

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Politiques d'éducation
prioritaire :
l'expérience britannique



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris II. Armand BIANCHERI, IGEN honoraire. Raymond BOURDONCLE, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lille III. 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. Michel DEVELAY, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lyon II, directeur de l'ISPEF. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférences en sciences de l'éducation, INRP, Paris. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand. Jean-Claude FORQUIN, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique. Dominique GLASMAN, professeur de sociologie, Centre de recherche sur le Politique, l'Administration, la Ville et le Territoire, Département civil, Grenoble. Jean GUGLIELMI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean HASSENFORDER, professeur honoraire de sciences de l'éducation, INRP, Paris. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Liège (Belgique). Martin LAWN, Professor of Education, University of Birmingham, Westhill (Angleterre). 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 honoraire 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, recteur de l'Académie de Bordeaux. Antonio NOVOA, Presidente do Conselho Cientifico, Universidade de Lisboa (Portugal). Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jean-Yves ROCHEX, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt, Berlin (Allemagne). Michel SOËTARD, professeur de sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest, Angers. Andrée TIBERGHIEU, directeur de recherche CNRS/GRIC, Université de Lyon II. Agnès VAN ZANTEN, chargée de recherche CNRS/OSC Paris. Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : André ROBERT, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

CHEF DE RUBRIQUE (NOTES CRITIQUES) : Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférence en sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

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

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, directrice de l'Institut national de recherche pédagogique.

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"*



© INRP, 2000 - Tous droits réservés

Revue éditée par l'Institut National de Recherche Pédagogique

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 00

INRP - Lyon
Centre Léon-Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex
Tél. : 04 72 89 83 00

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan
Tél. : 02 32 82 95 95

www.inrp.fr

ARTICLES

Politiques d'éducation prioritaire : l'expérience britannique

- André Robert* – Présentation p. 5
- Jenny Ozga, David Pye* – Les zones d'action éducative et la modernisation de l'administration chargée des affaires scolaires en Angleterre p. 7
- Ken Jones* – « Partenariats » et conflits dans la Troisième voie : le cas des zones d'action éducative p. 15
- Nafsika Alexiadou, Martin Lawn* – Le nouveau discours éducatif sous l'influence entrepreneuriale : les secteurs public et privé dans les zones d'action éducative p. 25

**

Contribution au débat sur la question scolaire

- Jean-Manuel de Queiroz* – Les remaniements de la « séparation scolaire » p. 37

**

Varia

- Liane Mozère* – Quelques interrogations à propos de l'éducation parentale. Ou peut-elle échapper à l'assentiment passif des parents ? p. 49
- Denis Foucambert* – Les effets d'une année d'entraînement à la lecture avec un logiciel éducatif : résultats en classe de sixième de collège p. 63
- Azzedine Si Moussa* – Les rapports d'inspection du premier degré : contenus et finalités : un exemple à La Réunion p. 75
- Bertrand Christ* – La liaison CM2-6^e : étude des représentations des instituteurs et des professeurs p. 87
- Philippe Dessus* – La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? p. 101
- Véronique Barthélémy* – Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ? p. 117

NOTE DE SYNTHÈSE

- François V. Tochon* – Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité p. 129

NOTES CRITIQUES

- O. Baudelot, S. Rayna* – Les bébés et la culture. Éveil culturel et lutte contre les exclusions (N. Roucou) p. 159
- J. Bourdon, C. Thélot (coord.)* – Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives (J. Beillerot) p. 163
- G. Coq* – La démocratie rend-elle l'éducation impossible ? (D. Ottavi) p. 165

Éducation comparée. Défis – Médiation – Pratique (Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis) (M. Soëtaud)	p. 167
B. Frelat-Kahn – L'école en France et la pensée libérale (A. Kerlan)	p. 169
D. Guillaume – Le destin des femmes et l'école (M. Cacovault)	p. 172
R. Hofstetter, B. Schneuwly (ed.) – Le pari des sciences de l'éducation. In Raisons éducatives (V. Isambert-Jamati)	p. 173
P. Masson – Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990 (A. Barrère)	p. 174
P. Meirieu – Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1. La promesse de grandir (D. Hameline)	p. 176
A. Petitjean, J.-M. Privat (dir.) – Histoire de l'enseignement du français et des textes officiels. Actes du colloque de Metz (C. Tauveron)	p. 179
L. Raillon, J. Hassenforder (textes présentés par) – Une revue en perspective : « Éducation et développement » (N. Leselbaum)	p. 181

**

R. Hess – Raymond Fonvieille (1923-2000)	p. 185
--	--------

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses sous forme de courrier électronique aux adresses suivantes :

adrobert@inrp.fr

rédacteur en chef

eteve@inrp.fr

responsable des notes critiques

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction sur les attentes et les vœux du lectorat de la revue.

