs, du fait de leur position hiérarchique intermédiaire, s'est trouvée singulièrement modifiée (Brochier, 1992 ; Gadéa, 1993 et 1994 ; Michel, 1991).

L'innovation en éducation et en formation et l'apprentissage organisationnel

Vers les années 1980, après un abandon du taylorisme venant des États-Unis, est né un domaine, celui de l'apprentissage organisationnel. Autrement dit, toute organisation bouge et ce mouvement n'est pas la résultante des mouvements individuels mais va bien au-delà, dans une recombinaison, à la manière d'un apprentissage individuel. Cette approche de l'innovation s'appuie sur une perspective socio-constructiviste. L'organisation devient un ensemble cohérent, cohésif et créatif, qui construit et produit des savoirs nouveaux et donc de l'innovation. Mais ces savoirs sont plus ou moins performants selon la configuration de l'organisation et selon son pilotage ou « management ». Les études ont porté, en premier, auprès des entreprises (Landier, 1991 ; Anciaux, 1994). Les travaux, déjà évoqués, de Crozier y font allusion dans la construction d'apprentissages collectifs et la production de nouveaux savoirs portant sur les méthodes, les procédures et processus de travail. Il s'agit de produire des compétences collectives dans une transformation des pratiques professionnelles. La valorisation du travail collectif producteur d'apprentissage particulier, en double boucle (« double loop learning »), et d'une pensée collective nouvelle sur le travail (Argyris, Putnam et Mac Lain Smith, 1987) entraîne la notion d'« opérateur collectif » où chacun et tous sont dans un processus évolutif à la manière d'une formation en continu (Wittorski, 1994). Autrement dit, il semblerait que la société, dans son ensemble, se mette à produire de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques, de même le système éducatif dans son entier (Husen, 1986).

L'établissement scolaire devient, non plus un lieu seulement d'apprentissage, mais lui-même apprend, en construction collective de nouveaux savoirs à découvrir et à produire. Cette conception cesse de mettre l'enseignant seul comme source du savoir supposé su et le place dans une configuration collective qui construit ce dont elle a besoin et qui avance sans avoir déterminé le chemin mais seulement l'orientation. Ce qui veut dire que tous les individus d'une organisation apprennent et construisent du savoir au service de l'apprentissage de l'élève ou du formé (Perrenoud, 1993 ; Gather-Thurler et Perrenoud, 1990 ; Gather-Thurler, 1993).

Une telle approche gomme trop souvent l'existence de conflits rhéïdibitoires au sein de l'organisation : ce type de changement « repose sur une idéologie du consensus entre les membres de l'organisation. Celle-ci est en bonne santé quand les différences sont éliminées et que tout le monde est d'accord sur ses finalités, sa structure, ses relations et ses stratégies. Quand cette approche a été adoptée internationalement, on a commencé à considérer cette idéologie comme typiquement américaine, les Européens ayant depuis longtemps conscience du conflit dans les organisations » (Dalin, 1979 ; Dalin et Rust, 1983, 23-24). Certains appellent cela la « culture de l'organisation scolaire » (Gather-Thurler et Perrenoud, 1990) où les enseignants sont invités à « une construction active du changement ». C'est dans ce courant que peut s'inscrire la recherche de l'efficacité de l'école (Rutter et Maugham, 1979 ; Steffens et Bargel, 1987 ; Hopkins, 1985).

Recherche-action et innovation en éducation et en formation

La recherche-action, tout comme l'innovation en éducation, est considérée comme bâtarde, à la fois pratique et réflexion : « la première difficulté que

rencontre toute tentative de clarifier le terme tient sans doute au caractère syncrétique de la notion que la construction même du terme met en évidence ; on ne finit jamais de dissiper les ambiguïtés contenues dans le terme qui réapparaissent lors de l'examen de chaque exemple d'application ; on ne parvient pas — sauf stabilisation arbitraire du sens au moyen d'une définition suffisamment étroite pour le rendre assez univoque, mais on peut craindre qu'un tel choix ne vienne à évacuer le problème — à lui donner un statut un peu ferme du point de vue conceptuel » (6) (Dubost, 1987, 131). Il n'est pas dans notre propos de travailler la recherche-action qui pourrait à elle seule faire l'objet d'une note de synthèse, mais de voir dans quelle mesure elle travaille avec l'innovation et intervient dans son développement. Rappelons les travaux originaires de Kurt Lewin qui a illustré cette démarche à propos des changements d'habitudes des citoyens américains au cours de la Seconde Guerre mondiale (Lewin, 1948) et a conduit, plus tard, à la dynamique des groupes. Le principe de base est que l'expérience est le mode privilégié de production de connaissances, expérience travaillée en groupe, ce qui conduit Lewin à conclure qu'« il est plus facile de changer des individus réunis en groupe que de les changer séparément » (Lewin, 1948,274).

L'expérience est la source du changement à condition qu'elle soit traduite en termes de recherche et réinvestie dans la pratique qui elle-même sera modifiée. C'est ce qu'on appelle « recherche interactive » ou « observation interactive » (« interactive research ») (Weiss, 1996). La recherche-action se veut productrice de connaissances mais aussi une stratégie d'innovation « fondée sur une méthodologie de l'appropriation » (Bataille, 1988, 126). Ce type de recherche conduit inmanquablement le chercheur à animer le groupe de praticiens avec lequel il travaille, même s'il s'agit d'une élaboration collective. Ce qui ne signifie pas que les rôles sont confondus : les enseignants sont invités à construire leur savoir (Delorme, 1982 et 1988).

De multiples travaux de recherche-action ont été menés ; ils ont transformé les praticiens engagés dans cette action. Nous ne les citerons pas ici : un ouvrage est consacré à leur repérage (Hugon et Lantier, 1990). Un exemple peut cependant être donné dans la mesure où il met l'accent sur les apports propres de la recherche et ceux réinvestissables immédiatement dans les lycées (Cohen et Hugon, 1996). Cet ouvrage met en évidence les transformations de pratiques pédagogiques des enseignants de lycée, transformations concomitantes aux nouvelles conceptions de l'enseignement. Cette transformation n'aurait pas été aussi ample sans l'accompagnement intellectuel et méthodologique des deux chercheurs.

CONCLUSION : UNE TENTATIVE DE THÉORISATION DE L'INNOVATION EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

Les disciplines « académiques », les sciences sociales, ont apporté leur éclairage sur l'innovation en général. Elles restent insatisfaisantes pour expliquer l'innovation en éducation et en formation. On dirait qu'à partir du moment où sont abordées l'éducation et la formation, le tableau se complexifie. Outre les valeurs, qui interviennent de manière manifeste, il subsiste une épaisseur, sans doute due à la présence d'un autre dans une relation interpersonnelle où intervient incontestablement le transfert. Curieusement,

aucune étude n'a véritablement voulu porter sur les fantasmes mobilisés par l'innovation à l'école et tout ce qu'elle peut susciter de l'imaginaire. C'est un domaine encore inexploré.

Les travaux américains se sont parfois noyés dans l'inextricable situation de l'innovation en éducation. Ils ont cependant dégagé des modèles d'intelligibilité qui permettent de mieux saisir la dynamique innovante. Outre les entrées (temps, acteurs différents, aspect politique et culturel), les niveaux d'accès à l'innovation fluctuent et s'entremêlent : du niveau central et politique au niveau de l'individu dans ses profondeurs. L'innovation en éducation, comme l'apprentissage, conserve son mystère. Il est difficile de faire une *synthèse des travaux sur l'innovation* qui ne soit que par les niveaux (central ou périphérique), tant, dans les recherches menées, ces niveaux sont interpellés et étroitement associés. On a toujours l'impression que l'étude sur l'innovation en éducation et en formation touche tous ces domaines qui s'entrecroisent et s'interfécondent.

C'est ainsi qu'au fur et à mesure les chercheurs tentent de dévoiler l'innovation et de trouver des lignes conductrices. L'innovation est effectivement comme l'apprentissage, elle ne se réduit pas à des lois, tout en se laissant éclairer par certaines d'entre elles. L'innovation en éducation est spécifique en ce qu'elle touche à l'éducation et à la formation qui sont elles-mêmes porteuses par essence de transformation. Travailler sur l'innovation en éducation et en formation, c'est travailler au second degré, voire dans une mise en abîmes.

Car n'est-on pas, depuis des siècles, à se poser toujours les mêmes questions à propos du développement de l'enfant et de celui de l'homme ? N'est-ce pas une gageure que de vouloir appuyer l'analyse de l'innovation en éducation et en formation sur des théories et des idéologies empruntées (inconsciemment ?) au monde économique qui nous entoure ? Là où il faudrait de la lenteur (le développement de soi se fait par un chemin particulier, dans un temps qui ne se mesure pas à l'aune du temps social), nous voulons y introduire de la rapidité ; là où il y a silence et énigme, nous voulons y mettre du discours et de la clarté. Car les sociétés occidentales sont l'expression du bruit et du spot. Il y a en effet dans l'innovation en éducation et en formation un reflet culturel, idéologique et politique de nos sociétés marchandes et capitalistes. Nous ne nions pas qu'il existe plusieurs formes de capitalisme ; il n'empêche qu'elles relèvent toutes du même creuset, celui de « la confiance accordée à l'initiative personnelle, à la liberté exploratrice et inventive ». Ce que l'auteur appelle « l'ethos de confiance compétitive » (Peyrefitte, 1996, 15).

La théorie de l'innovation n'est-elle alors qu'un cas de figure de la théorie du changement volontaire ou a-t-elle sa propre spécificité ? Incontestablement, elle touche aux mouvements de nos sociétés, sociétés formées d'hommes et de femmes qui créent et inventent.

Françoise Cros
INRP

N.B. : Je remercie mes collègues et amis qui ont accepté de relire et contribuer à la critique de ces quelques pages, à savoir : Monica Gather-Thurler, Cristof Kodron, Maria Isabel Lopes Da Silva, Georgette Pastiaux et Francine Vaniscotte.

NOTES

- (1) « Analysis of definitions also reveals wide disparity between them, but some common themes do emerge, such as novelty (either absolute or novelty simply to the unit of adoption of the innovation) ; an application component (i.e. not just ideas but the application of ideas) ; intentionality of benefit (which distinguishes innovations from serendipitous change or deliberate sabotage), and some reference to the process of innovation. »
- (2) « One of the great debates our field is still to have, is that on the theories, models and strategies that underlie the work of school improvement practitioners, policy makers and researchers. Without considerably more work at the level of theory and strategy, school improvement will still be referred to as "random acts of kindness", and its practitioners still likened to those surgeons of some two hundred years ago, who attempted complex operations with rudimentary technique and little knowledge of physiology and anatomy ! »
- (3) « Innovation as an exciting toy in the hands of the human race ? », Hingston W., *The Political Economy of innovation*, Martinus Nijhoff Publishers, La Hague/Boston/Lancaster, 1984, p. 190.
- (4) « Most of the energies in educational development or reform have been consumed by these interactive trends, whereas relatively little purposeful effort has been directed toward narrowing the gap between incremental and stationary trends ». *Of Squalls and Fathoms : Navigating the Seas of Educational Innovation*, **Research and Comment**, USA, April 1996, 31-39.
- (5) Nous sommes reponsable d'un Observatoire Européen des Innovations en Éducation et en Formation soutenu par l'Union européenne et dont la première étude porte sur ce mouvement et ses effets (1997).

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMCZEWSKI G (1996). — La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées. *In* F. CROS et G. ADAMCZEWSKI, **L'innovation en éducation et en formation**. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université, p. 15-29.
- ALEXANDER A., MURPHY K., WOODS B. (1996). — *Of Squalls and Fathoms : Navigating the Seas of Educational Innovation*. **Research News and Comment**, (American Educational Research Association, San Francisco, CA), avril 1996, p. 31-39.
- ALTER N. (1985). — **La bureautique dans l'entreprise. Les acteurs de l'innovation**. Paris : Éditions Ouvrières.
- ALTER N. (1990). — **La gestion du désordre en entreprise**. Paris : L'Harmattan.
- ALTER N. (1993). — La lassitude de l'acteur de l'innovation. **Sociologie du travail**, n° 4.
- ALTER N. (1996a). — **Sociologie de l'entreprise et de l'innovation**. Paris : PUF.
- ALTER N. (1996b). — Innovation et organisation. *In* F. CROS et G. ADAMCZEWSKI, **L'innovation en éducation et en formation**. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université, p. 51-68.
- ANCIAX J.-P. (1994). — **L'entreprise apprenante**. Paris : Éd. d'Organisation.
- ANZIEU D. (1981). — **Le corps de l'œuvre**. Paris : NRF Gallimard.
- ARGYRIS C., PUTNAM R., MAC LAIN SMITH D. (1987). — **Action Science**. San Francisco : Jossey Bass Publishers.
- ASSOCIATION DES ADMINISTRATEURS CIVILS ET INSPECTEURS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION NATIONALE - ANCIENS ÉLÈVES DE L'ENA (1995). — **Les administrateurs et l'innovation dans le système éducatif**, 75 p.
- AUBÉGNY J. (1986). — Se former pour innover. **Cahiers Pédagogiques**, n° 248, p. 16-19.
- AVANZINI G. (1991). — **L'école d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions**. Toulouse : Erès.
- BARON G.-L. (1987). — **La constitution de l'informatique comme discipline scolaire : le cas des lycées**. Paris : PUF.
- BARUS-MICHEL J., GIUST-DESPRAIRIES F., RIDEL L. (1996). — **Crises : Approche psychosociale clinique**. Paris : Desclée de Brouwer.
- BATAILLE M. (1988). — Développer la recherche psychologique sur les processus d'appropriation de l'innovation. *In* M. HUGON et J. SEIBEL, **Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- BAUBION-BROYE A. (1987). — **Le projet personnel et l'innovation sociale**. Paris : Éd. du CNRS.
- BENNIS W.G., BENNE K.D., CHIN R., COREY K.E. eds. (1976). — **The Planning of Change** (3^e éd.). New York : Holt, Rinehard and Winston.
- BERBAUM J., FIGARI G. (1986). — Un préalable à l'étude de l'innovation ; ce que les intéressés entendent par innovation. **Les Sciences de l'éducation**, p. 27-38.
- BEST F., DAVID M., FAVRET J.M., FRANCHI A.M. (1984). — **Naissance d'une autre école**. Paris : La Découverte.
- BEST F. (1985). — **Synthèse évaluative : établissements expérimentaux de Saint-Nazaire, Oléron, Paris, Hérouville Saint-Clair, Anduz**. Paris : INRP.
- BOLLEN R., HOPKINS D (1988). — **La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire**. OCDE/ISIP, Economica.
- BONAMI M., GARANT M. eds. (1996). — **Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation**. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.

- BONNE-DULIBINE C., DAVIER J., GROSJEAN L., LESELBAUM N., REHAUT P., TIXERONT M. (1990). — Autour des mots : innovation - changement - réforme - rénovation. **Recherche et Formation**, n° 7, p. 128-133.
- BOUDON R. (1979). — **Logique du social**. Paris : Hachette.
- BOUDON R. (1985). — **La place du désordre. Critique des théories du changement social**. Paris : PUF.
- BOUVIER A. (1986). — D'une innovation ministérielle à des ministères de l'innovation. **Cahiers Pédagogiques**, n° 248, p. 30-32.
- BROCHIER D. (1992). — Entre formation et production : le rôle-clé des acteurs d'interface. **Éducation Permanente**, n° 112, p. 61-67.
- BURGELMAN R., SAYLES L. (1987). — **Les intrapreneurs. Stratégie, structure et gestion de l'innovation**. New York : Mac Graw Hill.
- CALLON M., LATOUR B. (1985). — Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations ? **Prospective et santé**, n° 36.
- CALLON M. (1986). — Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. **L'Année Sociologique**, n° 36.
- CARDINET J. (1985). — **À la poursuite de l'objectivité dans l'évaluation des innovations pédagogiques**. Neuchâtel : IRDP.
- CHARLOT B. (1987). — **L'école en mutation : crises de l'école et mutations sociales**. Paris : Payot
- CHARLOT B. (1993). — L'innovation n'est plus ce qu'elle était. In **Ainsi change l'école**, (Autrement, Séries mutations, n° 136), p. 20-27.
- CHIN R. BENNE K.D. (1969). — **The planning of change**. New York : Holt, Rinehart and Wiston, p. 32-59.
- COHEN A., HUGON M.A. (1996). — **Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues**. Paris : INRP/L'Harmattan (collection CRESAS ; n° 12).
- COLEMAN J., KATZ E., MENZEL H. (1966). — **Medical Innovation**. Indianapolis/New York : The Bobbs Merrill Company INC.
- CROS F. (1993). — **L'innovation à l'école : forces et illusions**. Paris : PUF.
- CROS F. (dir.) (1996a). — **L'innovation en éducation et en formation. Banque de données NOVA : Cadre conceptuel et guide d'utilisation**. Paris : INRP.
- CROS F. (1996b). — Trois fonctions sociales de l'innovation en éducation et en formation : le cas de la France. In M. BONAMI et GARANT (Éds), **Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement**. Bruxelles : De Boeck Université, p. 15-29.
- CROZIER M. (1970). — **La société bloquée**. Paris : Le Seuil.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). — **L'acteur et le système**. Paris : Le Seuil.
- CROZIER M. (1979). — **On ne change pas la société par décret**. Paris : Grasset.
- CROZIER M. (1980). — La crise des régulations traditionnelles. In H. MENDRAS, **La sagesse et le désordre**. Paris : Gallimard.
- DALIN P. (1973). — **Études de cas d'innovation dans l'enseignement. Stratégies d'innovation dans l'enseignement**. OCDE/CERI, vol. IV.
- DALIN P., RUST V. (1983). — **Can schools learn ?** New York ; London : Open University Press.
- DAVIES S. (1979). — **The Diffusion of Process Innovations**. Cambridge/London/New York/Melbourne : Cambridge University Press.
- DELORME C. (1982). — **De l'animation pédagogique à la Recherche-Action**. Lyon : Chronique Sociale.
- DELORME C. (1988). — Les acquis et les effets de recherches-action. In M. HUGON et B. SEIBEL, **Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- DENTAN A., HUBERMAN M. (dir.) (1986). — **Cycles de vie professionnelle des enseignants secondaires : étude exploratoire auprès de 20 enseignants vaudois**. Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques (76 p.).
- DEROUET J.-L. (1985). — La rénovation des collèges dans un département rural. **Revue Française de Pédagogie**, n° 73, p. 47-56.
- DEROUET J.-L. (1988). — Désaccords et arrangements dans les collèges face à la rénovation. **Revue Française de Pédagogie**, n° 83, p. 5-22.
- Dictionnaire de l'Académie Française (1740)**, 3^e éd, Paris, in 4, vol. 1 : A-K, vol. 2 : L-Z, vol 1 p. 868 et vol. 2 p. 198.
- Dictionnaire Universel François et Latin**, vulgairement appelé **Dictionnaire de Trévoux (1771)**, in 4, tome 5, p.180.
- DOGAN M., PAHRE R. (1991). — **L'innovation dans les sciences sociales : la marginalité créatrice**. Paris : PUF.
- DOYLE W., PONDER G.A. (1977-1978). — The practicality ethic in teacher decision making. **Interchange**, n° 3, p. 1-12.
- DRIAY J. MÉNASSÉ J. (1992). — « L'analyse « intervenante » en lycée ». **Éducation Permanente**, n° 113, 1992, 15-20.
- DUBAR C. *et al* (1989). — **Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise**. Rapport de recherche LASTREE, Lille.
- DUBAR C. (1992a). — Innovations de formation : de quoi parle-t-on ? **Entreprises Formation**, n° 57, Numéro Spécial « Point Recherche d'Entreprises Formation », avril, p. 24-27.
- DUBAR C. (1992b). — Les innovations de formation en entreprise. **Actualité de la Formation Permanente (AFPA)**, n° 119, p. 10-13.
- DUBOST J. (1987). — **L'intervention psychologique**. Paris : PUF.
- DUCROS P. (1986). — Pour une formation continue au service de l'innovation scolaire. **Cahiers Pédagogiques**, n° 248, p. 33-34.

- DUCROS P., FINKELSZTEIN D. (1987). — **L'école face au changement ; innover Pourquoi ? Comment ?** Paris : Ministère de l'Éducation Nationale/CNDP.
- DUPRIEZ V. (1994). — **L'innovation pédagogique : analyse des conditions organisationnelles de son implantation.** Mémoire présenté à l'Université Catholique de Louvain, Belgique.
- FAINGOLD N. (1993). — **Prise de conscience et décentration.** Thèse nouveau régime dactylographiée, Paris X, Nanterre.
- FENNELL M.L., WARNECKE R.B. (1988). — **The Diffusion of Medical Innovations.** New York/London : Plenum Press.
- FIGARI G. (1985). — Un essai d'intégration de la démarche de recherche à la pratique innovante. **Revue Française de Pédagogie**, n° 70, p. 95-104.
- FIGARI G. (1986). — Vers des réseaux académiques. **Cahiers Pédagogiques**, n° 248, p. 27.
- Flichy P. (1995). — **L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales vers une nouvelle théorie de l'innovation.** Paris. La Découverte.
- FULLAN M. (1982). — **The Meaning of Educational Change.** New York/London : Teachers College Press, Columbia University.
- FULLAN M. (1990). — Long-Range Maintenance of the Effects of School Improvement Projects. **School Effectiveness and Improvement**, Proceedings of the Third International Congress for School Effectiveness, The Van Leer Jerusalem Institute, Ed. Joseph Bashi and Zehava Sass.
- FULLAN M., STRIGELBAUER, S. (1991). — **The Meaning of Educational Change.** Toronto : OISEP ; London : Cassell ; New York : Teachers College.
- FULLAN M. (1992a). — Long-Range Maintenance of the Effects of School Improvement Projects. **School Effectiveness and Improvement**, Proceedings of the Third International Congress for School Effectiveness. The Van Leer Jerusalem Institute, Jerusalem 1990, p. 55-66.
- FULLAN M. (1992b). — **Successful School Improvement. The Implementation Perspective and Beyond.** Buckingham : Philadelphia.
- FULLAN M. (1993). — **Change Forces Probing the Depths of Educational Reform.** London/New York : Philadelphia/The Falmer Press.
- GADEA C. (1993). — Innovations sociales et innovations sociologiques. Éléments de réflexion à partir du cas de l'accès au titre d'ingénieur par la formation continue. *In Innovation et Société : Actes du colloque international de l'ERMOPRES.* Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 14p.
- GADEA C. (1994). — **Sociologie des sources, sociologie des fontaines : intervention au séminaire du GRIEF, IUFM de Versailles/Université de Paris X Nanterre**, 14 p.
- GATHER-THURLER M., PERRENOUD P. (1990). — **L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens !** Actes du Congrès de la Société Suisse de Recherche en Éducation « L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ? », Einsiedeln, 8-9 juin 1990.
- GATHER-THURLER M. (1993). — Amener les enseignants vers une construction active du changement : pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. **Éducation et Recherche**, n° 2, p. 218-235.
- GAUDIN T. (1984). — **Pouvoirs du rêve.** Neuilly : Centre de recherche sur la culture.
- GEORGE J. (1993). — La longue marche des innovateurs. *In Ainsi change l'école*, (Autrement, Séries mutations ; n° 136), p. 74-94.
- GROSS N., GIACQUINTA J.B., BERNSTEIN M. (1971). — **Implementing organizational innovations : a sociological analysis of planned educational change.** New York : Harper and Row.
- GUERMONPREZ J. (1989). — **Réflexion sur le concept d'innovation en référence à des travaux de caractère pédagogique et psychosociologique.** Association Nationale pour la Formation des Adultes, AFPA, Montreuil, 27 p.
- GUYAZ J. (1981). — **Les innovateurs et leurs innovations.** Paris : Institut d'Études Politiques (Thèse de 3^e cycle), 254 p.
- HADJI C. (1991). — **Innover pour réussir. Des acteurs parlent aux acteurs.** Paris : ESF.
- HAGEDOORN J. (1989). — **The Dynamic Analysis of Innovation and Diffusion : a Study in Process Control.** London/New York : Printer Publishers.
- HALL G.E., LOUCKS S.F. (1978). — **Innovations configurations : analyzing the adaptations of innovations.** Austin : University of Texas, R and D Center for Teacher Education.
- HARGREAVES D., HOPKINS D. (1991). — **The Empowered School : The Management and Practice of Development Planning.** London : Cassell.
- HASSENFORDER J. (1972). — **L'innovation dans l'enseignement.** Paris : Casterman.
- HAVELOCK R.G. (1969). — **Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge.** Ann Arbor, Mich. : Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research, University of Michigan.
- HAVELOCK R.G., HAVELOCK M.G. (1973). — **Educational innovation in the United States. The national survey : the substance and the process.** Ann Arbor, Mich. : Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research, University of Michigan.
- HAVELOCK R.G., HUBERMAN A.M. (1980). — **Innovation et problèmes de l'éducation. Théorie et réalité dans les pays en développement.** Paris : UNESCO/BIE.
- HOPES C. (1988). — **Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école.** Paris : OCDE/ISIP, *Economica*.
- HOPKINS D. (1995). — Towards Effective School Improvement. **School Effectiveness and School Improvement**, Vol. 6, Number 3, p. 265-274.
- HUBERMAN M.A. (1973). — **Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation.** Paris, UNESCO/BIE (Expériences et innovations en éducation, n° 4).

- HUBERMAN M.A. (1982a). — Répertoires, recettes et vie de classe ; comment les enseignants utilisent l'information. **Éducation et Recherche**, n° 4 (2), p. 157-177.
- HUBERMAN M.A. (1982b). — L'utilisation de la recherche éducationnelle. Vers un mode d'emploi. **Éducation et Recherche**, n° 4 (2), p. 136-153.
- HUBERMAN A.M. (1982c). — De l'innovation scolaire et son marchandage. **Revue Européenne des sciences sociales** (Genève : Ed. Droz), Tome XX, n° 63, p. 59-85.
- HUBERMAN M. (1983). — Répertoires, recettes et vie de classe. Comment des enseignants utilisent l'information. **Éducation et Recherche**, n° 2, p. 157-177.
- HUBERMAN M., MILES M. (1983). — **L'analyse des données qualitatives : quelques techniques de réduction et de représentation**. Neuchâtel : IRDP, 57 p.
- HUBERMAN M. (1984). — Vers une biographie pédagogique de l'enseignant. **Éducation Permanente**, n° 72-73, p. 183.
- HUBERMAN A.M., MILES M.B. (1984). — **Innovation up close. How School Improvement Works**. New York/London : Plenum Press.
- HUBERMAN M. (1989). — **La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession**. Paris : Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN A.M., MILES M.B., MATTHEW B. (1991). — **Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- HUBERMAN M. (1992). — De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées « fortes » ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 98, p. 69-81.
- HUBERMAN M., GATHER THURLER M. (1991). — **De la recherche à la pratique : éléments de base**. Berne : Peter Lang.
- HUBERMAN M., GATHER-THURLER M., NUFER E. (1988). — La mise en pratique de recherches scientifiques : étude de la dissémination des résultats du programme national de recherche. **Éducation et vie active**, n° 3, Genève, Université de Genève.
- HUGON M.A., LANTIER N. (1990). — **Un inventaire des recherches-action en éducation et formation**. Paris : INRP (Collection Rapports de Recherches, n° 7).
- HUGON M.A., SEIBEL C. (1988). — **Recherches impliquées Recherches-action : le cas de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- HUSEN T. (1986). — **The learning society revisited : essays**. Oxford : Pergamon.
- IMBERT F. (1986). — Innovation et temporalité. **Revue Française de Pédagogie**, n° 75, p. 53-59.
- IRIBARNE A. d' (1990). — La gestion de l'organisation et des ressources humaines comme facteur stratégique de la production et de la diffusion de l'innovation. **Revue d'Économie Industrielle**, n° 51, p. 117.
- JELINEK M. (1979). — **Institutionalizing Innovation. A Study of Organizational learning Systems**. New York/London/Sydney/Toronto : Praeger Publishers.
- KINGSTON W. (1984). — **The Political Economy of Innovation**. The Hague/Boston/Lancaster : Martinus Nijhoff Publishers.
- LADERRIERE P. (1987). — Un dispositif de dissémination des innovations scolaires aux USA : le National Diffusion Network (NDN). In P. DUCROS et D. FIN-KELSZTEIN, **L'école face au changement**. Paris : MEN/CNDP, p. 161-168.
- LANDIER H. (1991). — **L'entreprise intelligente**. Paris : Calmann-Lévy.
- LANGOUET G. (1985). — **Suffit-il d'innover ?** Paris : PUF.
- LATOUR B. (1986). — **Jusqu'où est-il possible de mener une anthropologie des sciences et des techniques ?** Présentation des recherches effectuées pour introduire une demande d'habilitation à la direction de thèses déposée à l'EHESS en mars, 17p.
- LATOUR B. (1992). — **Les réseaux que la raison ignore**. Paris : L'Harmattan.
- LEADER D., BOLDT S. (1995). — **Principals and principalship. Study of principals in voluntary secondary schools**. Dublin : Marino Institute of Education.
- L'ÉCOLE PLUS (1985). — **Autrement**, n° 67.
- LEGRAND L. (1974). — Innovation, recherche et politique dans le domaine de l'éducation. **Bulletin d'Information, Conseil de l'Europe**, n° 2, p. 57-60.
- LEGRAND L. (1977). — **Pour une politique démocratique de l'éducation**. Paris : PUF.
- LEGRAND L. (1982). — **Pour un collège démocratique**. Paris : La Documentation Française.
- LEWIN K. (1948). — **Resolving social conflicts**. New York : Harper.
- LYCÉE EXPÉRIMENTAL DE SAINT NAZAIRE (1985). — **Création ou récréation. Lecture à plusieurs voix**. Paris : Syros.
- MARMOZ L. (1979). — La notion d'innovation. Communication au IV^e Congrès. **Education**, n° 172, p. 31-44.
- MENDRAS H., FORSÉ M. (1983). — **Le changement social : tendances et paradigmes**. Paris : Armand Colin.
- MERLANT P. (ANVAR) (1993). — **Histoire(s) d'innover**. Paris : InterEditions.
- MICHEL J. (1991). — **Innover dans les Processus de Transfert de Savoir. Nouvelles Perspectives pour la Formation des Ingénieurs**. SEFI, Marseille, 11-13 septembre, New Perspectives on the dissemination and synthesis of engineering knowledge, p. 301-306.
- MILES M.B. (1964). — **Innovations in Education**. New York : Teachers College ; Columbia University.
- MINTZBERG H. (1986). — **Le pouvoir dans les organisations**. Paris : Éd. d'Organisation.
- MOSCOVICI S. (1979). — **Psychologie des minorités actives**. Paris : PUF.
- MOSCOVICI S. (1984). — **Introduction à la psychologie expérimentale**. Paris : PUF.

- MOSCOVICI S., MUGNY G. (1987). — **Psychologie de la conversion**. Fribourg : DeLval.
- MOSCOVICI S., DOISE W. (1992). — **Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives**. Paris : PUF.
- MULKAY M.J. (1972). — **The Social Process of Innovation. A Study in the sociology of Science**. London : Mac Millan, Press Ltd.
- MUSTAR P. (1988). — **Science et innovation**. Paris : CPE Economica.
- OCDE/CERI (1973). — **Études de cas d'innovation dans l'enseignement**. Vol I - Les institutions centrales. Vol II - Le niveau régional. Vol III - Le niveau de l'école. Vol IV - Stratégies d'innovation dans l'enseignement.
- OCDE (1978). — **Les politiques de stimulation de l'innovation industrielle**. Paris : Ed. Economica.
- OCDE (1981). — **Politiques de l'innovation : tendances et perspectives**. Paris : Éd. Economica.
- OCDE (1982). — **L'innovation dans les Petites et Moyennes Entreprises**. Paris : Éd Economica.
- OCDE (1986). — **La politique d'innovation en France**. Paris : Ed. Economica.
- PAQUAY L. (1985). — Les axes paradigmatiques des recherches relatives au développement et à l'évaluation des innovations scolaires. Une revue de leur évolution depuis vingt ans. **Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle**, n° 4, p. 3-34.
- PASTIAUX-THIRIAT G. (1986). — L'innovation dans tous ses états... **Cahiers Pédagogiques**, n° 248, p. 14-15.
- PELLETIER G. (1994). — **Piloter une innovation ou... l'art de gérer l'inutile**, Conférence présentée aux « Deuxièmes Journées du savoir vert » de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture et de la Pêche, 26-29 septembre, 14 p.
- PEYREFITTE A. (1996). — **La société de confiance**. Paris : Odile Jacob.
- PERRENOUD P. (1985). — **Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active**. Neuchâtel : IRDP, 19 p.
- PERRENOUD P. (1987). — La recherche en éducation au service de la préparation des activités pédagogiques. *In* DUCROS et FINKELSZTEIN, **L'école face au changement**, p. 61-64.
- PERRENOUD P. (1993). — L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. **Education et Recherche**, n° 2.
- PIETTRE A. (1979). — **Histoire de la pensée économique et analyse des théories contemporaines** (7^e éd.). Paris : Dalloz.
- PLATONE F. (1996). — Les inspecteurs de l'Éducation nationale et la rénovation de l'École Primaire. *In* F. CROS et G. ADAMCZEWSKI, **L'innovation en éducation et en formation**. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université, p. 185-191.
- POSTIC M. (1986). — De quelques problèmes méthodologiques posés par le suivi de l'innovation. **Les Sciences de l'Éducation**, n° 3, p. 3-25.
- PROST A. (1991). — Le passé du présent : d'où viennent les IUFM ? (Actes de colloque). **Recherche et Formation**, p. 17-31.
- QUÉRÉ L. (1989). — Les boîtes noires de B. Latour ou le bien social dans la machine. **Réseaux (CNET)**, n° 36, juin, p. 97-117.
- REID K., HOPKINS D. (1987). — **Towards the effective school: the problems and some solution**. Oxford : Basis Blackwell.
- REMOUCHAMPS R., TILMAN F. (1991). — **Créativité et innovation**. Lyon : Chronique Sociale.
- ROGERS E.M. (1962). — **Diffusion of innovations**. New York : The Free Press of Glenwe.
- ROGERS E.M., SHOEMAKER F. (1971). — **Communication of Innovations. A cross-cultural Approach**. New York : The Free Press.
- RUDDUCK J. (1991). — **Innovation and change**. Milton Keynes, Philadelphia : Open University Press.
- RUTTER M., MAUGHAM B. et al (1979). — **Les 15 000 heures : les écoles secondaires et leurs effets sur les élèves**. Paris : Seuil.
- SAINSAULIEU R. (1987). — **Sociologie des organisations et de la transformation sociale**. Paris : Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SALMONA H. (1982). — Quelques aspects de l'institution d'une innovation scolaire : l'expérience du collège des Rousses. **Connexions**, n° 37, p. 101-121.
- SATRE E. (1977). — L'innovation à l'école élémentaire. *In* **Écoles de demain ?** COPIE (Conseil Franco-Québécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Éducation). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 14-16.
- SCARDIGLI V. (1992). — **Les sens de la technique**. Paris : PUF.
- SCHÖN D. (1987). — **Educating the Reflexive practitioner : toward a new design for teaching and learning in the profession**. San Francisco : Jossey Bass.
- SCHUMPETER J. (1954). — **Histoire de l'analyse économique**. Paris : Gallimard.
- SCHUMPETER J. (1965). — **Capitalisme, socialisme et démocratie**. Paris : Payot.
- SERIEYX Y. (1994). — **L'effet Gulliver. Quand les institutions se figent dans un monde tourbillonnaire**. Paris : Calman-Lévy.
- SLATER R., TEDDLIE C. (1992). — Toward a Theory of School Effectiveness and Leadership. **School Effectiveness and School Improvement**, vol. 3, n° 4, p. 242-257.
- SMITH L.M., KEITH P.M. (1971). — **Anatomy of educational innovation : an organizational analysis of an elementary school**. New York : John Wiley.
- SPERBER D. (1996). — **La contagion des idées**. Paris : Odile Jacob.

- STEGÖ N., GIÉLEN K., GLATTER R., HORD S.M. (1988). — **Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école.** Paris : OCDE/ISIP, Economica.
- STOLL L., FINK D. (1992). — Effecting School Change : The Halton Approach. **School Effectiveness and School Improvement**, vol 3, n° 1, p. 19-41.
- TARDE G. (1890). — **Les lois de l'imitation.** Slatkine reprints (Genève, 1979).
- THIRION A.M. (1980). — **Tendances actuelles de la recherche-action-Examen critique.** Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Liège.
- TOURAINÉ A. (1992). — **Critique de la modernité.** Paris : Fayard.
- TOURAINÉ A (1993). — **Production de la société.** Paris : Le Seuil (édition revue et corrigée).
- VAN DEN BERG R.M., VANDENBERGHE R. (1984). — **Large scale innovations in education.** Leuven : Acco.
- VANDENBERGHE R. (1986). — Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. **Revue Française de Pédagogie**, n° 75, 17-26.
- VANISCOTTE F. (1984). — La formation des Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale et l'innovation pédagogique. **Revue Française de Pédagogie**, n° 69, p. 21-33.
- VAN VELZEN W.G., MILES M.B., EKHOLM M., HAMEYER U., ROBIN, D. (1988). — **Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école.** Paris : OCDE/ISIP, Economica.
- VERLHAC C. (1990). — Les innovations dans la formation professionnelle et les changements des relations professionnelles. **Études et Expérimentations en Formation Continue**, n° 4, p. 5-28.
- VERMERSCH P. (1990). — Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. **Psychologie Française**, n° 3, p. 227-235.
- WEISS J (1996). — Enseignant et chercheur : couple maudit ou partenaires du changement ? In CROS et ADAMCZEWSKI, **L'innovation en éducation et en formation.** Paris ; Bruxelles : De Boeck Université, p. 129-138.
- WEST M.A., ALTINK M.M. (1996). — Innovation at Work : Individual, Group, Organizational, and Socio-historical Perspectives. **Innovations in Organizations, European Journal of Work and Organizational Psychology**, UK et Netherlands, p. 3-11.
- WITTORSKI R. (1994). — Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel. **Éducation Permanente**, n° 118, p. 65-85.
- WITTORSKI R. (1996). — Réflexion sur les pratiques et production de compétences collectives. **Cahiers de la Recherche en Éducation** (Sherbrooke, Québec).
- ZIMMERN B. (1969). — **Développement de l'entreprise et innovation.** Paris : Hommes et Techniques.

NOTES CRITIQUES

BAUTIER (Élisabeth). — **Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage.** — Paris : L'Harmattan, 1995. — 228 p. — (Sémantique).

Revenant sur les nombreuses recherches qu'elle a menées, depuis une quinzaine d'années, auprès d'élèves et jeunes adultes en difficultés, Élisabeth Bautier retrace le chemin théorique qui fut le sien pour rendre compte de l'activité langagière dans sa complexité et tenter de dépasser les impasses des réponses exclusivement linguistiques et didactiques à l'échec scolaire. Ce chemin théorique est balisé de termes dont E. B. précise le sens exact et analyse minutieusement les implications en terme de référence explicative, dans le premier chapitre. Ainsi se trouvent posées les évolutions de « langue » à « langage », de « texte » à « discours », et avancées les notions de pratiques langagières, de situation, de sens et d'interprétation de celle-ci, de variété et de différenciation, de lien entre langage et situation.

C'est autour de la notion d'interprétation de la situation qu'Élisabeth Bautier présente, dans son second chapitre, le système d'hypothèses qui dirige la mise en œuvre de ses investigations sur le terrain de l'enseignement et de la formation en général. Ce système se décompose en trois temps :

- L'hypothèse de base est que toute situation interactive fait l'objet d'une interprétation par le sujet. L'interprétation ne porte pas seulement sur les énoncés eux-mêmes mais sur les finalités et enjeux de cette situation. Ce processus interprétatif rend compte de la différenciation des conduites langagières, et cette différenciation se manifeste dans deux domaines : les réalisations langagières elles-mêmes d'une part, les fonctions du langage d'autre part.

- La notion de « genre discursif », empruntée à Bakhtine, complète l'hypothèse posée : E. B. propose d'utiliser les marques de genre discursif comme indicateurs de ces phénomènes interprétatifs.

- Enfin, troisième temps : l'enjeu et l'intérêt de l'étude de l'interprétation des situations interactives repose sur l'hypothèse que les situations de formation, étant des situations interactives, sont donc l'objet d'interprétation,

et qu'à une interprétation différenciée des situations doit correspondre une appropriation différenciée du contenu des échanges.

La première étude mise en œuvre sur la base de ce système d'hypothèses porte sur les interactions verbales entre des adultes candidats à un stage de formation en expression écrite et orale et un représentant de l'université organisatrice de ce stage. L'étude permet de dégager des types de locuteurs qui se différencient selon la fonction dominante du discours mis en œuvre : fonction référentielle, fonction identitaire ou fonction décontextualisée. Ces différenciations de conduites langagières sont à mettre au compte d'interprétations différenciées de la situation. À ces différentes conduites langagières, et constituant des indices supplémentaires de l'interprétation de la situation, correspondent des « choix » différenciés de genre discursif :

- les locuteurs qui se situent préférentiellement dans la fonction référentielle choisissent plutôt le genre conversationnel ;

- ceux qui sont centrés sur la construction identitaire tendent à construire un rapport de domination avec l'enquête, et on glisse insidieusement d'une situation d'entretien à une situation d'interrogation scolaire ;

- ceux enfin qui « utilisent » la situation à d'autres fins tendent à produire des monologues dans lesquels ils prennent progressivement de plus en plus d'initiative à des fins qui leur sont propres.

Élisabeth Bautier explicite et illustre clairement les analyses, montrant la nécessaire prudence des analyses, la polysémie des indices qui ne peuvent prendre sens que dans la mesure où ils constituent des faisceaux de convergence et peuvent être rapportés à un cadre d'analyse. Elle signale aussi au passage la modestie indispensable qui parfois oblige à constater des différenciations sans en forcer le sens. Les modes d'enchaînement des énoncés, par exemple, différencient les énoncés, mais ces différences ne sont pas superposables à la catégorisation des locuteurs. Avec ce même souci de rigueur et la volonté de rendre compte de la complexité langagière, Élisabeth Bautier complète la catégorisation typologique par une analyse de la variation chez un même locuteur, en

fonction des thèmes des discours. Cette analyse confirme qu'il n'est pas possible — sauf à masquer la complexité des conduites langagières — d'établir un lien direct entre un niveau de maîtrise de la langue et la réalisation effective sans tenir compte de la situation, et plus précisément de la manière dont elle est vécue, qui induit une « mise en fonctionnement du discours ».

Ce cadre théorique inverse de manière radicale le paradigme des recherches sociologiques des années soixante-dix. Il y a certes des différences linguistiques d'une part, des usages différenciés du langage d'autre part. Mais ce sont ces usages, acquis dans des contextes de socialisation qui les favorisent, qui permettent de comprendre ces différences, et non l'inverse. Il est donc nécessaire d'analyser le langage dans ses dimensions sociocognitives pour comprendre non seulement les différences au niveau des productions, mais, à terme, pour élucider l'impact de ces différences sur les apprentissages scolaires.

C'est en s'appuyant sur une recherche menée auprès de jeunes stagiaires dits « 16-18 » qu'Élisabeth Bautier poursuit son exposé méthodique du système d'hypothèses permettant de construire progressivement les notions de structuration cognitive et de travail « socio-cognitivo-langagier ».