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. Celui-ci ne doit pas dépasser 35 000 signes, espaces compris. Joindre un résumé en français, et si possible en anglais (fournir aussi le titre en anglais). Pour être reconnue par les grandes bases de données, la RFP souhaite également que **chaque article soit désormais accompagné de 4 ou 5 mots-clés en français et en anglais**, définis par les auteurs eux-mêmes.

Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu, et la bibliographie présentée selon les normes internationales. La disquette correspondante devra être fournie en cas d'acceptation du projet. Tél. : 01.46.34.91.61

Présentation

André Robert

Dans les années 60, le gouvernement travailliste britannique s'était inscrit parmi les pionniers en créant les « *Educational Priority Areas* », zones scolaires fondées sur le principe de la « discrimination positive » (1). Alors que cette politique était progressivement abandonnée en Grande-Bretagne, se trouvait lancée en France, à partir de 1981, une expérience inspirée de principes analogues, celle des zones d'éducation prioritaire (voir notamment RFP n° 69, 79, 83, 109).

Il a semblé à la rédaction qu'il n'était pas dénué d'intérêt d'informer le lectorat francophone sur les nouvelles formes prises par cette politique d'éducation prioritaire dans le contexte britannique avec le retour au pouvoir d'un gouvernement « Néo-travailliste » (*New Labour*) à partir de 1997. Si la remise en vigueur de la notion de priorité en direction de certains publics constitue bien une sorte de rupture avec les pratiques conservatrices (1979-1997), des continuités apparaissent néanmoins dans les nouvelles références des travaillistes aux vertus de « l'esprit d'entreprise ». Comme le montrent les trois articles suivants constituant le dossier de cette livraison, nous sommes en présence de montages singuliers et complexes entremêlant les modes britanniques traditionnels d'organisation scolaire à l'échelon

local et les interventions de plus en plus prégnantes du monde de l'entreprise, sous la responsabilité du gouvernement, dans le cadre de ce qui a été défini comme « la Troisième Voie » travailliste.

Afin d'aider le lecteur dans le décryptage des sigles utilisés, auxquels il est difficile d'échapper dans l'effort pour comprendre une réalité étrangère, nous publions ci-après un lexique succinct de quelques-uns d'entre eux :

- EAZ = *Education Action Zones* = Zones d'action éducative.

- DfEE = *Department for Education and Employment* = ministère de l'Éducation et de l'Emploi, équivalent approximatif de notre ministère de l'Éducation nationale, mais englobant en son sein plusieurs départements dirigés par des ministres, tels que le « *School Standards and Framework Ministry* ».

- LEA = *Local Education Authorities* = Autorités locales d'Éducation, administrations locales gérant les affaires scolaires. Les auteurs du présent dossier, notamment Ken Jones, les désignent alternativement sous le sigle LEA ou sous la forme développée « autorité(s) locale(s) », ou encore simplement « autorité(s) ».

- OFSTED = *Office for Standards in Education*, rattaché directement au Premier ministre, et dont le haut responsable est l'Inspecteur en chef des écoles.

- TEC = *Training and Enterprises Councils* = Conseils pour la Formation et l'Entreprise, organismes locaux de formation professionnelle établis par le gouvernement et gérés par le secteur privé (2).

Nous avons d'autre part choisi de rendre l'anglais « *governance* » par le néologisme admis aujourd'hui en français, spécialement dans le vocabulaire de la science politique, « *gouvernance* », tant il était difficile de trouver une traduction satisfaisante. Dans leur article, Nafsika Alexiadou et Martin Lawn précisent ce qu'il faut entendre sous ce nouveau concept en se référant à Merrien et à Rhodes (voir bibliographie de leur article) : « un État minimal ; des réseaux qui s'auto-organisent, des partenariats entre les secteurs public et privé et un gommage des frontières entre ces deux secteurs ». Pour une analyse