Une première hypothèse forte, et qui sous-tend les élaborations ultérieures, est retenue : la non maîtrise du langage vient de l'absence de situations d'usage. Pour ces jeunes stagiaires, les stages sont souvent la première occasion d'interactions langagières avec des adultes. Une seconde hypothèse, issue de l'observation des modes de réponses aux tâches qui leur sont proposées, est que les jeunes ne se perçoivent pas comme producteurs de discours. Ils disent des mots, certes, répondant apparemment aux consignes de travail, mais sans être véritablement des « auteurs » d'actes langagiers. À ces deux hypothèses — sociologique pour la première, cognitive pour la seconde — Élisabeth Bautier en ajoute une troisième, d'ordre psycholinguistique : le travail d'interprétation du langage se fait, chez ces jeunes, à partir de mots signaux. Ces mots permettent un traitement « pragmatique » des énoncés, en terme d'adéquation de ceux-ci à la réalité. L'accès au discours long est problématique ; d'où des difficultés à appréhender, à travers le langage, des rapports de causalité ; d'où également un refus de toute activité métalinguistique, la langue ne constituant ni un objet de discours, ni, *a fortiori*, un objet d'analyse et de réflexion en vue d'un apprentissage.

Aucune de ces trois hypothèses ne peut, à elle seule, rendre compte de l'interprétation, par les jeunes, des

situations de formation, interprétation qui sous-tend leur forme d'usage du langage. Celle-ci doit être pensée en terme d'interaction entre les domaines langagier, cognitif et sociologique, selon le schéma suivant : des modes de socialisation ou des expériences (familiales, scolaires) donnent naissance à une orientation privilégiée de la structuration sociocognitive. Celle-ci permet l'élaboration de représentations et de « rapport à » des pratiques et des situations (scolaires notamment). En particulier, pour que des situations (qu'elles soient « concrètes » ou « formelles ») puissent être des lieux d'apprentissage, il faut qu'elles soient pensées comme telles. Les représentations permettent de comprendre les pratiques langagières, dont certaines sont à l'origine de difficultés d'apprentissage.

Dans le quatrième chapitre, une recherche auprès de collégiens permet d'une part de confirmer cette hypothèse d'une articulation entre le sociologique, le cognitif et le langagier, d'autre part d'affiner l'opérationnalisation de la notion de « travail cognitivo-langagier ». Avec la première recherche sur les adultes nous étions dans l'oral. Avec la seconde sur les 16-18 ans c'est le passage de l'oral à l'écrit qui est en jeu. Avec cette troisième recherche le fonctionnement cognitivo-langagier est étudié à l'écrit, avec une consigne bien particulière : des élèves de 6^e et de 3^e de deux établissements contrastés sont invités à établir un « bilan de savoir ». Reprenant sa démarche d'analyse fondée sur des constellations d'indices — principalement ici la modélisation des discours et l'énonciation — Élisabeth Bautier propose une typologie, dont elle souligne la valeur essentiellement heuristique. Cette typologie ainsi entendue confirme l'imbrication étroite des domaines discursif et cognitif d'une part, et, d'autre part, lie ces deux domaines à un troisième : celui de la construction sociale de l'identité des jeunes. Un certain type de représentation de soi n'autoriserait pas certains jeunes à produire un discours orienté vers une mise à distance et une réflexion sur leurs apprentissages. Cette difficulté pourrait bien faire partie du processus d'accentuation des différences entre populations scolaires au cours de la scolarisation.

C'est cette analyse des liens entre l'apprentissage et les pratiques langagières — ou plus exactement socio-langagières — qu'Élisabeth Bautier approfondit et précise dans sa dernière partie, avec l'analyse de discours produits par des salariés peu qualifiés. Des entretiens, au cours desquels les salariés sont invités à parler de leur parcours scolaire et professionnel ainsi que de leur travail actuel, il ressort une distinction interprétable en terme de plus ou moins grande distance par rapport à leur vécu professionnel au quotidien. Les plus en diffi-

culté sont ceux qui, « en retrait » dans leur discours, racontent plus qu'ils n'expliquent, invoquent des causes externes plus qu'internes à leur situation. Utilisant à nouveau une démarche typologisante, à valeur heuristique, Élisabeth Bautier démontre à nouveau le bien-fondé de son hypothèse théorique relative mettant en relation les pratiques langagières et l'interprétation par le sujet de la situation. Pour apprendre, il faut « se penser dans une situation d'apprentissage ». Ni les jeunes apprentis du chapitre précédent, ni ces salariés en difficulté ne semblent être dans ce cas.

*
**

La lecture de cet ouvrage peut sembler ardue au premier abord. Mais cette difficulté première vient de sa richesse. En effet Élisabeth Bautier dépasse largement les aspects descriptifs et factuels pour proposer un système d'hypothèses et un modèle théorique prospectif. La richesse de l'ouvrage vient précisément de l'imbrication étroite des avancées théoriques et des matériaux nombreux, recueillis sur des terrains divers, et examinés à la loupe. Ce souci de rigueur méthodologique dans l'analyse des données est en cohérence avec le rappel constant de la complexité des conduites langagières, complexité qu'Élisabeth Bautier se refuse à sacrifier sur l'autel de modèles, peut-être brillants, mais simplificateurs, donc inexacts et inopérants en terme de perspectives didactiques. La lecture des chapitres théoriques suppose certes une connaissance des principaux travaux sociolinguistiques qui se trouvent discutés et mis en perspective. Mais au lecteur attentif Élisabeth Bautier présente un bref rappel des principales notions qu'elle emprunte, utilise en les approfondissant, ou réfute. Notons enfin la portée formatrice, pour les chercheurs, apprentis-chercheurs ou formateurs, du parcours proposé. Les allers et retours permanents entre le modèle théorique et l'analyse des matériaux donne à voir une recherche en train de se faire. À chaque étape de son travail, Élisabeth Bautier justifie la nécessité de recourir à d'autres terrains et d'autres types de données. Elle complète et enrichit ainsi son modèle théorique au fur et à mesure de l'intégration de données nouvelles. Cette vision dynamique de la recherche, en accord avec la volonté de rendre compte de la complexité des pratiques langagières, ne peut que contribuer à rendre plus dynamiques et plus riches, elles aussi, les actions de terrains et les formations pour lesquelles les résultats des travaux d'Élisabeth Bautier fournissent des pistes véritablement nouvelles et stimulantes.

Christine Barré-De Miniac
INRP

CHARLOT (Bernard), BEILLEROT (Jacky) (dir.). — **La construction des politiques d'éducation et de formation.** — Paris : PUF, 1995. — 293 p. — (Pédagogie aujourd'hui).

Cet ouvrage collectif regroupe des travaux présentés à la Deuxième Biennale de l'Éducation et de la Formation tenue à la Sorbonne en avril 1994.

Le livre est structuré en cinq parties : Perspectives internationales ; Planification de l'Éducation ; Systèmes scolaires et universitaires (quelques exemples de recherches en politique d'éducation) ; les politiques d'éducation et de formation face à la décentralisation ; les entreprises et les politiques de formation, et réunit pour vingt-deux chapitres trente et un auteurs.

L'unité de l'ouvrage, malgré la diversité des contributions et des champs de recherche et de réflexion, est dans le titre et dans les perspectives définies par Bernard Charlot et Jacky Beillerot dans l'introduction générale.

La construction des politiques d'éducation et de formation renvoie à un cadre général d'analyse, ici, succinctement présenté :

a) Les politiques d'éducation et de formation sont construites et non pas déduites, elles résultent de demandes sociales plurielles, hétérogènes et souvent contradictoires et opérer des choix, poser des priorités, presque toujours passer des compromis, est un ensemble d'actes politiques. qui expriment, souvent dans le non-dit, « *la façon dont une société se pense elle-même, se veut, se projette dans l'avenir. Elles expriment donc aussi les rapports de force dans une société — la domination socio-économique — mais également la domination symbolique et culturelle* » (p. 13).

b) Les politiques d'éducation dessinent des équilibres conflictuels et ceux-ci ne relèvent plus seulement de la seule confrontation de la logique d'État et des demandes sociales car « *une des caractéristiques fortes des sociétés contemporaines, notamment celles que l'on nomme parfois post-industrielles ou post-modernes, est en effet de renvoyer vers la périphérie la gestion des contradictions qui sont devenues ingérables au niveau central* » (p. 14).

C'est dans ce cadre de la co-construction des politiques par l'État et les instances périphériques que se situent les enjeux de la décentralisation.

c) Les rapports entre État et demandes sociales, avec les transformations et l'affaiblissement des modes de planification, exigent aussi une négociation et des concertations plus amples et ce d'autant plus que s'est imposée l'idée selon laquelle l'éducation et la formation seraient la solution à tous les problèmes économiques et sociaux. Dès lors « *D'un sujet soumis à l'obligation scolaire, on est passé à un sujet demandeur exigeant que soit respecté son*

droit à la « réussite pour tous » par l'éducation et à la « seconde chance » par la formation continue. Le rapport même du corps social à l'éducation et à la formation en a été profondément transformé » (p. 18).

Une des conséquences est que le système scolaire tend à fonctionner comme un marché concurrentiel, ouvert, hiérarchisé et se rapproche de ce fait des marchés de la formation d'adultes même si les innovations, les initiatives (c'est une autre facette de la logique de marché) restent plus aisées en formation qu'en éducation.

d) « les politiques d'éducation et de formation locales, nationales, bientôt pluri-nationales (notamment européennes), de plus en plus se frotteront, souvent se confronteront, parfois s'affronteront, opposant diverses définitions du vivre ensemble, et même tout simplement du vivre » (p. 21).

Dès lors, l'effort de connaissance sur ces constructions sera de plus en plus difficile et complexe.

C'est en référence à ce cadrage, ici résumé, que Bernard Charlot et Jacky Beillerot situent cet ouvrage plus conçu pour explorer ou clarifier le questionnement introductif que pour apporter des réponses avérées. Pour ce faire, différents points de vue, de chercheurs, d'experts, de praticiens sont réunis sans que les directeurs de la publication adhèrent nécessairement aux idées présentées et soutenues par les différents auteurs. Entrer dans le corps de l'ouvrage après cette introduction s'avère difficile car il faudrait à la limite résumer puis discuter chaque contribution dans ses rapports avec la problématique posée par Bernard Charlot et Jacky Beillerot d'une part et selon nos appréciations personnelles d'autre part. Procéder ainsi conduirait à un compte rendu, certes rigoureux, mais aussi, ne serait-ce que par sa longueur, impubliable.

Pour inciter à une lecture dynamique, questionnée et questionnante, on se limitera à quelques lignes de force soutenues par des extraits qui ont été, pour nous, particulièrement significatifs et on exprimera, *in fine*, quelques regrets.

Partie I. — Perspectives internationales

Colin Power, sous-directeur général pour l'éducation à l'UNESCO, dans son allocution d'ouverture, évoque cinq axes de travail définis par Jacques Delors (p. 31) et susceptibles, dans leur généralité et leur générosité, de fournir des souhaitables :

« Premièrement, éducation et culture : comment s'acheminer vers la maîtrise de soi et la compréhension du monde ?

Deuxièmement, éducation et citoyenneté : comment l'éducation peut-elle forger des citoyens libres et responsables ?

Troisièmement, éducation et cohésion sociale : que peut faire l'éducation (...) ?

Quatrièmement, éducation, travail et emploi : de quelles connaissances et de quels savoirs-faire les individus auront-ils besoin pour participer activement à l'économie et au marché du travail ?

Cinquièmement, éducation et développement : comment l'éducation peut-elle contribuer non seulement au progrès, mais aussi à la diffusion équilibrée de celui-ci dans tout le tissu économique et social ?

Sixièmement, éducation, recherche et science : comment faire en sorte que, grâce à l'éducation, chaque individu ait la possibilité d'assimiler ce qui, dans le progrès scientifique et technologique, répond aux besoins de son travail et de sa vie quotidienne ? ».

En écho à ces souhaitables, Michel Debeauvais, décrivant quatre étapes de la planification et du rôle des organisations internationales pour le développement de l'éducation, enregistre la distance entre souhaitables et réalités d'une part et les effets de l'emprise néo-libérale et des crises qu'elle engendre d'autre part. Ceci l'amène à poser que « le rôle de la planification y compris celui de la planification éducative (...) a manifesté son échec à prévoir les crises, à les analyser autrement que comme un accident temporaire et à formuler des stratégies autres que celle d'un libre échange sans système de régulation » (p. 50).

Prudence donc entre souhaitables et réalités même si les premiers peuvent guider des organisations et des actions.

Partie II. — La planification de l'éducation : problématiques

Considérant la planification à la française, en particulier après la Deuxième Guerre mondiale, les auteurs, aux styles et approches disciplinaires différents, notent des évolutions sociales proches et une planification de fait ainsi que des tensions ou contradictions sociales accrues.

Les démarches de projet, à tous niveaux, peuvent-elles avoir un sens s'il n'y a pas un projet collectif global ? » (René Malet, p. 63).

François Orivel (p. 74-77) souligne que les politiques et la société française n'ont pas tranché, en matière éducative, depuis l'affichage de scolariser jusqu'au baccalauréat 80 % d'une classe d'âge. Le décalage entre diplômés

et nombre de postes d'encadrement s'avérera plus ou moins fort : « *Autrement dit, nous n'avons choisi, ni de déconnecter nos façons d'entrer sur le marché du travail du diplôme possédé, ni d'introduire un malthusianisme approprié au niveau des formations supérieures. En fait, nous avons refusé de choisir l'une ou l'autre de ces solutions* » (p. 76).

Par ailleurs, en économiste, François Orivel souligne que les transferts de charge entre l'État et les collectivités locales sont restés modestes (de l'ordre de 4 %) et que la France, au sein de l'OCDE, reste dans les pays les plus centralisateurs.

Bernard Charlot, examinant les onze plans successifs, note le glissement, souligné par Louis Legrand, d'une « planification prévisionnelle » vers une « planification d'accompagnement et de régulation ».

L'État aujourd'hui fixe des priorités, contractualise, délègue, accompagne, et ceci renvoie aux représentations que la société se donne d'elle-même autant qu'aux contraintes qu'elle subit et agit. La société des années 1950, 1960, 1970 « *se concevait comme une société en plein développement, entendait piloter celle-ci de façon rationnelle à partir d'une planification centrale* » tandis que dans les années 1980 et 1990 il faut, exigence de productivité s'imposant, déléguer à la périphérie (p. 99). En outre, « *la société ne se pense plus comme structurée en groupes (ou classes), plus ou moins engagés dans des rapports sociaux conflictuels, mais comme composée d'acteurs plus ou moins mobilisés ou efficaces* » (p. 99).

Ces derniers propos renvoient à des changements socio-économiques, idéologiques et culturels profonds et à de fortes contradictions sociales : si l'état régule « moins », si le « marché » impose ses lois, où sont les espaces de régulation sociale et de développement ?

Partie III. — Les systèmes scolaires et universitaires

Cette partie, composite, six chapitres, 163 pages, peut difficilement être présentée dans son ensemble et on s'attachera à trois communications.

Georges Solaux (« les décisions de politique éducative : le cas du baccalauréat professionnel ») analyse finement, dans une conjoncture précise, la création de ce diplôme et, par là, les compromis et les contradictions futurs.

« *Il apparaît par conséquent que la création du baccalauréat professionnel trouve son origine dans la rencontre de cinq courants d'intérêts, intérêts catégoriels exprimés par le SNPDL — Syndicat National des Provoiseurs De Lycée Professionnel —, intérêts patronaux exprimés par*

l'UIMM — Union des Industries Métallurgiques et Minières —, intérêts de politique générale exprimés par le premier ministre, intérêts idéologiques exprimés par J.P. Chevènement et intérêts d'affirmation d'identité exprimés par le secrétaire d'État » (ie R. Carraz) (p. 123, Georges Solaux, chap. VIII).

Ces convergences, dont l'un des ciments, dans le cas présent, est le temps dont disposent les hommes politiques (p. 126), enlènent aussi de futures tensions déjà constatées pour l'entrée à l'Université de ces nouveaux bacheliers.

Catherine Agulhon examine les effets pervers de l'objectif des 80 % niveau baccalauréat pour l'enseignement professionnel et note que cet objectif « *accuse les tensions et les contradictions du système, provoque la confusion. Il a favorisé le déplacement de 10 % de flux de jeunes vers le second cycle long et entraîné la stagnation du technique, la récession du professionnel et leur rejet par les jeunes* » (p. 137).

Ces analyses stratégiques sur la décision politique et ses effets s'opposent d'un point de vue théorique, pour l'Université, à l'expression d'un universitaire-expert (Bertrand Girod de l'Ain) dont la communication est centrée sur les modes de certification à partir de comparaisons internationales (Allemagne, Angleterre, États-Unis, France). Un extrait, conclusif, nous apparaît significatif :

« *l'épreuve certifiante finale, renouant avec la tradition des corporations du Moyen Âge, sera centrée sur le chef-d'œuvre de l'étudiant, écrit personnel et de recherche ou réalisation qu'il devra présenter et défendre devant un jury. Cette attestation de la réussite et de l'excellence sera autrement lisible et reconnue que l'addition bureaucratique de notes et de moyennes certifiées par un tampon et une écriture illisible* » (p. 159).

Si on ne peut nier les effets pervers de dispositifs « additionnels », ceux-ci ont-ils produit pour autant des personnes, des citoyens, des salariés ou agents économiques inéptes ou inaptes ? La preuve n'en est guère apportée, nous semble-t-il, dans cette communication.

Au point où nous en sommes de ce compte rendu, nous allons sacrifier — que les auteurs veuillent bien nous excuser — les parties IV et V qui renvoient, pour deux chapitres, à des tables rondes et, pour neuf autres, à des communications difficilement synthétisables.

Globalement l'objectif des directeurs de publication est atteint dès lors que la construction des politiques d'éducation et de formation est effectivement questionnée, analysée et ce, de différents points de vue, sans réponses ni doctrines avérées.

L'ouvrage, s'il fallait émettre quelques réserves :

— sacrifie, mais *a minima*, aux contraintes liées à l'exploitation, *a posteriori*, de travaux d'origines et d'horizons divers, parfois inconciliables, d'un double point de vue théorique et méthodologique. Ce qui est « perdu » en « cohérence » se trouve toutefois gagné en « pluralité » mais il appartient aux lecteurs de décoder les écarts existants entre le propos introductif et certaines communications ;

— traite beaucoup plus de l'éducation que de la formation mais réfracte en cela les différences existantes entre la structuration des champs éducatifs et de recherches en formation initiale et en formation d'adultes. Pour une manifestation telle que les Biennales, ouvertes aux confrontations entre chercheurs, experts, praticiens, il est logique que la formation d'adultes fasse figure de parent pauvre ;

— aborde plus la **société pédagogique** que l'émergence d'une **société éducative** en voie de formation. Le « non scolaire » est renvoyé à la formation d'adultes en ignorant les phénomènes et processus, ambivalents certes, d'auto et de co-formation indépendants des politiques institutionnelles. Ceci serait une réserve forte quant aux champs explorés mais compréhensible dès lors que la volonté fédératrice renvoyait aux politiques d'éducation et de formation, d'une part, et que les approches en auto et co-formation furent présents d'autre part à la troisième biennale d'avril 1996 ; ne clarifie pas constamment, au-delà de l'introduction, mais au fil des contributions, le concept par définition fuyant du politique, de son influence réelle.

Jacques Hédoux
Université Lille 3

GARDOU (Charles) (dir.). — La gestion mentale en questions. — Toulouse : Erès, 1995. — 412 p. — (Connaissances de l'éducation).

Dans cet ouvrage qu'il a dirigé, Charles Gardou a souhaité ouvrir et alimenter un débat autour des thèses d'Antoine de La Garanderie, dont on connaît le succès mais aussi les controverses qu'elles suscitent.

Pour tenter de répondre à la demande d'une « critique exigeante [...], ouverte et plurielle », selon son expression, il a fait appel à une trentaine d'auteurs, en majorité des universitaires et des professeurs engagés dans des activités de recherche et de formation. Ceux-ci ont été chargés de questionner la théorie de la gestion mentale, ses fondements, ses concepts, ainsi que son application et

son originalité, à partir de leur expérience, de leur pratique, de leurs références théoriques.

On peut reconnaître d'emblée qu'ils ont, dans l'ensemble, pleinement répondu à ce projet ambitieux par des contributions fouillées et denses, qui balaient un vaste champ. L'analyse qu'ils font des propositions de La Garanderie, les points de vue complémentaires et parfois contradictoires qu'ils expriment, permettent d'en saisir l'intérêt et les prolongements ainsi que les ambiguïtés et les limites.

L'examen de quelques questions soulevées par la notion d'évocation en constitue un exemple.

Les évocations ou habitudes évocatives occupent une place centrale dans la théorie. Elles consistent dans le codage mental de l'information perceptive, indispensable au fonctionnement de la pensée, aux différents « gestes mentaux » que sont l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination. Elles sont structurées par le projet de sens, comme ces gestes, et ont une signification plus large que celui de représentation qui, pour La Garanderie, est une « évocation dirigée par le sujet à l'aide de sa culture sociale et individuelle ».

Pour lui, ces évocations existent sous deux formes : auditive et visuelle, nettement différenciées mais équivalentes par rapport à la même tâche. Dans le cas d'évocations mixtes, le choix de l'une ou l'autre ne serait pas déterminé par la nature de la tâche mais par les habitudes évocatives personnelles.

Ce présupposé de synonymie entre les langages évocatifs peut être discuté, comme le remarque une formatrice qui étudie d'un point de vue linguistique certains concepts de la gestion mentale. Celle-ci avance l'hypothèse d'une complémentarité entre les messages évocatifs, « l'un ne prenant tout son sens que par rapport à l'autre ». Elle souligne par ailleurs l'intérêt de recherches comparatives sur les possibilités de convertibilité et les incompatibilités entre les deux langages et leur type de fonctionnement.

Peut-on penser qu'existent d'autres modes d'évocations, contrairement à ce qu'affirme La Garanderie ? Quelques-uns envisagent cette éventualité. Étudiant les évocations chez les déficients visuels, une enseignante note effectivement dans leurs propos des représentations auditives et visuelles, mais aussi tactiles, olfactives, gustatives et kinesthésiques. Elle propose de donner à ces dernières le statut de « préévocations » utilisées dans la genèse des évocations ou les complétant, mais sans les qualités de souplesse, de transformation, de mise en réseaux de celles-ci. Ces constatations renvoient à la question de la coexistence de multiples systèmes de

représentation, de leur développement, de leurs liens, de leur rôle dans la formation des concepts.

À quelles conditions le dialogue pédagogique permet-il d'appréhender les habitudes évocatrices qui relèvent de l'observation intérieure ? Pour les praticiens et les formateurs, il est indispensable que l'enseignant ait fait un effort d'élucidation de son propre fonctionnement intellectuel et soit sensibilisé à la diversité des processus mentaux utilisés par ses élèves. Ils insistent sur la nécessité d'une bonne formation à l'écoute et au questionnement afin que ce dernier ne soit ni négatif, ni inducteur, ni réducteur, et d'une longue pratique du dialogue afin d'éviter des étiquetages hâtifs, des remédiations plaquées.

Le repérage du cheminement mental et des obstacles, l'interprétation des difficultés au cours de l'investigation exigent également que l'enseignant ait procédé à une analyse de la tâche proposée et des objectifs à atteindre en se référant à la didactique de sa discipline.

Le témoignage d'un professeur de mathématiques en est une illustration. L'organisation pédagogique de l'apprentissage de l'évocation mathématique à laquelle il aboutit prend appui à la fois sur une connaissance des représentations et des procédures de ses élèves et sur un travail d'analyse des conditions mentales nécessaires à l'acquisition et à l'intégration des mathématiques. Il s'agit pour lui de penser à une présentation différenciée de son cours, de susciter des occasions de prise de conscience par ses élèves de leurs modes d'agir, de créer des situations qui les obligent à effectuer un travail mental précis dont ils perçoivent l'efficacité.

Il en ressort que la prise de conscience de ses habitudes mentales par l'apprenant ne suffit pas forcément à les modifier : que le passage du dire au faire requiert l'élaboration de dispositifs et de supports ainsi que l'intégration d'autres facteurs que ceux envisagés par la gestion mentale.

Plus radicalement, en créditant le discours d'un sujet sur son propre fonctionnement, comme l'écrit un formateur, « A. de La Garanderie [ne] sous-estimerait-il [pas] l'opacité du rapport à soi et [ne] surestimerait-il [pas] la valeur épistémique du discours conscient d'un sujet sur lui-même ? »

Malgré ces réserves, pour la plupart des auteurs le modèle proposé associé à d'autres hypothèses théoriques, didactiques et méthodologiques, permet une avancée dans la compréhension du monde mental et fournit des repères pour l'action.

Ces interrogations autour de l'évocation ne constituent qu'une des entrées dans la problématisation de la gestion mentale développée dans ce livre.

On peut déplorer certaines répétitions qui alourdissent les propos, une planification de l'ouvrage en rubriques très générales dont la cohérence interne n'est pas toujours évidente, l'absence de synthèses des différents points de vue exprimés permettant de faire le point sur l'état de la question. Mais on peut aisément imaginer les difficultés de coordonner les nombreux textes qui dans leur diversité, contribuent à éclairer les principes pédagogiques de la gestion mentale et, parlant, à éviter des jugements rapides et superficiels sur celle-ci.

Comme le remarque Gardou dans sa conclusion, « toute généralisation porte en elle les germes de sa propre insuffisance ». Ceci vaut tant pour la croyance en une théorie qui ferait loi en matière d'éducation que pour des critiques peu étayées.

La qualité de la réflexion des auteurs de cet ouvrage et les pistes de questionnement et de recherche qu'ils ouvrent en rendent la lecture stimulante pour ceux que les apports du courant de l'éducabilité cognitive ne laissent pas indifférents.

Edith Waysand
INRP-CRESAS

HOUSSAYE (Jean). — **Autorité ou éducation ?** — Paris : ESF, 1995 (Pédagogies).

I. — On notera que, à la différence de la couverture, le titre intérieur comporte un sous-titre, fort éclairant : « *Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation* ». On prendra garde, aussi, à la présentation de la collection (p. 5), car l'ouvrage pourrait sembler écrit pour en illustrer tous les thèmes d'un coup (de maître). Enfin, on savourera, sur la quatrième de couverture, l'indication selon laquelle l'auteur a coordonné, chez le même éditeur, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ouvrage, est-il dit, qui « *fait autorité* ». Voilà bien un tic de langage à proscrire au dos d'un livre dont le dernier énoncé (p. 181) est « *l'autorité n'existe pas* » ! Joint à d'autres effets, moins involontaires, singulièrement du côté des sous-titres, dont l'auteur use avec beaucoup de brio, au risque parfois d'être ésotérique, le plaisir de la lecture est garanti ; on recommande donc l'ouvrage qui mérite compte rendu et discussion.

II. Dès l'introduction le lecteur comprend que le « ou » du titre « *Autorité ou éducation ?* » est, naturellement, disjonctif. Sans invoquer le « *aut* » et le « *vel* » latins (pour ne pas embarrasser les Modernes), disons que, naguère, l'équivalence faisait problème, et que, aujourd'hui, une certaine radicalisation nous met en face de l'alternative.

Donc, à ce compte, comme nous autres, le lecteur sera enclin à choisir... l'éducation, et à faire feu sur l'autorité, qui deviendra « feu l'autorité » (pour reprendre avec maladresse, l'esprit du sous-titre (p. 141) : « *Ce soir, j'aime la discipline, Potemkine* ».

On s'attend à ce que toutes les sciences humaines intéressées à l'Éducation, viennent déposer au procès de l'autorité, puis qu'un jugement soit rendu par la Philosophie de l'Éducation, elle qui ne se prive guère de dire le droit, comme chacun sait. Mais une des originalités de l'auteur est d'être plus qu'un « *spécialiste des généralités* », selon la formule bien connue (1) ; il est l'apôtre d'une pédagogie qui surplombe éventuellement les discours savants, au nom du terrain, et de son relief.

On aura donc un champ spécifique « *Sciences de l'Éducation* », sans jachère, pour y cultiver une double finalité : d'une part faire passer de vie à trépas l'autorité, d'autre part profiter de son agonie comme d'un analyseur du fonctionnement réel de l'école ; ainsi la réflexion sur les autres domaines qui intéressent l'auteur pourra progresser (d'où le sous-titre mentionné).

En effet il sera montré que si l'autorité fait problème, ce n'est pas dans ses modalités, ses excès ou ses faiblesses, mais en elle-même, par nature ou par essence, fondée qu'elle est sur un coup de force initial (mais saura-t-on jamais exactement lequel ?), un peu, ou plutôt beaucoup, comme en politique une usurpation très ancienne peut tenir faussement lieu de légitimité. L'approfondissement recherché concerne, lui : 1) le triangle pédagogique ; 2) la socialisation (et le rapport au savoir) ; 3) le sens de l'éducation. Aussi chaque chapitre comprend-il une rigoureuse conclusion tripartite sur ces différents points ; et l'ensemble bénéficie d'une grande cohérence formelle.

Les deux objectifs sont comme unifiés par le style de l'argumentation : mise en scène d'une revue de la question confinant au défilé de théories ; cette culture à proprement parler encyclopédique en impose par son ampleur mais se solde en bibliographie par deux cent vingt-sept titres (cent soixante-huit auteurs). Imaginez le paragraphe d'introduction, l'alinéa de la citation, le commentaire éventuel, même rapide... on frémit, s'agissant d'un texte de cent quatre-vingt et une pages !

Naturellement les contemporains l'emportent numériquement, et ils sont si nombreux à avoir bien dit ceci ou cela, sur les auteurs du passé qu'on a l'impression que les futurs formés ne remonteront pas aux sources et que l'accumulation culturelle est telle qu'il n'y a plus de géants et de nains, mais une toise démocratique... En conséquence, certaines simplifications (forcées ? ex. : Durkheim, avec les psychologues du développement, Bourdieu et sa

Reproduction hors du chapitre sociologique, Rousseau, promoteur de la dimension sociale de l'enfance...) paraîtront coupables au lecteur spécialiste de telle question, ou échapperont totalement au lecteur fort ignorant de telle autre ; rançon inévitable d'une profusion qui honore l'auteur, tout en mettant en cause le pédagogue.

Raison de plus, à nos yeux, pour souligner la maîtrise technique de la construction, la virtuosité, les procédés d'écriture allègres et réussis, qui, sans disperser l'attention savent la retenir. Même qui se ferait une autre idée de la Philosophie de l'Éducation ne pourrait qu'admirer le travail de l'artiste, et les prestiges de l'agitateur d'idées, parfois prestidigitateur. À côté de cela, quelques expressions fâcheuses (après tant de bonheurs), quelques négligences ou des répétitions textuelles inexplicables (ex. p. 46, 56, 179) apparaissent comme de simples fruits verts d'une hâte excessive, et bientôt oubliés, compte tenu de l'intérêt de la thèse et des perspectives tracées.

III. — Dessinons donc le parcours.

Un premier chapitre traite de l'autorité aujourd'hui, et ajoute aux constats usuels les premières explications. Par un sommaire recours à l'histoire, un second chapitre montre à l'évidence que le problème ne date pas d'hier. Après quoi, le lecteur est prêt pour bénéficier d'autres approches : d'abord psychologiques (ch. 3), soit : Psychologie du développement, Psychologie sociale et Psychologie clinique. Suit le titre : « *Le salaire de la peur* » (ch. 4), l'exposé des diverses lectures de l'autorité éducative par la psychanalyse ; ensuite la sociologie (sociologie de la résistance des éduqués, puis sociologie dite compréhensive), sous le titre : « *Comment légaliser ce coup de force ?* » (= la pédagogie) constitue le chapitre 5. On inscrira le chapitre 6 : « *Quelle légitimité pour la loi à l'école ?* » au registre de la Philosophie de l'Éducation. Nous l'annonçons : elle seule va dire ce qui fait problème, aux yeux des sciences humaines, peut permettre de comprendre le reste : l'autorité éclaire, par ses difficultés d'existence, la réalité éducative globale : le « triangle » pédagogique, le rapport maître-élève, le sens de l'éducation.

Le lecteur a été préparé au dépassement qui vient. Le chapitre 7 : « *Sur quoi fonder le vivre ensemble à l'école ?* » remet en un sens tout sur le métier. Son énumération des fondements possibles, comment apprendre à « *Construire la loi, à se donner des devoirs, à se contraindre* » (p. 136), passe en revue successivement l'autorité, la nature, la science, le cœur (ce dernier, de Pauline Kergomard à Carl Rogers). Peut-être l'échec guetterait-il si ne venait au secours de la Thèse un ultime appel à une construction commune de la loi : soit d'abord sous la forme des républiques d'enfants, façon libérale

(Dewey), libertaire (S. Faure), ou communiste (Makarenko), soit sous l'invocation de la pédagogie institutionnelle. Dans le triangle le rapport aux autres est solidaire du rapport au savoir, mais l'axe maître-élèves est essentiel : former l'emporte alors sur enseigner et apprendre.

La conclusion le redit : l'autorité usuelle est une socialisation bloquée ; à l'école de redécouvrir au quotidien la socialisation véritable, grâce à une pédagogie substituant à la dépendance autoritaire des relations d'interdépendance entre égaux.

Le propos final pourrait paraître un peu mol, mais le lecteur ne devrait pas ignorer que Jean Houssaye a écrit : *Les valeurs à l'école*, PUF, 1992, sous-titré : « *L'éducation aux temps de la sécularisation* ». Après l'effondrement du monde scolaire « classique », l'auteur y proposait le recours à une éthique du dialogue. Il semble en être toujours là : l'autorité a disparu avec les transcendances.

IV. — On voudrait demander à J. Houssaye d'aller plus loin. Si « enseigner » est un moyen, et « apprendre » une fin, parmi d'autres, « former » demande des explications, au-delà des abstraites médiations évoquées. On souhaiterait aussi que la socialisation ne soit pas uniquement remise à l'école, que l'auteur — ou un collectif — reprenne la question du cercle (institutionnel) dans lequel s'inscrit le fameux triangle.

Il faut tenir compte des âges : la problématique est différente de la maternelle à l'université. Les côtés du triangle n'y ont pas la même dimension. Le rapport au savoir n'est pas le même chez « le maître » selon qu'il est instituteur polyvalent, ex-PEGC bivalent, disciplinaire du second degré ou enseignant-chercheur du supérieur, ni chez l'élève à deux ans et à vingt-deux ans. Il faut ré-examiner le rôle des pairs, des aînés, des groupes d'âge, et de tous les autres groupes, au-delà de l'enseignement mutuel historique ; nous parler moins de Loi pour structurer la personnalité, et plus de règlement intérieur qui peut-être la brime... bref on réclame un réalisme aux rivages redessinés plus scientifiquement que par la pédagogie institutionnelle passée. La Philosophie de l'Éducation attend de ses défenseurs glorieux — dont Jean Houssaye — encore un effort, et la Pédagogie s'en pourrait libérer de tous les autoritarismes, et en particulier de celui des anti-autoritaires, dans la théorie comme dans la pratique.

B. Lechevalier
Lille 3

NOTE

(1) D'Auguste Comte.

LAHIRE (Bernard). — **Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires.** — Paris : Hautes Études ; Gallimard ; Seuil, 1995. — 302 p.

Venant après ses précédents travaux portant sur la culture de l'écrit, ce troisième ouvrage de Bernard Lahire s'attache à mieux comprendre « quelles sont les différences internes aux milieux populaires susceptibles de rendre raison de variations, parfois considérables, dans la scolarité d'enfants d'environ huit ans ». La recherche dont il rend compte vise à relever le « défi sociologique » que constitue la tentative de compréhension de situations atypiques au regard des modèles théoriques généraux des phénomènes de « réussite » ou d'« échec » scolaires, fondés sur la connaissance statistique et le langage des variables. Il s'agit dès lors de changer de focale, de déplacer le regard sociologique, de déconstruire les réalités et catégories que les indicateurs statistiques construisent comme homogènes, pour passer du langage des variables et de l'explication en termes de facteurs à la description, sociologiquement construite, de configurations familiales singulières très différentes quoique situées en des positions relativement homogènes au sein de l'espace social. Le pari ainsi soutenu est que « la sociologie (...) peut aider à comprendre des cas singuliers sans éparpiller les raisons ou disséminer les causes à l'infini ».

Le travail de B. Lahire s'efforce donc de reconstruire le réseau et la forme des relations sociales propres à chaque configuration familiale, dans lesquelles chaque enfant constitue ses schèmes d'appréhension de la réalité, ses dispositions et démarches cognitives et comportementales, et d'interroger la manière dont ces schèmes, dispositions et démarches lui permettent de répondre de manière adéquate aux exigences de l'univers scolaire : « Si la famille et l'école peuvent être considérées comme des réseaux d'interdépendance structurés par des formes de relations sociales spécifiques, alors l'« échec » et la « réussite » scolaires peuvent être appréhendés comme le résultat d'une plus ou moins grande contradiction, du degré plus ou moins élevé de dissonance ou de consonance des formes de relations sociales d'un réseau d'interdépendance à l'autre ».

L'enquête a porté sur 26 familles caractérisées par une situation économique modeste et le faible capital scolaire du chef de ménage, dont les 27 enfants fréquentaient des classes de CE 2 situées en zone d'éducation prioritaire dans la banlieue lyonnaise et pouvaient, pour 14 d'entre eux être considérés comme « en échec », tandis que les 13 autres apparaissaient plutôt « en réussite ». Ont été croisées des données de nature et origine diverses : entretiens recueillis auprès des familles et des enfants, fiches de renseignements scolaires, cahiers d'évaluation, entretiens de début et de fin d'année avec les enseignants, les

entretiens menés auprès des familles constituant toutefois l'essentiel du matériau analysé. Cinq thèmes ont été retenus comme particulièrement pertinents pour la description des diverses configurations familiales : les formes familiales de la culture écrite (pratiques sociales et domestiques de l'écrit et leur répartition selon le sexe ou la place dans la famille), les conditions et dispositions économiques, les principes et les conduites de rationalisation et d'organisation de l'univers domestique, les formes d'exercice de l'autorité familiale, et les modes familiaux d'investissement pédagogique.

Les différents traits identifiables sur chacune de ces dimensions des configurations familiales ne sauraient cependant être considérés comme des facteurs que l'on pourrait isoler et qui agiraient par eux-mêmes dans le sens de la réussite ou de l'échec. Non seulement « ils n'ont de sens sociologique qu'insérés dans le réseau de leurs entrelacements », mais ce qui peut apparaître comme atout pour une « bonne scolarité » dans telle configuration peut s'avérer limitation ou désavantage dans telle autre. Ce constat est en lui-même un acquis important de la recherche, qui pose au sociologue de redoutables problèmes quant au choix des principes d'exposition et d'écriture des résultats de celle-ci. Les traits familiaux étudiés ne pouvant être considérés comme des facteurs s'ajoutant les uns aux autres pour produire des chances de réussite ou d'échec scolaires, mais comme des éléments qui se combinent et ne prennent sens que dans des configurations d'ensemble, ce sont celles-ci qu'il est nécessaire de décrire et de comparer. Aussi B. Lahire a-t-il choisi de rendre compte de son travail en construisant 26 tableaux de famille, 26 configurations sociales singulières, plutôt qu'en examinant chacun des éléments de ces configurations séparément (1). Récusant les approches qui réduisent les singularités à n'être qu'effets de structure ou de champ, il ne se contente pas pour autant de descriptions idiographiques pures, monadologiques. Les écritures de configurations singulières auxquelles il aboutit « ne sont pas isolées les unes des autres pour au moins deux raisons : d'une part, elles mettent en œuvre les mêmes orientations interprétatives et, d'autre part, chaque écriture de portrait a joué un rôle dans l'écriture de tous les autres portraits ». Un tel mode d'écriture est explicitement lié à une volonté de dépassement des oppositions théorie/empirie, interprétation/faits, etc. : « Contrairement à ce que l'on peut penser d'ordinaire, c'est donc bien dans les portraits de configurations, et non dans des analyses qui dénoueraient ce que nous avons consciencieusement noué, que l'on trouve l'interprétation des faits ».

Il n'est évidemment pas possible, dans le cadre de cette note, de rendre compte de chacun des portraits ainsi

dressés, ni même de la manière dont leur présentation est ordonnée en huit regroupements décroissants quant au degré de contradiction ou de dissonance entre univers familial et scolaire. Nous nous en tiendrons donc aux conclusions que B. Lahire tire de son travail.

Concernant tout d'abord les rapports entre école et familles populaires, Lahire déconstruit ce qu'il appelle « le mythe de la démission parentale », mythe scolairement construit par des enseignants ignorants des logiques propres aux différentes configurations familiales et prompts à identifier l'invisibilité des parents dans l'espace scolaire à une indifférence à l'égard de la scolarité de leurs enfants. Rejoignant les conclusions formulées par d'autres chercheurs sur le même thème, il en vient à penser qu'« une bonne partie des actions ou des réflexions sur les relations familles-école menées au nom de la lutte contre "l'échec scolaire" n'a sans doute que de faibles liens avec cet "objet" », ce parce qu'elles « ne touchent pas aux fondements des écarts (et des malentendus) culturels, à l'origine des "difficultés scolaires", entre une partie des familles populaires et l'école ».

Lahire interroge également l'interprétation des processus de réussite scolaire en milieux populaires en termes de mobilisation ou de surinvestissement familial, d'une part en analysant « un cas paradoxal de surinvestissement scolaire qui n'aboutit pas aux résultats escomptés », d'autre part en montrant qu'il existe une pluralité des « styles de réussite » scolaire en milieux populaires, recouvrant des degrés fort variables d'intentionnalité des conduites familiales et de mobilisation autour d'un projet scolaire. Au-delà des conduites que l'on range sous le terme de « mobilisation », ce que donnent à voir les cas de « réussite » scolaire dans des familles faiblement dotées ou totalement démunies en capital scolaire, c'est la possibilité pour ces familles de construire et conférer une place signifiante, place symbolique (dans les échanges) et effective (dans les interactions), à l'expérience scolaire de l'enfant dans la configuration familiale, et donc, pour l'enfant, de ne pas être seul à porter une expérience scolaire et sociale qui peut, à cette condition, être radicalement différente de celle de ses parents. Inversement les cas d'« échecs » scolaires peuvent être analysés comme « des cas de solitude des élèves dans l'univers scolaire : très peu de ce qu'ils ont intériorisé à travers la structure de coexistence familiale leur permet d'affronter les règles du jeu scolaire (les types d'orientation cognitive, les types de pratiques langagières, les types de comportement... propres à l'école). (Ils) sont donc seuls, et comme étrangers, face aux demandes scolaires. Rentrés chez eux, ils rapportent un problème (scolaire) que la constellation des personnes qui les entou-

rent ne peut les aider à résoudre : ils portent seuls des problèmes insolubles ».

Mais la portée du travail de Lahire déborde le domaine des relations entre école et familles populaires pour interroger « les notions mêmes de “capital culturel” et de “transmission” ou d’“héritage” qui — métaphores utiles lorsqu’on commente des tableaux croisant des variables — perdent de leur pertinence dès lors que, changeant d’échelle d’observation, on s’attache à la description et à l’analyse des modalités de la socialisation familiale ou scolaire, dans le cadre d’une sociologie des processus de constitution des dispositions sociales, de construction des schèmes mentaux et comportementaux ». Ainsi le capital culturel existant ne trouve-t-il pas toujours les conditions propices à sa transmission ; il peut rester à l’état de lettre morte parce que n’étant pas mobilisé dans des interactions effectives entre parents et enfant. De même la notion de transmission peut-elle masquer la travail d’appropriation et de construction requis de « l’héritier » et la nécessaire et inévitable transformation de ce qui peut ainsi “passer”, souvent même sans qu’aucune action de transmission ait été pensée comme telle, d’une génération à l’autre ou d’un sujet à l’autre. Plus généralement, c’est le postulat de cohérence, d’unité ou d’homogénéité des modes de socialisation familiale et de constitution de l’*habitus* que la présentation de ces tableaux de familles remet fortement en question : « Loin de former des réalités homogènes, les configurations familiales étudiées nous ont livré plus d’un cas d’hétérogénéité. L’enfant peut être entouré de personnes qui représentent des principes de socialisation, des types d’orientation à l’égard de l’école, très différents, voire opposés. Une partie du salut scolaire de ces enfants est d’ailleurs liée à cette présence d’éléments contradictoires qui leur permet d’avoir au moins un membre de la famille sur lequel ils peuvent s’appuyer dans leur expérience scolaire ».