plus approfondie, on pourra se reporter à l'ouvrage de Kooiman, cité en bibliographie par Ken Jones : *Modern governance, New government - Society interactions*, London Sage, Paperback, 1993. On pourra aussi consulter une publication plus récente du même auteur, Jane Kooiman (ed.), et al., *Creative Governance*, Ashgate Publishing Limited, 1999. Le lecteur constatera que les approches développées par les auteurs de ce dossier relèvent du champ des « *policy studies* » appliquées à l'éducation, et sont ainsi d'une nature très différente de la majorité des études françaises portant sur les ZEP, centrées sur les élèves, la pédagogie et la question des inégalités. Les EAZ (*Education Action Zones*) constituent ici le cœur d'une analyse qui porte plus globalement sur la recomposition du processus de la décision politique locale en Angleterre à l'intersection du public et du privé. Cette différence d'approche ne doit pas conduire à refuser notre attention à ces recherches britanniques, bien au contraire.

André Robert

NOTES

(1) Cf. Denis Meuret, « Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger », in A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000. La discrimination positive apparaît en 1965 aux USA, avant de se répandre dans le monde anglo-saxon (Royaume-Uni, Australie, Pays-Bas).

(2) Ces sigles ne seront plus systématiquement développés dans le corps des articles composant le dossier.

Les zones d'action éducative et la modernisation de l'administration chargée des affaires scolaires en Angleterre

Jenny Ozga
David Pye

Cet article examine le plan de modernisation du nouveau gouvernement travailliste au Royaume-Uni, en s'appuyant sur des études de cas de zones d'action éducative. La politique-clé des Néo-travaillistes est la modernisation dans le but de transformer la culture et les pratiques de l'éducation et la gestion du système éducatif réorganisant les réseaux formés par les écoles, les professeurs, les parents, les municipalités. Les zones d'action éducative en Angleterre sont un exemple marquant de ce type d'approche et le présent article examine les déclarations en faveur des zones d'action éducative et explore leur mise en œuvre concrète.

INTRODUCTION : LA MODERNISATION SOUS LES CONSERVATEURS ET LES TRAVAILLISTES

Cet article examine les tout débuts des zones d'action éducative (EAZ) afin d'évaluer leur rôle dans la modernisation des relations entre l'État et la scolarisation des jeunes en Angleterre. Nous nous concentrerons essentiellement sur l'Angleterre car le processus de modernisation se manifeste de manière diverse au sein du Royaume-Uni, et parce que les zones sont de toute façon largement restreintes à l'Angleterre. Nous considérons les zones comme entrant dans un schéma de modernisation lancé à la fin des années 1970 sous un gouvernement conservateur radical qui,

confronté à la crise économique, fit sienne l'idéologie de l'économie de marché au titre de principe de réorganisation du système. Pour les réformateurs conservateurs, l'État représentait le problème, non pas la solution. Le marché était perçu comme le mécanisme le plus efficace et le plus équitable pour la distribution des biens et des services. Ces mêmes réformateurs estimaient que les organismes gouvernementaux créaient de la dépendance et servaient leurs propres intérêts, considérant également que l'inégalité est un fait « naturel ». Les gouvernements conservateurs de 1979 à 1997 commencèrent à moderniser l'administration par des mesures qui retiraient le pouvoir aux producteurs pour le donner aux consommateurs, subordonnaient les financements aux

résultats obtenus et non plus aux objectifs a priori, et mettaient l'accent sur l'attitude consistant à prévenir plutôt que guérir. Dans l'éducation, comme dans les autres champs politiques, ils centralisèrent et décentralisèrent simultanément, une contradiction apparente qui peut s'expliquer comme constituant une étape dans la création des conditions requises pour voir le marché prospérer. Pour prendre un exemple, le « National Curriculum » en Angleterre fixe ce qui doit être enseigné ainsi que les moyens d'évaluation, et est conçu pour guider le choix des « clients » de l'éducation et réduire l'autonomie des professionnels de l'enseignement.

Les Conservateurs se chargèrent donc d'un vaste programme de législation dans l'éducation qui visait à rompre les monopoles détenus par l'État et par les professionnels de l'enseignement afin d'offrir un choix aux « consommateurs » d'éducation et d'introduire une compétition parmi les fournisseurs de services éducatifs. La législation changea également les modes de financement et retira aux établissements fournisseurs de services une part importante du soutien de l'État afin d'encourager une forme plus naturelle de concurrence et de permettre aux plus performants de réussir. En promouvant la concurrence comme essentielle à l'amélioration du système, les Conservateurs cherchaient à recréer dans l'éducation, et les autres services, le dynamisme et l'énergie qui sont les clés du succès dans le monde des affaires. Néanmoins, l'idéologie modernisatrice des Conservateurs n'était pas sans équivoque car ils restaient attachés aux programmes et à la pédagogie traditionnels.