Parce qu’il s’attache à la description et à l’analyse des modalités effectives de socialisation familiale, des processus de construction des schèmes cognitifs ou comportementaux, le travail de B. Lahire est une avancée importante sur la voie qu’il est nécessaire de frayer si l’on ne veut « pas faire du processus d’“intériorisation de l’extériorité”, d’“incorporation des structures objectives” ou d’“inscription des structures sociales dans les cerveaux”... quelque chose de mystérieux, et d’inanalysable en lui-même ». Reste que l’on peut éprouver quelques réticences devant certaines formulations ou interprétations qui nous semblent réduire les conditions d’efficacité de « l’héritage » aux seules conditions objectives telles que le caractère fréquent et durable des rapports interpersonnels et des interactions dans les-

quels se réalise la transmission-appropriation des schèmes cognitifs et comportementaux. Or la disponibilité et « l’héritabilité » de telle compétence ou disposition peuvent être contrariées et rendues impossibles par des difficultés, des contradictions ou des ambivalences subjectives ou intersubjectives qui sont pour une part irréductibles aux caractéristiques objectives des interactions domestiques et familiales ; à l’inverse, le poids dont pèse telle ou telle figure personnelle dans les processus identificatoires par lesquels se construisent socialement les « traits » de caractère ou de personnalité de chacun n’est pas directement proportionnel à la fréquence et à la durée des rencontres et des interactions matérielles avec cette figure. L’économie psychique qu’évoque B. Lahire n’est pas faite que de dispositions (ou d’absence de dispositions) cognitives et rationnelles. Elle est également économie subjective, et la subjectivité, comme construction sociale, a ses lois propres qu’il convient tout autant d’élucider au-delà des équivalences formelles, dans leurs agencements singuliers et contextualisés.

Que le sociologue ne s’aventure guère en ces contrées se comprend, mais ne le dispense pas de faire preuve d’une grande prudence conceptuelle et interprétative lorsqu’il aborde leurs rivages. Tel ne nous paraît pas toujours être le cas quand B. Lahire fait usage (d’une manière qui peut d’ailleurs sembler parfois contradictoire) des catégories d’identité ou d’identification dans la construction de ses tableaux de famille ou encore lorsque les termes intersubjectivité ou interdépendance apparaissent quasi équivalents sous sa plume. Une discussion plus approfondie, portant en particulier sur ce que B. Lahire emprunte à Norbert Élias pour construire son cadre théorique, serait ici nécessaire mais dépasserait le cadre de ce compte rendu.

Redisons, pour conclure, que c’est le mérite d’un ouvrage passionnant et éclairant que d’appeler à une telle discussion critique.

Jean-Yves Rochex
Université de Paris VIII

NOTE

- (1) Dans une synthèse antérieurement publiée de cette recherche (« Les raisons de l’improbable. Les formes populaires de la “réussite” à l’école élémentaire », in Guy Vincent (ed.), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994), Lahire avait traité séparément de chacun des traits pertinents de ces configurations, tout en avertissant du risque de faire ainsi perdre de vue que ces traits se combinent entre eux et ne tirent chacun leur sens que de leur agencement d’ensemble.

LANGE (Marie-France), MARTIN (Jean-Yves) (éds). — **Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne.** — Paris : ORSTOM, 1995. — 200 p. (Cahiers des sciences humaines ; vol. 31, n° 3).

La notion de « stratégie », en sociologie, renvoie à une finalité qui ordonne les phénomènes étudiés, et cela sans que les acteurs aient nécessairement conscience de l'orientation de leur action. La stratégie n'est alors rien d'autre que le fondement inféré *a posteriori* des régularités de comportement observées empiriquement. La seconde acception correspond au sens que les acteurs donnent à leur action sur la base d'un choix délibéré. Ce qui ne signifie pas que ces stratégies soient alors purement individuelles. Les stratégies éducatives ne peuvent, en effet, être socialement décontextualisées. Pour les acteurs la liberté n'existe donc que dans les limites définies par les conditions culturelles et socio-économiques variables selon les différentes catégories de population. Les études de la revue montrent la pertinence, selon les cas, de ces deux acceptions. Mais en Afrique subsaharienne quels sont aujourd'hui les acteurs principaux des stratégies éducatives, et de ces dernières quelles sont les caractéristiques principales ?

Avant la crise des années 80 l'offre scolaire est principalement celle d'une école publique attirante, suscitant une forte demande sociale, mais de capacité d'accueil limitée. Attirante par une qualité de l'éducation qui n'est pas mise en cause, par son coût indirect acceptable en considération de la garantie d'emploi dans le secteur moderne, principalement la fonction publique, automatiquement liée au diplôme. La restriction de l'offre limite le choix parental à celui ou à ceux des enfants à scolariser, et dans ces conditions elle ôte de son poids, encore qu'il demeure, à la variable socio-économique du ménage. Bien qu'elle ne soit pas la seule offre scolaire est alors la déterminante principale de la scolarisation.

Avec la crise économique la situation a profondément changé. La grande difficulté pour les États africains de financer leurs systèmes éducatifs, leur dépendance accrue face aux bailleurs de fonds, ont abouti à un affaiblissement de leur pouvoir en matière de politique éducative, en même temps qu'à une profonde modification non pas tant de l'étendue de l'offre scolaire que de sa nature et de sa qualité.

La qualité de l'éducation a souffert de la crise, et la représentation des parents exagère souvent cet effet. Dans le même temps la scolarisation est devenue beaucoup plus coûteuse (droits de scolarité, achat des fournitures scolaires...) alors que le diplôme n'est plus la garantie automatique de l'emploi. L'affaiblissement du pouvoir étatique et la nécessité économique d'alternatives

en matière de scolarisation se traduisent aussi par du pouvoir rendu à la société civile, acteurs sociaux laïcs ou religieux qui vont offrir aux parents, eux-mêmes libres de les choisir, des types nouveaux d'école à côté de l'école publique. Dans cette situation nouvelle les stratégies éducatives parentales vont devenir beaucoup plus qu'auparavant les déterminants d'une scolarisation aux formes bien plus variées et bien moins stables.

Elles vont résulter de l'évaluation de l'offre, par considération de sa nature et de sa diversité et par confrontation, d'une part aux normes stables d'ordre culturel et au statut socio-économique, normes et statut caractéristiques du groupe d'appartenance, d'autre part à de nombreuses composantes du contexte familial qui n'ont pas la même stabilité et la même uniformité : la région de résidence, la résidence en ville ou en zone rurale, les ressources du ménage, le sexe du chef de ménage et son niveau d'instruction, la taille du ménage et sa composition démographique : nombre d'enfants filles et d'enfants garçons, leur âge et leur rang d'âge, le statut de ces différents enfants (en particulier enfants des parents ou enfants « confiés »), les âges et le sexe des autres membres résidant dans la maison ou dans la concession.

Il en résulte, en premier lieu, qu'il faut se garder de toute généralisation abusive et respecter les différences que seules des études de terrain peuvent révéler. Il en résulte aussi que ces études doivent nécessairement faire appel à la complémentarité de diverses disciplines : l'économie et en particulier les enquêtes sur le budget des ménages, des enquêtes statistiques, des études démographiques, des recherches sociologiques et censitaires, des recherches en anthropologie culturelle.

Bien qu'elles soient très incomplètes et trop peu nombreuses, et bien que beaucoup des données, en particulier statistiques, sur lesquelles elles devraient pouvoir s'appuyer fassent encore défaut, ces recherches nous ont déjà beaucoup appris quant à ces stratégies. On voit bien d'abord qu'elles sont très opportunistes, les familles prenant leurs décisions en fonction de ce qui leur paraît, à un moment donné, le plus capable d'apporter le plus à la communauté rassemblée à la maison ou dans la concession. Il n'est plus guère de projet scolaire fixé une fois pour toutes et envisageant le long terme. La stratégie emprunte les contours d'une démarche conjoncturelle, induite par des événements ponctuels et aléatoires, les décisions et les comportements étant ajustés en fonction de l'offre scolaire mais aussi de contraintes extra-scolaires et de données familiales culturelles et sociales.

À la demande et à la recherche d'une scolarisation complète et pour tous se substitue, selon l'évaluation de l'offre au regard du contexte social, mais aussi du

contexte familial complexe, singulier et changeant, une stratégie de « scolarisation réservée » : décision de scolariser cet ou ces enfants, tel ou tels enfants filles, tel ou tels enfants garçons, plutôt que les autres faisant partie du ménage, décision de limiter la scolarité à tel ou tel nombre d'années, scolarité de va-et-vient de l'enfant remis à l'école après en avoir été retiré. L'un au moins des enfants parviendra au terme de ses études et apportera à la famille ce que les autres n'auront pu acquérir.

La stratégie opportuniste de la scolarisation réservée se double de l'éclectisme de la « stratégie plurielle », c'est-à-dire la scolarisation dans divers types d'établissements : école publique, école privée, laïque ou confessionnelle, médersa, école coranique, « école de village », centre d'éducation non formel. Plus les chefs de ménage scolarisent d'enfants, plus se voit et s'affirme cette diversification. Par son éducation islamique l'un au moins des enfants restera dans les chemins indiqués par sa propre culture, par sa fréquentation de l'école publique cet autre pourra acquérir les « savoirs du blanc » qui sont tellement nécessaires dans la vie de la société et utiles pour certains apprentissages. Pour cet autre, « l'école de village » lui donnera une instruction minimale dont tout le monde a besoin, et pour cette fille l'école non mixte va lui apporter, sans crainte de tous les inconvénients et dangers de la mixité, la formation aux travaux domestiques absente du *curriculum* de l'école publique. Inscrire tous les enfants à l'école, cela n'est pas indispensable, et il peut arriver que l'accroissement de l'offre scolaire ne s'accompagne pas d'une plus forte scolarisation. Soumettre tous les enfants à un même enseignement, cela n'est pas opportun.

Chacune des études de la revue analyse cette interaction entre les caractéristiques de l'offre et les déterminants contextuels de la demande qui explique les stratégies éducatives, qu'il s'agisse de la ville de Maradi au Niger, du champ scolaire abidjanais, de trois provinces bien typées du Burkina Faso, des ménages en milieu urbain au Mali, des déterminants de la scolarisation au Togo.

De l'analyse de ces stratégies les décideurs doivent retirer la leçon que les politiques volontaristes en matière d'éducation, pour s'imposer, doivent s'appuyer sur les dynamiques sociales au lieu, comme c'est souvent le cas, de laisser fonctionner une logique scolaire de formation de l'individu et des missions assignées à l'institution logique éloignée des attentes des populations. Dans le processus de scolarisation le poids du champ social est devenu déterminant. L'école avance lorsque le champ social l'autorise, lorsqu'il lui offre des plages où elle peut prendre place et quand on admet qu'on peut « gagner » grâce à elle. Les populations acceptent et refusent l'école

tour à tour, davantage qu'elles ne souscrivent inconditionnellement à son existence. La demande et les stratégies d'éducation des populations tendent à devenir des déterminantes de l'évolution de l'institution. Ce qui l'indique, outre parfois le refus de la scolarisation, c'est l'influence de l'éducation traditionnelle dans les mondes de socialisation et d'intégration de l'individu auxquels, selon les parents, devraient s'adapter ceux de la formation scolaire.

Les éditeurs de ce numéro de la revue se donnaient pour objectif de « susciter une réflexion renouvelée sur les processus d'insertion de l'école en Afrique ». Tout lecteur reconnaîtra qu'ils y ont fort bien réussi.

Raymond Lallez
Université Paris XIII

LERBET (Georges). — **Les Nouvelles Sciences de l'Éducation. Au cœur de la complexité.** Paris : Nathan, 1995. — (Les Repères Pédagogiques).

On connaît la production écrite très importante de Georges Lerbet ; on éprouve que ce n'est pas un auteur facile ; on sait que ses positions sont tranchées. Et on en aura une nouvelle illustration dans ce dernier ouvrage qui veut définir une véritable épistémologie des sciences de l'éducation mais qui peut aussi servir d'entrée dans la pensée de l'auteur telle que les ouvrages antérieurs l'ont développée. Sa référence ? La systématique « pro-scientifique » référée particulièrement à Le Moigne.

Tout commence par une histoire d'évaluation de deux lycées par des experts, occasion de développer les scénarios habituels du management des établissements. Où l'on voit que le système saisi par la science du management, les tics et le jargon des ingénieurs-experts-inspecteurs va à l'échec au nom des limites du recours aux moyens supplémentaires et à la rationalité suprême. Mais quelles sont les raisons normales d'un tel échec ? Elles sont enracinées dans l'épistémologie rationaliste classique aristotélicienne, soit dans les trois postulats de l'identité, de la non-contradiction et du tiers-exclus, bases des mécanismes intellectuels de la déduction et de l'induction. Une telle logique disjonctive des causes à décomposer et à recomposer sans cesse est à l'origine des utopies et à la base de toute réforme (qui va consister à prôner toujours plus simple et toujours plus de même) car l'espoir demeure : *Le savoir rationnel et absolu fera de l'Homme le maître complet du jeu quand il sera parvenu à maîtriser ces contradictions par l'exercice de sa Raison* (p. 32).

Une telle épistémologie classique nie la complexité de la pensée et de l'action. Or on ne peut modéliser les interactions entre les éléments et à l'intérieur des éléments d'un système. Malgré les utopies, malgré les réformes, les bords sont flous. L'incomplétude du savoir et du pouvoir est à accepter, non pas comme provisoire mais comme consubstantielle. Ce qui signifie que le sens prime les causes, le creux la complétude, l'autonomie les explications. Ne se concevoir ni en Prométhée, ni en Diogène, ni en attendant Godot, ni même en Popper en quête de la Vérité d'une Réalité.

Il n'y a donc pas à proprement parler un objet et un sujet, mais plutôt un milieu conçu comme un environnement significatif intégré, à la fois vécu et pensé, et donc paradoxal : *Le paradoxe réside dans le fait que plus le milieu s'actualise chez une personne, plus cette personne élucide l'environnement qui se confond de moins en moins avec ce milieu ; comme si pour un système vivant, l'environnement prenait forme en tant que milieu d'autant plus que l'un et l'autre ne seraient pas confondus* (p. 55). Une telle référence biologique, qui s'interroge sur ce que c'est qu'être et ce que c'est que penser, ne va pas sans une métaphysique sous-jacente. Sommes-nous dans un idéalisme à bords flous qui mettrait en scène Berkeley saisi par la complexité ? Sommes-nous chez Bergson qui penserait le vivant dans la finalité ? Est-ce plus largement du Piaget revu par la complexité ? S'agit-il *in fine* de faire tenir ensemble Piaget, Gödel, Watzlawick et Le Moigne ? Toutes ces voies méritent d'être explorées...

Quoi qu'il en soit, pour faire acte de science, il s'agit aujourd'hui de passer d'une logique disjonctive (vrai ou faux) à une logique conjonctive (et/ou), d'une science des états à une science des processus, d'une quête de la conscience et de l'inconscience absolues à une quête des intermédiaires mêlant vie et cognition, d'une science qui assimile langage et sens à une science qui opère entre langage et sens. Les Nouvelles Sciences de l'Éducation (NSE) trouvent là leur épistémologie.

Car les Sciences de l'Éducation passées et actuelles en sont restées à la pensée disjonctive si bien représentée par Comte et le positivisme (le sujet est différent de l'objet, la pensée de la réalité). La science se veut avant tout une observation, armée préalablement au moyen des outils opératoires mathématiques. Une telle science refuse la « vacuité », elle cherche à épuiser l'ignorance. Faut-il dès lors désespérer des sciences humaines et des sciences de l'éducation ? En effet, à moins de réduire l'homme au point de le dénaturer, l'homme ne peut scientifier l'homme. Dans la complexité au contraire, l'incertitude n'est plus perverse mais elle est une manifestation de l'autonomie. Cette dernière assure le clivage entre les sciences anciennes positives et les sciences nou-

velles de la complexité. Le positivisme passiste de Comte, Durkheim ou Mialaret est tout autant à condamner que la prétention à l'universel, transcendant, disjonctif et « humaniste », des critiques des sciences de l'éducation comme Romilly et Finkielkraut. Le sens, lui, chemin de l'autonomie, ne peut être que partiel et partial.

Entre les positivistes classiques et les tenants de l'humanisme universel, la pensée complexe peut se frayer une voie dont des pratiques constructivistes de formation témoignent. Lerbet en trouve des preuves chez Piaget, même si ce dernier ne distingue pas suffisamment la personne et le sujet, chez Rogers, même si son concept de moi mérite d'être précisé, et chez Herbert Simon, qui adopte la démarche heuristique basée sur le plausible et non sur le certain, et ce parce qu'il admet que le sujet ne peut aboutir à une maîtrise « rationnelle » absolue de la réalité qu'il appréhende. La conception de la construction de savoir est alors fort différente et l'exemple analysé de la construction d'un mémoire ou d'une thèse par un sujet est là pour le montrer. Les démarches de problématisation de la pensée complexe méritent, pour le moins, d'être respectées.

En fait, en éducation, on ne peut ignorer la globalité et se contenter de localités positivistes consistantes. Un *nouveau cadre épistémologique est à définir, entre le mépris de toute scientification éducative et les travaux peu opératoires, plus compliquants que complexes. Avec Piaget, nous dit Lerbet, en quitte la classification des sciences de Comte pour rejoindre la nécessité des interactions entre les quatre grandes disciplines (mathématiques, physiques, biologiques, psychosociales). On pénètre ainsi dans le fameux monde 3 de Popper, ce monde construit artificiel où interagissent nature et culture. La science ne constitue pas tout le savoir.*

Quelle est donc cette nouvelle épistémologie des Sciences de l'Éducation ? On sait que la voie philosophique n'est plus adéquate ; elle débouche sur des modélisations qui sont des simplifications organisées. On sait que la voie positiviste est une impasse ; elle débouche sur des modélisations qui font l'économie du personnel au seul profit de l'actoriel. On sait que la voie de la polyréférenciation (telle que la première cybernétique la pose) est insatisfaisante ; elle aborde bien un objet de façon partielle en tenant compte de l'appréhension macroscopique, mais elle oublie le point de vue du sujet personnel posé comme tel. L'épistémologie des NSE se présente comme une pragmatique générale de l'action signifiante de chacun ; elle permet de passer d'un contrôle externe et hétéronome à un contrôle interne et autonome. Elle fait une place à l'incomplétude en sciences humaines, elle reconnaît que la participation interactive du sujet-chercheur est nécessaire à l'approche de son objet, et l'objet est lui aussi

un sujet personnel et riche d'une potentialité complexe équivalente à celle du chercheur.

Suivant Le Moigne qui mêle cognition, ingénierie et décision, Lerbet pose les NSE comme des sciences de l'ingénierie. Ce qui nécessite par exemple que l'on pense autrement la formation des maîtres, car elle ne relève ni de l'ordre du bricoleur ou de l'artisan (le compagnonnage étant alors le modèle d'un artisanat tutorial basé sur l'accommodation) ni de l'ordre de l'ingénieur ou du technicien (l'application bijective des acquis de la science sur le terrain de l'empirie s'imposant alors sur le mode de l'assimilation). Les NSE sont bien une ingénierie, mais une ingénierie qui intégrerait le sujet de l'artisanat. Lerbet reprend alors son modèle du système personnel de pilotage de l'apprentissage (SPPA) en tant qu'exemple de cette nouvelle ingénierie de l'éducation. On retrouve ainsi la manière dont la personne semble gouverner son apprentissage. Dans une telle pragmatique du social-vivant, on prend en compte le flou, le singulier et le sens autonome dans le développement et dans la formation de chacun. Les NSE veulent finalement conjointement la science théorique qui prétendait comprendre le monde et la science pratique qui prétendait changer le monde, ces deux finalités ne pouvant plus être distinguées.

À cette lecture, chacun aura compris que la pensée de Lerbet ne se donne pas à « entendre » immédiatement. Ceux qui en sont familiers y verront la cristallisation d'une démarche en tant que pensée d'un parcours. Ceux qui la découvrent en percevront la richesse dans la complexité. Ceux-ci pourront avoir l'impression de se trouver face à ce qu'il dénonce, un savoir-gnose, alors qu'il est introduction à un savoir-épistémè. Lerbet n'est surtout pas fils d'Athéna, cette déesse née savoir d'émblée accompli. Il reste que les seuls produits de ce nouveau modèle des sciences de l'éducation qu'il nous propose sont ceux de son œuvre, à la fois dans ses principes et dans ses analyses sur la formation des maîtres, sur la formation à la recherche ou sur le SPPA. Ce qui est logique puisque tout savoir est d'abord à considérer comme celui d'une personne, d'un sujet ; mais jusqu'à quel point une histoire fait-elle preuve, fait-elle sens ?

On peut bien entendu suivre Lerbet dans sa critique des sciences de l'éducation classiques, notamment quand il les décrit comme une conjonction de sciences humaines disjonctives appliquées à un même champ, celui de l'éducation. Mais, pour autant, ne suit-il pas la même démarche ? Les NSE ne sont-elles pas une application dans un champ spécifique, celui de l'éducation, de la théorie systémique ? Tant et si bien qu'on se demande ce qu'apporte épistémologiquement le champ de l'éducation. Mais, dans ce cas, s'agit-il de *Nouvelles Sciences de l'Éducation*, ou, plus simplement si l'on ose dire, de pen-

sée systémique appliquée à l'éducation ? Une telle entreprise est déjà en soi intéressante, ne serait-ce que parce qu'elle rejoint l'épistémologie « classique » des sciences dures qui, avec la théorie du chaos par exemple, accepte que l'on renonce à remonter le fil des influences causales et qui tend à donner de plus en plus de légèreté aux dichotomies fondatrices (vrai/faux, certain/incertain, déterminé/aléatoire). Pour autant, il n'est pas évident qu'elle résolve la fameuse question épistémologique qui nous retient parfois : y a-t-il une épistémologie spécifique aux sciences de l'éducation ? En dehors d'une certaine spécificité de leur objet, les sciences de l'éducation existent-elles en tant que telles ?

Jean Houssaye
Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

MEIRIEU (Philippe). — **La pédagogie entre le dire et le faire.** — Paris : ESF, 1995. — 281 p.

Deux citations présentent l'ouvrage : l'une de Saint Paul ; ce dernier constate qu'il commet le mal qu'il ne veut pas, et l'autre citation de Voltaire qui se désole de faire des projets le matin pour ne faire le long du jour que des sottises. Il ne suffit pas de vouloir ou plutôt de dire vouloir pour que le fait voulu se réalise. Le livre repose sur cette aporie entre ce que l'on dit vouloir faire (ou ce qu'on désire que les autres fassent) et ce qui se passe réellement. Le dicton populaire ne dit-il pas que les conseillers ne sont pas les payeurs ? Le propos traité ici s'avère plus grave puisqu'il s'agit de la littérature pédagogique qui reposerait entièrement sur cette aporie : dire ce qu'il conviendrait de faire alors que l'on sait pertinemment que ce n'est pas ce qui se fera.

Que penser alors de l'écrivain de littérature pédagogique qui se lancerait dans l'action pédagogique même ?

C'est l'aventure que conte Philippe Meirieu dans cet ouvrage : illustre pédagogue dans ses écrits, qu'en est-il lors d'un retour sur le terrain ? Qu'est-ce qui le guide à ce retour alors qu'il sait que rien de ce qu'il a écrit ou conseillé de faire n'est applicable *stricto sensu* au terrain ? Ce n'est pas relever le défi, ni remplir une mission humanitaire, ni se prouver à lui-même qu'il peut quand même enseigner et bien enseigner. Dans ce cas, à quoi servent ces injonctions pédagogiques ? Il sait « qu'en situation de classe, il lui est impossible de mettre complètement en pratique ses propres propositions pédagogiques », lui qui, année après année, s'est acharné à remplir des pages et des salles pour dire ce qu'il faut faire en classe...

Les propos de l'auteur s'attachent à montrer que, en pédagogie, dire n'est pas faire. Ce jeu de mots n'est pas sans rappeler les travaux de la pragmatique linguistique, notamment les études d'Austin où le dire est du faire, mais un certain faire et dire c'est faire. De même, le dire du pédagogique est un certain faire lié à un savoir faire du dire. Le dire pédagogique dit ce qu'il est mieux de faire sans oublier de dire ce qu'il est mieux de dire.

L'auteur se sait un excellent orateur qui, par des effets rhétoriques, peut entraîner l'adhésion des foules. Une fois dans l'ombre, l'orateur se demande ce qu'il est en train de faire : faiseur d'illusions, prestidigitateur, militantiste idéaliste ?

Surgit une crise identitaire de celui dont c'est le métier que de faire du discours pédagogique. A quoi et à qui sert le « discoureur » sur la pédagogie : mystificateur ? illusionniste ? prestidigitateur ? un homme à effets de manches ?

L'auteur prend soin, dans la revue **Sciences Humaines**, de distinguer la pédagogie des sciences de l'éducation : « la pédagogie n'est pas réductible aux sciences de l'éducation. Les textes pédagogiques sont plus proches de l'épopée que de la science ». Lui-même se déclare pédagogue en se référant à la définition donnée par Jean Houssaye : celui « qui n'est ni pur praticien, ni pur théoricien, celui qui est entre les deux ; il est cet entre-deux ».

Le nœud central du livre de Philippe Meirieu est la recherche du sens et de la signification de tout discours pédagogique : illusion, romantisme, manipulation, mise en mouvement, réconfort, adhésion à des formes de pensée, etc. ? Le trouble semé par ce type de discours se retrouve chez les détracteurs de la pédagogie : il suffit de rappeler le livre de Boillot et Le Du intitulé « La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain ». Philippe Meirieu va donc tenter d'élucider la portée du discours pédagogique et de dégager ses caractéristiques essentielles non pour en montrer la vanité, au sens étymologique du terme, mais pour en montrer les limites, les effets sociaux et l'utilité. Pour cela, il va employer une forme rhétorique faite d'une succession de thèses discutées et défendues, chacune de ces thèses constituant un chapitre. Sept thèses sont ainsi examinées.

La première thèse consiste à opérer un clivage entre le discours pédagogique et le discours sur l'éducation. En effet, tout le monde se sent autorisé à parler d'éducation et à émettre un point de vue. Le discours pédagogique, lui, n'est pas un discours général ; il parle du concret, de la quotidienneté de l'acte éducatif ; il aborde la question de la place du sujet concret dans la tâche éducative.

Pour illustrer ses propos, l'auteur cite les écrits d'Albert Thierry considérés comme « l'archétype du discours péda-

gogique en ce qu'il place au centre de son propos **la résistance de l'enfant et de l'adolescent à la volonté de l'éducateur et le travail de l'éducateur sur cette résistance** » (p. 55). La caractéristique essentielle du discours pédagogique est de parler de ce moment de rencontre entre l'éducateur qui veut pour l'autre et cet autre qui veut autre chose ou différemment. C'est ce que Philippe Meirieu appelle « le moment pédagogique ». Il le définit comme « l'instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre et où, simultanément, il aperçoit un élève concret, un élève qui lui impose un décrochage, un décrochage qui n'est en rien un renoncement » (p. 56). Ce que certains psychologues sociaux appelleraient la rencontre avec l'autre, surtout lorsque cette rencontre doit aboutir à l'apprentissage d'un des deux protagonistes !

La seconde thèse porte sur le « moment pédagogique » dont l'expression se fait dans une catégorie particulière du discours éducatif marqué par la sollicitude à l'égard de l'enfance. La sollicitude telle que l'entend Ricœur dans son livre « Soi-même comme un autre », sollicitude en tant qu'échange mutuel des estimations de soi, au plan de la visée éthique et qui conduit à une construction identitaire des deux partenaires. Autrement dit, ni l'élève ni le maître ne sont passifs dans cette rencontre : ils s'édifient mutuellement.

Ce discours est donc bien, pour Philippe Meirieu, un genre littéraire particulier : il n'est ni descriptif, ni narratif. Son but est de « mobiliser des énergies, susciter la réaction du lecteur et le pousser à l'engagement. Une sorte de discours épique, diabolisant un adversaire largement mythique — l'éducation traditionnelle — pour exalter une cause. Il s'agit de redonner du courage pour tenter une aventure dont la difficulté paraît bien décourager les meilleures volontés » (p. 64). L'enseignant serait ce Sisyphus remontant son rocher sans cesse et dont les périodes d'absurdité seraient allégées par le discours pédagogique. Ce dernier remplit ainsi la fonction sociale de « donner le courage d'éduquer ».

Philippe Meirieu continue : « le discours pédagogique fonctionne comme un point d'appui pour manifester ce "courage des commencements" (sous-titre du livre) sans lequel rien ne serait possible. Le discours pédagogique emploie une rhétorique particulièrement utile pour accompagner l'action, l'inspirer et la ressourcer en permanence ». Ce discours a un côté pathétique, ni fonctionnel, ni rationnel ; c'est, dit l'auteur, « une poésie mineure » (p. 66)

Autrement dit, le discours pédagogique serait un « remontant », un « baume au cœur » pour les praticiens, une sorte d'entraînement au courage.

La troisième thèse concerne le « moment pédagogique » quand il cherche à devenir opérationnel, à se déployer dans une « démarche pédagogique » qui accompagne autant les âmes qu'elle instrumente les esprits.

Philippe Meirieu revient sur le discours pédagogique comme « rhétorique où l'emballage épique se veut au service d'une intention fondatrice, là où se heurtent des projets contradictoires et pourtant parfaitement légitimes, là où la volonté d'instruire bute sur l'histoire, le désir, l'incompréhension de celui qu'elle doit délivrer... C'est pourquoi tant de textes pédagogiques ressemblent à la Chanson de Roland... Cette scansion du récit qui le fait sans cesse rebondir au-delà des événements... Formules incantatoires... épopée, ce goût de la mise en scène. »

Il prend quelques exemples comme la pédagogie différenciée qui n'a aucune valeur prescriptive, la pédagogie par objectifs : ce ne sont que des outils de pilotage, des objets tiers qui se mettent entre l'enseignant et l'enseigné et qui constituent une sorte de référent extérieur. La pédagogie autonome relève de cet horizon du pédagogue ; ce dernier ne doit pas prendre pour argent comptant ce qui lui est dit mais le considérer comme une tension, une expression de « contradictions qu'il faut assumer pour entrer vraiment dans l'intelligence de ce qui se trame quand un individu se donne pour projet insensé d'en éduquer un autre ». (p. 107)

La quatrième thèse s'intéresse au statut spécifique du discours pédagogique « en tant qu'expression des contradictions constitutives de l'entreprise éducative » (p. 109). Sa thématique commune est la sollicitude à l'égard de l'enfance et son point de fuite, le « moment pédagogique ». Et là Philippe Meirieu pousse la comparaison du discours pédagogique. Il écrit : « nous sommes profondément convaincu qu'il faut lire la plupart des textes pédagogiques comme on lit des textes littéraires... Les trois gigantesques volumes de la taxonomie de Bloom sont à la pédagogie ce que l'Utopie de Thomas More est à la politique » (p. 111). Il poursuit : « la plupart des référentiels de compétences qui ont été produits sont à la société scolaire ce que **Le meilleur des mondes** est à la société occidentale : une dangereuse songerie ». De même, il compare les textes de Rogers à des « aspirations romantiques d'une communication parfaite ».

Le statut du discours pédagogique apparaît clairement au lecteur : un monde féérique, enchanteur qui vous permet de garder l'espoir de cette finalité intangible qu'est éduquer le jeune. Ce discours a, par conséquent, son utilité. L'auteur reconnaît que le seul tort a été de se taire sur son statut et de faire croire qu'il avait valeur de réalité. Une telle lucidité peut laisser rêveurs des praticiens qui ont cru fermement au discours pédagogique et qui ont

tenté, avec foi, de mettre en place les recommandations concrètes. Certains, même, doivent se sentir plus à l'aise à la lecture de ce livre, par une déculpabilisation du fait de ne jamais avoir pu réaliser d'aussi jolies leçons que celles qui étaient préconisées dans les livres des pédagogues. Car le discours pédagogique ne tient pas son caractère prescriptif où on le croit, mais dans une invitation éthique, une posture axiologique d'abandon de la toute puissance de l'éducateur.

Je crois qu'on ne peut, comme l'auteur, penser **un seul** discours pédagogique : il y en a plusieurs, de ceux qui relèvent du mode d'emploi à ceux qui fournissent des dispositifs pédagogiques avec des exemples et des exploitations de situations réelles et aussi à des discours plus philosophiques comme ceux de J. Ardoino ou D. Hameline. Le terme générique de discours pédagogique recouvre une telle variété de niveaux d'énonciation qu'il est difficile de leur accorder ce seul statut. L'épique est plus manifestement valable pour une catégorie d'écrits, catégorie illustrée par l'auteur, alors que certains autres textes proposent des modalités concrètes et d'autres annoncent une spéculation intellectuelle largement inspirée des philosophes ou des sociologues, sans que ce soit un discours calqué sur le modèle scientifique. Il y a sans doute de l'épique dans chacun mais la manifestation en est plus ou moins atténuée.

L'auteur rappelle que l'utilisation des discours pédagogiques, coupés des enjeux théoriques dont ils sont porteurs, peut conduire à une réification souvent rencontrée lors de situations institutionnelles de formation. Alors, comment lire ces discours ? L'auteur donne un conseil : « Les discours pédagogiques doivent être compris, non comme l'expression de ce qu'il convient exactement de faire, mais comme l'expression de ce qu'il convient de dire — et même peut-être de penser — à tel ou tel moment de l'évolution des débats sur l'éducation, pour faire ce que l'on veut vraiment faire... et que, précisément, l'on ne dit pas toujours ». Le discours pédagogique est au cœur des contradictions qui « lui permettent d'ouvrir un véritable espace d'intelligibilité des savoirs pédagogiques ».

La cinquième thèse reprend cet espace d'intelligibilité des savoirs pédagogiques où se déploie « l'inventivité pédagogique » au sein d'une « cartographie pragmatique ». Dans ce chapitre, l'auteur met en place son savoir de pédagogue en proposant, à travers une série de tableaux, des manières de faire face au « moment pédagogique ». Nous sommes là dans le discours pédagogique prescriptif (par exemple, « prendre en compte pour permettre l'accès à... » ; « surseoir... pour s'engager ») où se croisent des exemples de pratiques pédagogiques et des discours de pédagogues réputés.

La sixième thèse s'interroge sur le fait que les nombreuses propositions pédagogiques restent souvent lettre morte. L'auteur pense que « ce phénomène peut être d'abord compris comme relevant d'une conjoncture idéologique et sociale particulièrement difficile qui paraît compromettre la légitimité même de la pédagogie » (p. 211). En effet, il invite à « revisiter le *credo* de l'Éducation Nouvelle » dont les fondements théoriques sont ambigus et peuvent servir des causes opposées voire des causes élitaires. En pédagogie, affirme l'auteur, il convient de faire le deuil des idées simples et « la seule chose qui vaille vraiment la peine d'être recherchée chez les élèves est et sera toujours invisible et invérifiable... il faut assumer le paradigme de l'incertitude » (p. 226).

Enfin, la septième thèse tente de synthétiser les deuils successifs que doit faire la pédagogie qui « a longtemps cherché à fonder son discours en vérité et à établir des prescriptions à caractère scientifique, alors qu'il lui faut placer l'inventivité et la formation du jugement au cœur de sa démarche ». Philippe Meirieu procède là à un travail de deuil de toute attente d'ordre d'action pour laisser la place à « une béance irréductible entre le dire et le faire » qui conduit à reconsidérer la question de la professionnalisation des enseignants. L'auteur fait l'apologie du récit en ce qu'il est une promesse de réconciliation entre le dire et le faire. Mais, ajoute-t-il « la promesse apparaît éminemment nécessaire pour autant que le pardon soit lui-même promis à celui qui ne la tient pas mais qu'aucune excuse ne puisse être trouvée à celui qui ne la fait pas » (p. 264).

Ce livre démystifie le discours pédagogique en en démontant les mécanismes. L'auteur fait acte de courage car ce dont il parle, ce sont de ses écrits, de ce dont il a vécu et vit encore actuellement. Il invite le lecteur à prendre cette littérature pour ce qu'elle est : un conte pour faire avancer l'éducateur vers le mystère de l'apprentissage et de la rencontre avec l'autre. Il tente de rappeler à l'éducateur que sa mission est impossible et que, pour autant, il ne doit pas se résigner, il doit être dans ce travail incessant et toujours inventif qui implique « la reconnaissance d'une impuissance radicale sur la liberté de l'autre » (p. 266).

Les remarques faites par Philippe Meirieu pourraient, en partie, s'adresser au discours politique (qui est aussi, sous certains angles, pédagogique) dont la portée essentielle est l'adhésion des gens à un futur meilleur, à la prise possible de l'individu sur l'orientation de ce futur et à un désir d'engagement dans l'action militante, tout en sachant que les promesses ne seront pas tenues. Même si le discours pédagogique a cela de particulier d'inclure un sujet en constitution (si nous pensons à l'école), il n'en est pas moins vrai que ce type de discours fait appel à l'imagi-

naire de chacun, dans son intime conviction, aux grands mythes de la construction du monde, au mystère de la vie, à l'inconscient collectif, aux désirs et aux pulsions. Nous savons tous que ces discours ne peuvent qu'être déçus dans l'action lorsque cette dernière se révèle résistante aux désirs et aux investissements multiples. Le monde ne répond guère à nos croyances, mais ces dernières permettent de tenter de représenter le monde et de lui donner sens. Le discours pédagogique ne serait-il pas là aussi pour donner sens à la geste quotidienne du pédagogue qui se trouve chaque jour aux prises avec une réalité qui lui échappe ? C'est une leçon que nous fournit ici Philippe Meirieu. Il rappelle l'absence de maîtrise essentielle dans toute relation pédagogique.

Comme souvent, l'écriture de Philippe Meirieu est claire, sensible, parfois exaltée, les phrases sont percutantes et imagées, le texte est vivant. Ce dernier fait penser au mythe de Sisyphe, à cet homme qui prend conscience de la confrontation entre l'appel humain (au désir de bonheur et de raison) et le silence déraisonnable du monde et de l'autre. Le discours pédagogique se fait tricherie auprès de ceux qui vivent non pour la vie elle-même mais pour quelque grande idée qui la dépasse, la sublime, lui donne sens et la trahit. Il ne s'agit pas de se poser la question de savoir si la pratique pédagogique a un sens. Il apparaît ici, au contraire qu'elle sera d'autant mieux vécue qu'elle n'aura pas de sens. Philippe Meirieu semble déchiré entre l'aspect mystificateur nécessaire et utile du discours pédagogique et un accent camusien d'acceptation du divorce entre l'esprit qui désire et le monde qui déçoit. Dans les trois dernières thèses, l'auteur reprend son bâton de pèlerin pédagogue, il soulève son rocher sans fin. Le tragique vient de la conscience de cette aporie où le discours pédagogique n'est ni stérile ni futile, il est, et cette lutte qui se prépare avec la réalité quotidienne « suffit à remplir un cœur d'homme. Il faut imaginer Sisyphe heureux... » (A. Camus)

Françoise Cros
INRP-IUFM Versailles

OUANE (Adama) (dir.). — **Vers une culture multilingue de l'éducation.** — Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1995. — 472 p.

Outre une préface l'ouvrage comprend une première partie (analyse des discours et des pratiques) réunissant 6 contributions, et une seconde exposant 10 études de cas, dont 7 africains. La 17^e section est réservée à la conclusion. Chacune des sections s'accompagne d'une bibliographie relative au sujet traité.

L'objectif est d'apporter une argumentation nourrie et forte au combat pour la reconnaissance officielle du multilinguisme dans des pays d'Asie, d'Amérique latine, et surtout d'Afrique, où les langues nationales sont multiples et souvent nombreuses. Et d'abord, car tout le reste en dépend, reconnaissance dans l'éducation de base et l'alphabetisation. On a reconnu l'un des problèmes les plus importants de la politique éducative dans ces pays, et c'est pourquoi le livre doit retenir notre attention.

Cette attitude vigoureusement militante, qu'on retrouve dans toutes les sections, se veut fondée sur la certitude que le multilinguisme est non seulement possible mais de plus nécessaire. À l'appui de la thèse trois arguments principaux. D'abord les avantages d'une éducation de base dispensée dans la langue maternelle : développement émotionnel et cognitif, lien entre la famille et l'école, expression de l'identité personnelle, interaction maître-élève libérant la créativité, l'esprit critique, communication nationale généralisée, transfert des compétences en langue maternelle à une langue seconde. Il se trouve, d'autre part, que dans les pays concernés le multilinguisme oral est la règle, un véritable « fait naturel » qui facilite l'apprentissage de l'écriture. Enfin seul le multilinguisme peut, d'une part permettre la restauration et le développement de l'identité culturelle des groupes primaires et du pays, d'autre part promouvoir la participation des masses à la vie nationale, culturelle, économique et politique.

D'où vient cependant que malgré ces conditions favorables et ces avantages incontestables ce combat soit nécessaire ? La principale des réponses à la question est d'ordre politique. Les « élites » gouvernantes ont trouvé et trouvent toujours dans le monolinguisme d'une langue étrangère, langue de la législation et de l'administration, de la diplomatie, des affaires et du débat politique, le moyen de l'accaparement du pouvoir, politique et économique. Les politiques linguistiques en faveur des langues nationales sont demeurées purement verbales, et d'ailleurs il est souvent difficile d'apercevoir en quoi consiste la politique linguistique du pays. Il en résulte le dommage culturel que représente la menace de régression, voire de disparition, des langues nationales, mais aussi des déperditions scolaires très élevées qui font de l'éducation de base dispensée dans une autre langue que la maternelle un véritable « désastre ». Le prestige que leur usage en toutes choses confère au français, à l'anglais ou au portugais, contrairement à l'idée partisane selon laquelle c'est leur prestige qui expliquerait leur usage, la promotion sociale dont ces langues sont la condition et le moyen, expliquent l'attrait que tous éprouvent pour elles, y compris naturellement les moins favorisés, ce qui n'est pas le moindre des obstacles,

comme le disent également tous les auteurs, à la reconnaissance des langues nationales.

Cet obstacle politique est pour certains tellement décisif, on le voit bien dans la première partie du livre, que toute autre question concernant la possibilité du multilinguisme est dénuée de « pertinence » et ne peut être que « futile ». D'ailleurs ou bien ces questions auraient déjà trouvé leurs réponses, ou bien elles les trouveraient vite, si on le voulait. Le radicalisme est tel que rappelant le danger des *a priori* qui guettent le chercheur en sciences humaines, on en vient à disqualifier d'avance tout résultat de recherche qui susciterait le plus petit doute à l'égard de la thèse soutenue. Arguant de l'« évidence » des résultats pratiques de l'éducation en langue maternelle on condamne de nouveau, en conclusion, « le recours abusif à l'expérimentation ». Cette même foi en la vertu des langues nationales, le refus de prendre au sérieux les obstacles et de les affronter, entraînent même à un éloge exagéré de l'oralité et à une sévérité excessive pour l'écriture.