L'élection d'un gouvernement travailliste 'nouveau' au Royaume-Uni, après dix-huit ans de contrôle conservateur, marque d'autres développements dans le programme de modernisation qui vient d'être décrit, plutôt qu'un nouveau départ. Il y a une continuité avec les Conservateurs dans l'adoption et la prise en compte des principes du marché et dans la poursuite de la modernisation économique. Dans l'optique qui nous intéresse ici, il y a une continuité particulièrement intéressante en ce qui concerne l'utilisation du partenariat public/privé et l'accent mis sur responsabilité et discipline sociales. Les processus conservateurs de restructuration s'accompagnèrent d'un niveau de privatisation qui changea graduellement le sens donné au service public. Ces processus comprenaient l'introduction de la concurrence en

vue d'améliorer les résultats, l'utilisation des pratiques du secteur privé telles que l'appel d'offres, ou la création de sociétés d'économie mixte pour la prestation de services avec une prolifération de fournisseurs. Ces processus changèrent l'attitude du secteur public et le rendirent semblable au monde des affaires. Ils introduisirent un degré considérable de complexité qui autorisa et entretint le développement de l'esprit managérial. La restructuration fit du secteur privé et des pratiques animées par l'esprit des affaires les modèles à suivre en vue du changement, elle réduisit l'autorité bureaucratique et celle des professionnels, et renforça en conséquence cette mentalité managériale. Dans l'éducation elle-même, les processus simultanés de centralisation et de décentralisation contribuèrent à augmenter le contrôle central sur l'action politique et à responsabiliser les gens dans le domaine de la gestion pour la réalisation d'objectifs spécifiques.

Les décideurs présentèrent ces processus comme ayant amélioré l'économie et l'efficacité du secteur public. Néanmoins, des critiques ont exprimé les préoccupations suivantes :

- tendance des processus du marché ou liés au marché à entretenir et accroître les inégalités.
- potentiel de 'mauvaise conduite' contenu dans les nouvelles démarches, où l'esprit des affaires est encouragé et les vieilles formes de responsabilité sont abandonnées.
- 'déficit démocratique' résultant du recul du contrôle des fonctions publiques par les corps démocratiquement élus, en particulier au niveau du gouvernement local.

Tout cela vient en arrière-plan de toute une série d'inquiétudes touchant à des problèmes profondément enracinés, insolubles et à multiples facettes, comme la pauvreté, le chômage, la mauvaise santé, et à leurs conséquences sur les régions, les communautés et les individus. Ces problèmes semblent avoir été exacerbés par les processus de restructuration liés au marché.

La réponse des Néo-travaillistes à ces problèmes est la modernisation, en particulier la modernisation de l'administration. Le processus de modernisation permet aux travaillistes de continuer à se démarquer des présupposés, des intérêts et des processus d'un autre âge (notamment les divisions de classes). La modernisation entraîne également une transformation politique car elle répond aux critiques selon lesquelles le

marché a créé un déficit démocratique en faisant prévaloir l'idée d'une administration moins « représentative » (des citoyens) qu'opérationnelle (dans la résolution de problèmes). L'administration modernisée est puissante, interventionniste et plus avisée. Son contrat avec le public consiste à assurer des résultats de façon efficace. Elle se concentre sur des préceptes centraux : l'action préventive, des décisions qui se combinent, des décisions basées sur les faits et un système ouvert de persuasion de l'électorat. Ce contrat est légitimé par le principe du « consentement implicite » ; c'est-à-dire que, si le public déclare souhaiter certains résultats, par exemple un meilleur service de santé, alors il consent, implicitement, à des mesures visant à empêcher le tabagisme. S'il veut de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation pour ses enfants, alors il doit accepter des mesures qui régulent ses relations avec ceux-ci. Pour reprendre l'expression d'un commentateur très écouté, le gouvernement est ainsi le délégué du public, non pas son serviteur :

« Tandis que certains considèrent les gouvernements comme de purs esclaves de la volonté populaire majoritaire du moment, celle-ci est en pratique presque toujours mise de côté dans les démocraties. Nous déléguons aux gouvernements un pouvoir et un devoir de rechercher les causes des grands maux et les meilleurs moyens de les combattre, ainsi qu'un pouvoir et un devoir d'agir conformément aux conclusions obtenues ».