**

Dans l'ensemble les études de cas sont plus réalistes. Et bien qu'on y trouve la même conviction, on y trouve aussi un inventaire plus complet et surtout davantage explicité des problèmes comme des moyens qu'on a découverts pour résoudre certains d'entre eux.

Le tableau de fond qu'exigent leurs analyses nous apporte une masse d'informations aussi intéressantes en soi qu'utiles pour la compréhension du problème de l'enseignement en langue nationale : profils socio-linguistiques des différents pays, typologie des configurations linguistiques et des politiques linguistiques en Afrique, taxinomie des situations qui peuvent se présenter en pays multilingues, etc. Le même souci d'asseoir correctement les analyses et les arguments conduit à introduire conceptuellement de la clarté et de la distinction dans le bourgeoisement terminologique dont la notion de langue est l'objet : langue officielle, langue nationale, langue communautaire, langue véhiculaire, langue vernaculaire, lingua franca, langue régionale...

En tant que telles ces études nous intéressent non seulement parce qu'elles nous informent sur la plupart des expériences menées dans les différents pays, mais aussi parce qu'elles sont l'illustration des différents objectifs et des différentes méthodologies qu'appellent des profils socio-linguistiques différents. De la part des auteurs qui les relatent, un double regret : d'une part que les évaluations n'aient pas toujours présenté la rigueur nécessaire, d'autre part, et surtout, ou bien que ces expériences n'aient duré que le temps d'un projet, ou bien que mises

en place il y a des années déjà elles ne soient toujours que des « expériences » sans significative extension.

Quatre problèmes principaux sont exposés. Il s'agit d'abord de l'objection selon laquelle le multilinguisme, en raison même des différentes cultures dont il est le synonyme, serait un obstacle à l'unité nationale ou lui portait atteinte. S'appuyant sur des cas précis (la Belgique, le Canada) on soutient en réponse que derrière la façade linguistique il faut voir la réalité des conflits économique-politiques. À l'évidence ce n'est pas le multilinguisme qui est responsable des guerres civiles au Rwanda et au Burundi ! À l'origine de nombreux conflits n'y a-t-il pas, au contraire, le refus de reconnaître à certaines langues, comme le bengali au Pakistan, et aux cultures dont elles sont porteuses, leur droit naturel à leur officielle existence ? Mais la démonstration est tout juste esquissée.

Observons, en second lieu, que tous les auteurs sont d'accord pour écarter les obstacles « techniques » qui empêcheraient la promotion de certaines langues : la normalisation orthographique et grammaticale, l'accord sur la terminologie, les problèmes de phonologie, la traduction graphique, la prétendue inaptitude à la modernité scientifique et technologique. Ou bien ces obstacles sont déjà surmontés, ou bien rien de fondamental n'empêche qu'ils puissent l'être. Il n'y faut, avec d'abord de la volonté, essentiellement politique, que du travail et du temps. Un temps d'autant plus long, il est vrai, que les moyens nécessaires, dans des pays pauvres, sont difficiles à obtenir. Apparaît alors le problème des coûts.

Il se pose plus gravement s'agissant de la généralisation de l'éducation de base en langue maternelle. On reconnaît que la tâche est considérable et les coûts élevés là où les langues sont nombreuses pour un petit nombre d'habitants (ex. : Sierra Leone) ou encore là où la majorité de la population d'un grand pays se répartit dans des groupes minoritaires (ex. : au Nigeria) : méthodes d'apprentissage et manuels à concevoir et à produire, enseignants à former... Les réponses avancées ne s'appuient pas sur une estimation des coûts dans des cas donnés comparée aux ressources possiblement disponibles, mais consistent, ce qui paraît bien insuffisant, en la double et simple affirmation, en rien étayée, d'une part que les échecs scolaires dus au monolinguisme régnant sont encore plus coûteux, d'autre part qu'avec ce « désastre » on se prive de ressources humaines dont le prix, au regard du développement, est inestimable. Mais l'éducation formelle ou informelle n'est pas tout et l'échec demeure inévitable si elle n'est pas soutenue, tous sont également d'accord à ce sujet, par « environnement lettré » et « linguo pragmatique » pour l'instant trop peu existant. Les mesures proposées nous renvoient de nouveau au problème économique et politique.

Le dernier des problèmes évoqués est bien le plus embarrassant parce que risquant de mettre les partisans du multilinguisme en contradiction avec leur propre thèse. La multiplicité des langues nationales est souvent telle qu'à vouloir toutes les promouvoir, et elles seules, on risque de n'échapper au piège de « l'universalisme unitaire » qu'en s'enlisant dans un « particularisme ghettoïsant » contraire à l'un des objectifs majeurs du multilinguisme. Encore que cela n'aille pas sans de nouveaux problèmes, trop brièvement traités, tous les auteurs estiment sage de recommander l'apprentissage pour tous d'une langue de communication internationale en sus de celui des langues nationales. Ils vont même jusqu'à admettre que cette langue puisse demeurer l'une, l'une seulement, des langues officielles. Cependant le recours à une exoglossie limitée et contrôlée ne résout pas tout. Un problème d'« endoglossie » demeure, aussi important que « délicat ». En effet d'une part on ne peut demander à chacun de parler toutes les langues du pays, multilinguisme n'est pas bilinguisme, d'autre part toutes les langues nationales, si elles sont nombreuses, ne peuvent devenir des langues officielles. Un choix difficile s'impose. Comment l'opérer, même si le nombre de ses locuteurs et leur dispersion géographique peuvent jouer en faveur de telle ou telle d'entre elles, sans reproduire, du moins sans faire naître le soupçon, déstabilisant, de reproduire, au profit de tel ou tel groupe, le phénomène de domination qu'on dénonce dans le monolinguisme actuel. Un cas aussi favorable que celui de la Tanzanie n'y échappe pas. Pour séduisante qu'elle soit théoriquement, la « sphère communicative » de Vinogradov est bien difficile, nous dit-on, « à manier sur le plan opérationnel ». Il faut rendre hommage à la probité intellectuelle des auteurs qui l'ont reconnu.

À signaler enfin l'intérêt et l'utilité des annexes : tableau des langues de l'Afrique subsaharienne, pays par pays, avec en colonnes le nombre des langues, les langues principales, le pourcentage des locuteurs ; en annexe 2 la carte commentée des langues en Afrique et leur classification ; en annexe 3 les langues communautaires africaines et leur utilisation dans l'enseignement ; et pour terminer, un glossaire.

Raymond Lallez
Université Paris XIII

POUTET (Yves). — **Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne.** — Éditions Don Bosco, collection « Sciences de l'Éducation » (Pratique éducative, pensée pédagogique et Christianisme) dirigée par Guy Avanzini, 1995. — 241 p.

L'ouvrage d'Yves Poutet ouvre une collection qui, selon son directeur, devrait permettre de redécouvrir un

« capital intellectuel et spirituel aussi remarquable que peu connu, voire négligé », celui des pédagogies et des pratiques pédagogiques inspirées par le Christianisme. L'entreprise est assurément nécessaire depuis la bêtise laïciste qui a conduit à faire étudier à des générations de normaliens une *Grande Didactique* coupée de sa racine religieuse. Mais elle n'est pas sans péril. Le risque serait cette fois de basculer dans un spiritualisme institutionnel qui conduise à faire penser que la vraie pédagogie ne saurait être que chrétienne, voire catholique, et laisse induire, toute option religieuse mise à part, une domination du Sens qui ne fasse plus sa place à ce sans quoi il n'y aurait plus rien à rendre sensé, à savoir la triviale, mais bien nécessaire, et au demeurant salutaire, réalité laïque.

Le choix de la pédagogie lasallienne est heureux de ce point de vue. Car on ne peut assurément rencontrer, dans l'univers chrétien, pédagogie plus réaliste, en réaction permanente contre tout idéalisme clérical. L'ouvrage d'Yves Poutet le marque bien. C'est d'abord un travail d'érudit, qui comprend la genèse comme le faisceau des « contacts personnels de La Salle avec les fondateurs d'œuvres scolaires qui l'ont incité, préparé, conseillé, dans sa vocation de formateur de maîtres et de responsable d'écoles gratuites » (p. 14). Cela nous vaut, après un premier chapitre de repères biographiques et un petit lexique en vue d'éviter les méprises sur le sens des mots (ne pas confondre les « petites écoles », ou écoles élémentaires régies par les corps de métiers, et « Petites écoles », celles de Port-Royal où étudièrent Pascal et Racine), une suite d'études sur le patrimoine éducatif à partir duquel La Salle a bâti son œuvre : les institutions du chanoine Roland, les apports pédagogiques du Père Barré, d'Adrien Nyel, de Françoise Duval et d'Anne Lecœur, la relation avec Charles Démia. C'est l'occasion d'un intéressant parallèle entre la démarche du prêtre lyonnais et celle du fondateur des Frères des écoles chrétiennes.

La deuxième partie, consacrée à la formation des maîtres, présente la constitution de la structure pédagogique en forme de congrégation de religieux laïcs (non-prêtres) à vœux simples, la formation initiale des maîtres à travers le noviciat pour les Frères et le séminaire des maîtres pour les laïcs et les clercs qui se destinent aux écoles de campagne, avec, dans les deux cas, un stage dans une école sous la conduite d'un instructeur, enfin la formation permanente des maîtres, à laquelle les Frères consacrent trois semaines de leur temps de vacances, sans compter la formation quotidienne et le « catéchisme de formation » qui réunit les Frères chaque dimanche. La troisième partie développe les principales caractéristiques de la pédagogie lasallienne : le maître coopérateur des parents, « les douze vertus d'un bon maître », l'équilibre

sacré-profane des manuels lasalliens, l'orthopédagogie lasallienne. Une quatrième partie évoque quelques particularités de la didactique lasallienne : l'organisation de l'école, la répartition des maîtres et des élèves, l'individualisation d'un enseignement simultané, l'éducation par l'écriture, l'orthographe et l'arithmétique. Une conclusion s'efforce de faire le départ entre les éléments caducs et les éléments permanents d'une pédagogie du XVIII^e siècle. Une postface, rédigée par le directeur des Études Lasalliennes, présente l'état actuel des Frères des écoles chrétiennes en France et à travers le monde : on notera, entre autres réalisations, la création, en pleine guerre du Kippour, de l'Université de Bethléem fréquentée par les Palestiniens.

On reste frappé par la modernité du projet lasallien, qu'il s'agisse de l'accent mis sur la formation permanente des maîtres, des techniques d'enseignement individualisé, d'enseignement mutuel et d'enseignement simultané par groupes de niveau, des pratiques d'orthopédagogie, de l'attention apportée à la construction et au mobilier scolaires... L'ensemble reste porté par un *souci pédagogique* qui ne se relâche pas et qui traverse toute l'existence des Frères, jusqu'à ces « vacances pédagogiques » auxquelles ils sont tenus.

Yves Poutet, dans des développements parfois confus et qui n'évitent pas la répétition, insiste à juste titre, d'abord à travers la volonté obstinée d'autonomie du fondateur vis-à-vis des autorités tant ecclésiastiques que politiques, sur la décléricalisation et sur la laïcisation de la pédagogie opérée par La Salle, en particulier dans l'élaboration des manuels de lecture. C'est ici que le rapport entre le profane et le spirituel mériterait plus qu'un chapitre didactique et que quelques considérations allant dans le sens d'une complémentarité de bon aloi. La Salle est bien plus nettement en rupture avec son temps que ne l'avance Yves Poutet : à la façon de Pestalozzi, il se laisse provoquer et inspirer dans sa démarche par la réalité sociale la plus humble, celle des pauvres, en refusant tout idéalisme éducatif. Son refus de toute théorie ne doit pas nous tromper, on a connu cela chez d'autres praticiens de principe : c'est l'envers d'une véritable théorie pédagogique. Il eut sans doute été souhaitable que Poutet la dégage plus nettement.

Et parlant de « pédagogie chrétienne », il ne suffit assurément pas de dire que celle de La Salle l'est parce qu'elle est inspirée par « des moyens d'action tirés de la Révélation chrétienne, c'est-à-dire puisés dans l'Évangile et dans l'enseignement authentique de l'Église » (pp. 13-14). Les Jésuites, les éducateurs de Port-Royal, et aussi Pestalozzi, et pourquoi pas ? Freinet, souscrirait à cette définition. On pourrait, par certains côtés, parler chez lui d'un « matérialisme pédagogique » : où se loge alors la spiri-

tualité chrétienne de sa pédagogie ? Suffit-il d'un estampillage institutionnel ? Nul n'y pense sérieusement... Il s'agirait de montrer l'articulation intrinsèque de cette pédagogie, qui se démarque aussi nettement d'autres puisant à la même source, avec le message chrétien. C'est dire que la collection dont Guy Avanzini a pris l'heureuse initiative a une rude tâche devant elle.

Michel Soëtaud
Université Catholique de l'Ouest

TROTTIER (Claude), PERRON (Madeleine), DIAMBOMBA (Miala) (sous la dir. de). — **Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques.** — Les Presses de l'Université Laval, 1995. — 225 p.

Cet ouvrage est le fruit d'un atelier de recherche sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des diplômés universitaires. Il se présente sous la forme d'une collection de huit articles proposés par des économistes et sociologues de l'éducation québécois et français. La première réaction que l'on éprouve à la lecture des premiers articles traitant de l'insertion professionnelle du point de vue du sociologue (Claude Trottier) ou de l'économiste (Miala Diambomba) est celle d'une certain déjà-lu. Cependant, certaines interrogations comme celle relative à la place des savoirs ou de la socialisation apportent quelques touches nouvelles à la réflexion.

Jean Vincens lui-même contribue à l'ouvrage par un article consacré à une analyse des multiples aspects de la demande de diplômés de l'enseignement supérieur.

L'article de Pierre Doray fournit quelques données sur l'insertion des étudiants au Canada, qui confirme son caractère de processus. Son insistance sur la pénurie de scientifiques semble par contre un peu à contre-courant des débats actuels (tout du moins en France) relatifs au chômage des docteurs scientifiques.

Si l'on peut douter de certains aspects de l'analyse de Gilles Paquet qui attribuent à la détérioration de la qualité de l'enseignement supérieur canadien l'accroissement des difficultés d'emploi des diplômés, la finesse de son analyse de l'évolution du contenu de cet enseignement mérite attention. Ses conclusions sont fort critiques vis-à-vis du système actuel et son appel à la fin du monopole des grades, à la création d'agences d'accréditation d'institutions à les décerner, au renforcement du financement par les consommateurs d'éducation sont à même de susciter bien des polémiques.

La question posée par Clément Lémelin est de nature sensiblement différente. S'inspirant de ce qu'il nomme lui-même l'école française de l'économie de l'éducation, il se demande si la baisse des perspectives professionnelles risque d'entraîner une baisse du temps consacré par les étudiants à leurs études au profit du travail salarié, ou si au contraire cette réduction de l'investissement des étudiants en temps d'étude n'est pas elle-même un facteur de la détérioration de la qualité des étudiants, qui causerait par là une baisse de leur rémunération.

Tout au long de l'ouvrage, revient la question de l'accroissement des difficultés de l'insertion des étudiants, qui remonterait au Québec au début des années soixante. Comme le rappelle fort à propos François Pottier, les enquêtes du CEREQ en France ont révélé que les articles alarmistes de la presse à ce propos n'étaient pas justifiés. Sans doute faudrait-il faire référence aux enquêtes plus récentes de cet organisme qui révèlent depuis le début des années 1990 un fléchissement de la qualité de l'insertion à la sortie de l'enseignement supérieur en France.

Bien que, selon la remarque de Pottier, la statistique soit l'un des meilleurs instruments de rupture avec les fausses évidences de la perception immédiate, Pierre Dandurand se propose de défendre l'apport des approches qualitatives, en reconnaissant lui aussi l'intérêt des approches quantitatives. Il met en particulier l'accent sur l'importance de la conception de leur stratégie par les acteurs, en particulier en rapport avec leur position de classe ou de groupe universitaire, en référence aux travaux de Howard Becker ou de Bourdieu et Passeron.

Une collection d'articles qui mérite d'être consultée par ceux qui mènent des recherches ou des réflexions sur l'insertion professionnelle des étudiants et l'évolution des rapports entre enseignement supérieur et marché du travail. Le regard de nos collègues québécois sur cette question apporte également des éléments intéressants pour une comparaison des systèmes d'éducation et de formation.

Jean-Jacques Paul
Irédu/Université de Bourgogne

VERMERSCH (Pierre). — **L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue.** — Paris : ESF, 1994. — 182 p. — (Pédagogies).

L'entretien non-directif proposé par C. Rogers est demeuré, dans le champ de la psychologie et de la pédagogie.

gie, une référence prégante et durable. Cependant, dans un souci de rigueur à visée épistémique et d'efficacité à visée pragmatique, les techniques d'entretien se diversifient. Travaillant dans le domaine de la formation initiale et continue à l'école et en entreprise, Pierre Vermersch a mis au point l'entretien d'explicitation et il en propose, dans cet ouvrage, une initiation structurée et agréable à lire qui a le souci de son lecteur et de la diffusion d'une pratique qui améliore l'efficacité de l'apprentissage.

Les pratiques d'interrogation et de questionnement sont traditionnelles en situations scolaires, mais quand elles ne visent pas l'évaluation ce ne sont finalement que des artifices pédagogiques grâce auxquels le maître sollicite et entretient l'attention des élèves. Dès lors que la conduite de la classe n'est plus centrée quasi exclusivement sur le savoir à transmettre mais aussi sur l'élève, la compréhension des processus d'apprentissage et du fonctionnement intellectuel de chacun rend nécessaire le développement de techniques d'entretien et d'écoute, et ceci d'autant plus que certaines façons de faire intuitives vont à l'encontre des objectifs poursuivis. Ainsi s'enquérir du pourquoi éloigne d'une mise à jour des procédures effectivement utilisées pour accomplir une tâche.

Dans cette perspective, l'entretien d'explicitation est une technique à la fois ouverte et cadrée qui met le sujet en situation de verbaliser, a posteriori, ses propres actions. Encore faut-il identifier clairement ce domaine de référence qu'est « *le vécu de l'action* ». Par contraste avec le vécu émotionnel (C. Rogers) ou le vécu de la pensée (A. de la Garanderie), il s'agit, pour Pierre Vermersch, de s'attacher à « *la succession des actions élémentaires que le sujet a mis en œuvre pour atteindre un but* » (p. 41). Les risques de dérives, que ce soit en s'attardant aux éléments du contexte ou en se livrant à des considérations de tous ordres à propos de l'action, sont permanents, c'est pourquoi il convient « *d'intervenir de manière directive et en même temps respectueuse de la personne* » (p. 63). Cette exigence n'a rien de paradoxal puisque c'est le sujet interviewé qui est le destinataire et le bénéficiaire de cette investigation métacognitive.

L'interviewer doit donc veiller à rendre possible et à maintenir ce que P. Vermersch nomme une position de parole incarnée « *au sens où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu.* » (p. 57). Ni recueil de représentations, ni reprises de verbalisations antérieures, cet entretien doit conduire à mettre en mots, pour la première fois, des actions pré-réfléchies, au point que le sujet « *ne sait pas encore qu'il connaît (ces éléments) et même, croit savoir qu'il ne les connaît pas !* » (p. 75). En

effet, une personne qui a de l'expérience « *n'a pas nécessairement construit un savoir expérimentiel dont le critère serait la mise en mots et donc une prise de conscience conceptualisée.* » (p. 83).

La conduite de ce type d'entretien ne s'improvise pas, il convient de l'impulser, de le relancer et de le canaliser de façon à la fois précise quant au contrat de communication (cadre relationnel et éthique, domaine de verbalisation attendu) et « *vide de contenu* » pour éviter toute suggestion. Les conseils de l'auteur sont nombreux, ils concernent des indications langagières, mais ils attirent aussi l'attention sur les composantes non verbales de l'entretien, le ton, le rythme, la posture. Dans cet exposé par nature livresque, l'auteur souligne les décalages entre l'interaction orale et la situation de lecture. D'une part, il note que ce qui est « *bizarre à lire* » (p. 68) hors contexte peut être tout à fait pertinent et efficace dans le cadre de l'entretien. D'autre part, il remarque que le passage à l'écrit accentue l'impression de difficulté suscitée par les multiples recommandations faites pour conduire de ce type d'entretien. L'annonce de l'existence et de la programmation de stages organisés à cet effet peut être un recours pour certains, au risque de déplaire à d'autres. Quoi qu'il en soit la nécessité de se former et de s'entraîner apparaît incontestable.

« *Quelles que soient les populations* », des jeunes enfants comme des professionnels, des élèves en grandes difficultés comme des enseignants, ce type d'entretien vise à « *aider l'interviewer à s'informer* », à comprendre la démarche mise en œuvre et à intervenir de façon adaptée. Poursuivi plus avant, il permettra aussi à l'apprenant « *de s'auto-informer et d'apprendre à s'auto-informer* » en le conduisant à une prise de conscience et un retour réflexif.

Les fondements théoriques de l'entretien d'explicitation empruntent à la psychologie, principalement aux travaux de Jean Piaget, ou aux courants pédagogiques comme la Programmation Neuro-Linguistique dont l'auteur est lui-même certifié Maître Praticien. La sociologie et la philosophie de l'action sont mentionnées de façon rapide. Certes, l'auteur annonce un prochain ouvrage à la fois plus théorique et enrichi de protocoles d'entretiens pour montrer la validité et la fécondité scientifiques de cette technique, pourtant une présentation plus ouverte des courants et des difficultés concernant la verbalisation de l'action nous aurait semblé bien venue. Pourquoi, par exemple, ne pas avoir comparé la mise en œuvre d'une verbalisation *a posteriori* et l'usage établi de verbalisation au cours de l'action pour conforter la première ? Ou encore pourquoi ignorer « *l'entretien cognitif* » qui, comme l'entretien d'explicitation, est à la charnière de préoccupations sociales et théoriques, non pas dans le domaine de l'apprentissage mais dans celui du témoi-

gnage oculaire à destination judiciaire ? En tous les cas des publications en français sont désormais facilement accessibles (notamment le numéro de la revue *Psychologie française* coordonné par J.-L. Beauvois, A. Bertone, J. Py et A. Somat, 1995, tome 40-33). Outils professionnels et outils de chercheurs, ils se heurtent l'un et l'autre à des difficultés comparables, « *les événements qui seront rappelés ne sont pas l'objet d'un projet de mémorisation* » (p. 90), leur validité, leur exactitude, leur complétude sont des enjeux essentiels aussi bien pour leurs finalités scientifiques que pragmatiques.

Il faut reconnaître néanmoins que le côté quelque peu suranné de certaines références (par exemple sur la mémoire) est associé à une tonalité philosophique et littéraire qui renvoie à une culture largement partagée adaptée à un ouvrage d'initiation. De plus, les références aux techniques de formation théâtrales de l'« *Actors Studio* »

ou à celles des psychothérapeutes ont l'avantage d'ouvrir sur d'autres pratiques qui font aussi appel à des dimensions expérientielles en harmonie avec le projet et les objectifs développés. Pour exposer et encourager la pratique de l'entretien d'explicitation « *cherchez la madeleine* » est une devise teintée d'humour, sympathique et pertinente.

Même s'il reste à prouver que « *la prise de conscience* » est une condition nécessaire pour l'efficacité de l'apprentissage et le transfert des savoirs et savoir-faire, l'entretien d'explicitation constitue une technique de verbalisation de l'action que les pédagogues, les étudiants ou les chercheurs gagneront à connaître.

Michèle Guigue
Sciences de l'éducation, Lille 3

ASSOCIATION FRANCOPHONE D'ÉDUCATION COMPARÉE

Colloque international

Université de Louvain-la-Neuve (Belgique)
21-23 mai 1997

Thème : Les modalités de la prise en compte de la diversité dans les institutions éducatives.

Renseignements

Colloque AFEC/PSP-EDUC
Place du Cardinal-Mercier, 10-B-1348 Louvain-la-Neuve
Fax : + 32.10.478.589 - Mailto : frenay@forg.ucl.ac.be
ou Prof. M. Frenay, tél. + 32.10.472.560

ou

Jean-Michel LECLERCQ - Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC)
Centre International d'Études Pédagogiques - 1, avenue Léon-Journault - 92318 SÈVRES Cedex
Téléphone : 01.45.07.60.12 - Télécopie : 01.45.07.60.01

LES VALEURS EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

Colloque international

organisé par la revue *SPIRALE*
en collaboration avec :

L'IUFM Nord - Pas-de-Calais
UdReFF

L'UFR des Sciences de l'Éducation
Université Charles-de-Gaulle - Lille-3

les centres de recherche PLURIDIS et THEODILE

les 27, 28 et 29 mai 1997

à l'université Charles-de-Gaulle - Lille-3 (Maison de la recherche)
59653 Villeneuve-d'Ascq Cedex

En alternance, 6 conférences plénières (J. Baubérot, P. Bouchard, L. Demailly, J. Moll, J.-F. Rey, J. Houssaye) et 65 communications dans une dizaine d'ateliers au choix.

Enseigner, former, c'est toujours faire des choix. Choix de contenus, de stratégies d'apprentissage, de modes de groupement des élèves, de modes relationnels avec les collègues, les partenaires sociaux de l'acte éducatif, les familles. Comment opérons-nous ces choix ? Comment les argumentons-nous lorsque nous sommes confrontés de façon claire ou implicite à des résistances, à des contestations ? Peut-on repérer la place et le rôle des valeurs dans les pratiques et les discours ?

Crise(s) sociale(s), crise de l'école, crise des valeurs. Quelle place laissons-nous à une réflexion sur les valeurs dans nos pratiques quotidiennes ? L'école est-elle un lieu de construction des valeurs ? Peut-on, et à quelles conditions, faire des valeurs un objet de savoir ? Peut-on former à des valeurs ?

L'objet du colloque est d'explorer ce questionnement, l'importance qu'on lui reconnaît, les conditions qui permettent d'avancer dans la formulation des réponses sans doute toujours provisoires.

Pour tout renseignement, contacter :

M^{me} Josette Lenglet, UFR des Sciences de l'Éducation,
Université Charles-de-Gaulle - Lille-3, BP 149 - 59653 Villeneuve d'Ascq-Cedex.
Tél. : 03.20.41.62.54 - Fax : 03.20.41.62.03 - e-mail : brassart@univ-lille3.fr

COLLOQUE INTERNATIONAL / INTERNATIONAL SYMPOSIUM

Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?

How is one to go about teaching a culture of the body ?

Montpellier

29, 30 et 31 mai 1997

organisé par : organized by :

Le département EPS de l'IUFM de Montpellier

et

Le laboratoire « Corps et culture » de l'Université de Montpellier I

Thèmes définitivement retenus à la suite des premières communications proposées :

- Propositions concrètes de renouvellement des enseignements en EPS.
- Histoire de l'Éducation Corporelle et enseignement des pratiques corporelles.
- Sociologie des pratiques corporelles : les aspects politiques et anthropologiques.
- Approches pédagogiques des rapports entre culture, éducation et enseignement.
- Apports des Sciences de la Vie à la problématique du colloque.
- Approches épistémologiques, philosophiques et théoriques du problème.
- Apports de la psychologie et des sciences de l'homme.

INSCRIPTIONS :

Colloque International « **Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?** »

IUFM de l'Académie de Montpellier

2, place Marcel-Godechot - BP 4152

34092 MONTPELLIER CEDEX 02

FRANCE

INDEX DES ARTICLES NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES

parus dans la Revue Française de Pédagogie
en 1996 par ordre alphabétique d'auteurs

Articles

<i>M.-N. Agopian, G. Vigarello</i> – Les médecins, nouveaux acteurs de l'école	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>A. Borredon</i> – Les nouveaux acteurs lycéens : critique sociale et critique scolaire	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>L. Chalmel</i> – Jean-Frédéric Oberlin, pédagogue révolutionnaire ?	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>G. Combaz</i> – Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité de chances : l'exemple des collèges publics d'un département français	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>O. Cousin</i> – Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>B. Ernst, R. Clignet</i> – Il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>Y. Forner, O. Dosnon, A. Gonnin-Bolo, J. Lebeaume</i> – Les stages en entreprise : quels effets chez des jeunes de collège ?	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>F. Galichet, J.-C. Manderscheid</i> – L'éducation à la santé et la construction de l'identité dans le contexte des sociétés occidentales contemporaines	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>F. Gay, N. Berthier, F. Petit</i> – Culture et initiative des enseignants de collège	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>M. Grangeat</i> – Tirer parti de l'évaluation d'entrée en sixième	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>J. Hohl, M. Normand</i> – Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>B. Jardel</i> – Dix ans de « changement au collège » : le point de vue des formateurs	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>G. Klein</i> – L'utilité sociale de l'éducation physique, entre rationalisation politique et négociations des acteurs	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>Y. Léziart</i> – Les rapports théorie / pratique dans les conceptions de l'éducation physique : permanence ou changement ? Étude de trois périodes significatives	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>P. Longuet</i> – Les enfants et les jeux vidéo	N° 114, janv.-fév.-mars 1996

<i>F. Lorcerie</i> – Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>J.-C. Manderscheid</i> – Quelles recherches pour l'éducation à la santé ?	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>J.-C. Manderscheid, F. Galichet, E. Aventurin</i> – La réflexion sur le sida comme question philosophique. Une expérience d'enseignement	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>J.-J. Maurice</i> – Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>P. Merle</i> – Règles de justice scolaire et mesure des compétences aux épreuves du baccalauréat	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>J.-P. Payet, A. van Zanten</i> – École et immigration : présentation	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>C. de Peretti, N. Leselbaum</i> – Les jeunes et la drogue : réflexions pour la prévention	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>C. Ponce</i> – Pédagogie différenciée	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>P. Rayou</i> – Par-dessus le marché : le modèle du marché et ses limites dans l'approche de l'expérience lycéenne	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>G. Snyders</i> – Les études par l'expérience après les études scolaires : quelles joies ?	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>A. Terrisse</i> – Analyse de la transposition didactique en judo : évolution du « savoir combattre » dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>F. Tupin</i> – Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>L.-A. Vallet</i> – L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>A. Xavier de Brito, A. Vasquez</i> – L'intégration... mais qu'est-ce donc ? Analyse fondée sur une recherche ethnographique au niveau du collège	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996

Notes de synthèse

<i>M.-C. Derouet-Besson</i> – Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>C. Golder</i> – La production de discours argumentatifs : revue de questions	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>J. Green, K. Tones, J.-C. Manderscheid</i> – Efficacité et utilité de l'éducation à la santé	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>J.-P. Payet, A. van Zanten</i> – L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>J.-P. Payet</i> – La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>A. van Zanten</i> – La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996

Notes critiques

- C. *Agulhon* – L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes (V. Troger) N° 116, juil.-août-sept. 1996
- Association pour créer une école efficace* – École efficace : de l'école primaire à l'université (L. Legrand) N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
- R. *Ballion* – Les lycéens et leurs petits boulots (Y. Dutercq) N° 114, janv.-fév.-mars 1996
- C. *Baudelot*, G. *Mauger (Dir.)* – Jeunesses populaires : les générations de la crise (R. Boyer) N° 114, janv.-fév.-mars 1996
- J. *Berthelot* – Une école de son temps : un horizon démocratique pour l'école et le collège N° 114, janv.-fév.-mars 1996
- A. *Borredon* – Une jeunesse dans la crise. Les nouveaux acteurs lycéens (P. Rayou) N° 116, juil.-août-sept. 1996
- G. *Boutin*, P. *Durning* – Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives (J.-P. Pourtois) N° 114, janv.-fév.-mars 1996
- R. *Bourdoncle* – L'Université et les professions (B. Charlot) N° 115, avril-mai-juin 1996
- G. *Brougère* – Jeu et éducation (G. Vigarello) N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
- F.-P. *Büchel* – L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation (E. Loarer) N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
- Y. *Careil* – Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive d'une école à deux vitesses (D. Glasman) N° 115, avril-mai-juin 1996
- C. *Chabrol* – Discours du travail social pragmatique (M. Guigue-Durning) N° 114, janv.-fév.-mars 1996
- B. *Charlot* – Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi (P. Champy) N° 116, juil.-août-sept. 1996
- B. *Charlot (coord.)* – L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux (A. van Haecht) N° 114, janv.-fév.-mars 1996
- G. *Chauveau*, E. *Rogavas-Chauveau* – A l'école des banlieues (T. Renaud) N° 116, juil.-août-sept. 1996
- M.-M. *Compère* – L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit (C. Lelièvre) N° 116, juil.-août-sept. 1996
- Conseil de l'Europe* – EUDISED European Educational Research Yearbook (C. Etévé) N° 116, juil.-août-sept. 1996
- Y. *Déloye* – École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses (S. Ernst) N° 115, avril-mai-juin 1996
- F. *Dubet* – Sociologie de l'expérience (Y. Dutercq) N° 116, juil.-août-sept. 1996
- J. *Dumazedier (Dir.)* – La Leçon de Condorcet. (Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république) (C. Nique) N° 115, avril-mai-juin 1996
- C. *W. Evers*, G. *Lakomski* – Knowing educational administration. Contemporary methodological Controversies in Educational Administration Research (J.-L. Derouet) N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
- G. *Felouzis* – Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons (J.-P. Payet) N° 115, avril-mai-juin 1996

<i>M. Fabre</i> – Bachelard éducateur (J.-C. Filloux)	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>J.-C. Filloux</i> – Durkheim et l'éducation (M. Duru-Bellat)	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>G. Fourez</i> – Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences (J.-P. Astolfi)	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>O. Galland (Dir.)</i> – Le monde des étudiants (R. Boyer)	N° 116, juil.-août-sept. 1996
	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>S. Gewirtz, S.J. Ball, R. Bowe</i> – Markets, Choice and Equity in education (M. Duru-Bellat)	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>D. Glasman, G. Collonges et coll.</i> – Cours particuliers et construction sociale de la scolarité (C. Étévé)	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>J. Gonnet</i> – De l'actualité à l'école : Pour des ateliers de démocratie (L. Porcher)	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>D. Hameline</i> – L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire (L. Raillon)	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>F. Imbert</i> – L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts (J. Filloux)	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>J. Itard</i> – Victor de l'Aveyron. Précédé de : Le docteur Itard entre l'énigme et l'échec, par F. Dagognet (B. Rey)	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>J.-P. Jarousse, A. Mingat</i> – L'école primaire en Afrique : Analyse pédagogique et économique (R. Lallez)	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>A. Jobert, C. Marry, L. Tanguy</i> – Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie (C. Dubar)	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>Y. Johannot</i> – Illettrisme et rapport à l'écrit (C. Barré-De Miniac)	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>G. de Landsheere</i> – Le pilotage des systèmes d'éducation (P. Laderrière)	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>M. Larochelle, P. Désautels</i> – Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>L. Legrand</i> – Une école pour la démocratie (V. Isambert-Jamati)	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>C. Leray</i> – Ernestine Lorand, dynamique interculturelle et autoformation (J. Dumazedier)	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>H. Lethierry (coord.)</i> – Feu les Écoles normales (et les IUFM ?) (A. Robert)	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>M. Lipman</i> – A l'école de la pensée (J. Houssaye)	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>D. Manesse, I. Grellet</i> – La littérature du collège (J. Berbain)	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>J. Narbonne</i> – De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée (F. Mayeur)	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>M. Natanson</i> – Des lieux pour se plaindre. Une écoute psychanalytique dans la formation (G. Ferry)	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>J.-P. Payet</i> – Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>Y. Prêteur, M. de Léonardis (Eds)</i> – Éducation familiale, image de soi et compétences sociales (F. Cuisinier)	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>A. Robert</i> – Le syndicalisme des enseignants (P. Rayou)	N° 116, juil.-août-sept. 1996

<i>F. Ropé, D. Bucheton, N. Leloch (collab.)</i> – Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français	N° 115, avril-mai-juin 1996
<i>F. Ropé, L. Tanguy (dir.)</i> – Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise (J.-Y. Rochex)	N° 114, janv.-fév.-mars 1996
<i>A. Vilbrod</i> – Devenir éducateur, une affaire de famille (T. Renaud) . .	N° 116, juil.-août-sept. 1996
<i>J.-M. van der Maren</i> – Méthodes de recherche pour l'éducation (G. de Landsheere)	N° 117, oct.-nov.-déc. 1996
<i>C. Wulf</i> – Introduction aux sciences de l'éducation (J. Houssaye) . . .	N° 116, juil.-août-sept. 1996

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 1 - MARS 1997

Numéro spécial :
SIGNIFICATIONS DU TRAVAIL
ET ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
DES JEUNES ET DES ADULTES

Jacques PERRON

Présentation d'ensemble du projet d'étude
et valeurs de travail des lycéens et des adultes

Serge BLANCHARD, Pierre VRIGNAUD, Noëlle LALLEMAND,
Odile DOSNON et Monique WACH

Validation de l'échelle de motivation en éducation
auprès des lycéens français

Odile DOSNON, Monique WACH, Serge BLANCHARD
et Noëlle LALLEMAND

La mesure de l'indécision chez les lycéens :
présentation de trois instruments

Jean MASSONNAT, Noëlle LALLEMAND et Pierre-Yves GILLES

Le sentiment d'identité à l'adolescence :
validation d'un modèle et évolution avec l'âge

Marc CORBIÈRE

Une approche multidimensionnelle
de la prédiction de la réussite scolaire

Dominique GELPE

Les préoccupations de carrière d'adultes en situation de transition
professionnelle : effets de trois types de déterminants

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1997

France : 270 FF - Étranger : 330 FF - Vente au numéro : 90 FF.

Adressez directement commande et paiement à :

Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris

Tél. : 01 44 10 78 33

ARTICLES - Primary school

Jean-Pierre Jarousse, Christine Leroy-Audouin, Alain Mingat - Primary Education Inspectorates : a variety in endowments and in practices ; impact on the operation of schools and student learning.

5

This article analyses first the variety in the characteristics of local school inspectorates both in the quantitative (number of teachers) and in the qualitative (social background and geographic dispersion) dimensions. In relation to these, the article examines the level of endowment (staffing and material) of the inspectorates and concludes to the lack of relationship between the resources mobilized and the needs at the local level. Then the practises of the inspectors and of their teams are described and here again a wide variety does exist across the different inspectorates in the administrative, relational and pedagogical dimensions of their activity (this variety in practices shows no relationship to either the resources available or the characteristics of the inspectorate). Finally, the paper analyses the extent to which these practices have an impact on the pedagogical efficiency of the teachers and which of these inspection practices appear to carry more efficiency to the schooling process.

Sophie Genelot - Teaching English at Primary school : What Impact on Student Learning in Secondary Schooling ?

27

This evaluation is based on a longitudinal survey carried out over two years concerning 1 500 pupils who started secondary school. Some of them were initiated in English in the last two grades of Primary school (experimentation launched by the Ministry of Education), the other pupils had started learning English at Secondary School. Two kinds of results were obtained : first, we described a certain number of factors that influence pupils' acquisitions in English ; second, we tried to show the extent to which the outcome of early initiation explains the differences between pupils during the secondary school. It appears finally that the impact of English initiation at the Primary school seems to be very limited.

Cléopâtre Montandon, Françoise Osiek - School socialization : the children's point of view.

43

Sociological studies on children's socialization usually deal with the pedagogical action of adults and rarely address the children's point of view. Considering that it is interesting to study not only what ones does to children but also what children do with what one does to them, this paper presents some data concerning the experience a group of 68 children have of their school socialization in the 6th year of the Geneva primary school. More particularly it shows their representations, emotions and strategies in relation with one of the rationales of the school system, the transmission of knowledge. Furthermore it presents a typology of the relation these children develop to the process of their school socialization.

Farid Boubeker - The parents' representations of school goals in Algeria.

53

The aims of the basic schooling on which this study is focusing were considered in the perspective of parents' representations. Content analysis and factor analysis of correspondances applied to the corpus showed the diversity of aims representations, that we explain on one hand by gender and social class differences, and on the other hand by past and future educational ideologies. The representations constructed by parents of spe-

cific aims and of the school in general are simultaneously a structural and a historical product.



Yveline Fumat – Conflicts, bullying, violence at school.

61

Compulsory schooling represents a triple form of restraint for children : it deprives them of their freedom, regulates and conform their behaviour to comply with the norm, and imposes specific culture upon them. The structural constraints come from the schooling phenomen itself. Constraining the child may result in «violence» if they cannot conform with constrained behaviour. Similarly violence may arise through conflicts, if a child is thwarting his nature to conform and cannot maintain the role.

Alain Mougnotte – The Republican School.

71

« Republican school » : this expression now inspires many comments. But what does it exactly means ? This article is an attempt to answer this question. It leads to show that both terms are not linked. Republic, when managing school, aims at strengthening the system and its support, but it also has to take care of avoiding any indoctrination, all the more so when a republic is said democratic. Otherwise it would be contradictory. These remarks lead to a discussion on relations between education and instruction. This debate, historically recurrent, is especially reviving presently and for this reason, the terms must be analysed. It's why this study necessarily leads to a reflexion on the concept of equality as well as that of non religious educational system, in relation to pluralism.

Noëlle Monin – The FFC movement : from piloting youngsters' leisure activities to joining in the open schools.

81

Calling up some of the highlights which punctuated the history of FFC movement between 1944 and 1970 makes it possible to understand the part this school-linked organization played in promoting youngsters' educational leisure activities, and its influence on the projet of education reform based on an opening of the school. From this viewpoint, this article tries to define the nature and the form of the school-leisure relation tried out by school-teachers and activity leaders within the context of so-called « open schools ». What meaning is it advisable to give to the many difficulties which characterize this collaboration ?

Jean Brichaux – Teachers : from one metaphor to another.

95

Once despised as a stylistic device, the metaphor is nowadays frequently used as a means of investigating complex objets. It enables us to discover reality in a new light, to generate new hypotheses, to develop implicit aspects of our experience. Six particularly creative metaphors are being thoroughly looked at in this article in order to detect new ways to apprehend the teaching activity.

Arlette Delhaxhe – Time as a unit of analysis in research on teaching.

107

Based on an extensive review of educational literature, this article outlines the way time has been taken into account since the early nineteenth century in the various paradigms emerging in educational research. It appears that the variability of time really allotted to the teaching of a specific subject matter is a well known fact, which is recurrent in this research field. Methodological development, which allows a better comprehension of relationship between pupils performances and learning duration, is also analysed. In particular, the Carroll model as well as studies precisely taking in account time devoted by the student to learning of a specific subject matter, and also the relation between taught content and assessed content, are presented.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS

du 1^{er} août 1996 au 31 juillet 1997

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	300	F ttc
Corse	300	F ttc
DOM	296,92	F
Guyane, TOM	293,83	F
Étranger	370	FF

Prix de vente au numéro :

du n° 1 au n° 94	40	F
du n° 95 au n° 115	59	F
n° 116 et n ^{os} suivants	80	F

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79
 Abonnements : 01.46.34.90.81
 Rédaction : 01.46.34.91.61

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**
 Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Établir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

1

Illegible text, possibly a title or header, located at the top of the page.

s o m m a i r e

ARTICLES

L'école élémentaire

Jean-Pierre Jarousse, Christine Leroy-Audouin, Alain Mingat – *Les Inspections primaires de l'Éducation nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves*

Sophie Genelot – *L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège*

Cléopâtre Montandon, Françoise Osiek – *La socialisation à l'école du point de vue des enfants*

Farid Boubekeur – *Les représentations des objectifs de l'école par les parents en Algérie*

*
**

Yveline Fumat – *Contraintes, conflits, violences à l'école*
Alain Mougnotte – *L'École de la République*

Noëlle Monin – *Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes*

Jean Brichaux – *L'enseignant d'une métaphore à l'autre*

Arlette Delhaxhe – *Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement*

NOTE DE SYNTHÈSE

Françoise Cros – *L'innovation en éducation et en formation*

NOTES CRITIQUES