(Perri 6, 1998:61)

Plus important encore : ce projet de modernisation concerne une transformation politique autant qu'une amélioration de l'efficacité. Cette transformation est perçue comme un élément-clé d'une économie plus performante et d'une solution aux 'méchantes questions' dites insolubles, susmentionnées. Cette transformation nécessite le développement simultané d'une gestion responsable et intégrée de la politique, et des citoyens actifs, engagés et avertis. Ceci ne constitue pas en soi une nouveauté, mais contient néanmoins des éléments nouveaux de taille, tout particulièrement dans la construction transparente d'une politique à travers laquelle le public cède sa responsabilité en ce qui concerne la direction de l'action, et où, sous la condition d'être bien informé, il accepte les solutions. Cela peut réduire la marge de manœuvre d'une politique émanant de la société civile et apportant des changements par des ac-

tions organisées et des pressions qui viennent « d'en bas ». Une bonne communication est essentielle à cette transformation.

« Le succès ne dépend pas seulement de mesures bien conçues. Si nous voulons délivrer avec succès le message des nouvelles mesures politiques du gouvernement, nous devons moderniser notre façon de travailler...par exemple...de même que les gens se soucient davantage d'influencer les décisions qui les touchent, nous devons de plus en plus veiller à les prendre en compte quand nous développons des mesures, à gagner leur compréhension et leur soutien pour ce que nous faisons. Ceci nécessite d'adopter des approches plus imaginatives et efficaces, avec, par exemple, les jeunes, les parents, les employeurs et les professeurs. » (DfEE, 1999 : 1)

Cette citation contient une transition intéressante allant de la reconnaissance du souci du public d'influencer la politique vers la nécessité, pour le gouvernement, de gagner sa compréhension et son soutien. Ce changement est 'géré' par un système efficace de communication et par des arguments convaincants, mais il repose également sur un accroissement de la capacité à prendre en compte les informations en provenance de la société, à y être réceptif, et à s'engager sur la base de faits. En même temps, on relève dans une politique comme celle des EAZ la reconnaissance du fait que cette capacité gouvernementale requiert un investissement particulier, en direction des groupes et des individus exclus par le fonctionnement inéquitable du marché. De telles personnes sont menacées d'isolement, elles peuvent rester en dehors des processus de « gouvernance » modernisée, ou les rejeter. C'est sur ce point que nous nous devons d'être attentifs aux ressources théoriques qui influencent les décideurs – même sous une forme diluée – dans leur recherche d'une solution aux difficultés. Le réseau est ici un terme-clé. Il est utilisé par les décideurs comme faisant partie du discours de la modernisation et tout particulièrement associé à la gestion de l'exclusion sociale.

Cet usage semble s'inspirer de la théorie du capital social, qui est elle-même une réponse aux 'méchantes questions'. La théorie du capital social est utile au projet de modernisation car elle traite du changement des attitudes et du développement des capacités des personnes. Les réseaux occupent une place essentielle dans

cette théorie car c'est à l'intérieur des réseaux que le capital social se développe. Selon Coleman, il y a trois aspects des relations sociales qui constituent les formes-clés du capital social : les attentes et la confiance qu'on met dans les structures locales, les réseaux et les canaux de communication, des normes et des sanctions efficaces. (Coleman, 1998 in Gamarnikow et Green, 1999 : 47).

La présence de ces formes-clés amène le capital à s'accroître encore davantage. Ainsi, par exemple, un comportement digne de confiance engendre la confiance. La famille et l'enseignement sont des domaines importants pour le développement du capital social, en favorisant la connexion aux réseaux de coopération, de participation et d'action communautaire. Le capital social aide ainsi à la restructuration et à la modernisation car il fait l'objet d'une élaboration dans des programmes de niveau communautaire recourant à des contacts avec une multitude d'organisations, à la collaboration, à la coopération et au partenariat. Ces programmes sont des lieux de développement des capacités individuelles qui entraînent les personnes et les familles dans des réseaux sociaux plus larges. Par le biais de tels processus, certains soutiennent que le marché peut être discipliné et maîtrisé.

Certains commentateurs (Rhodes, 1996) sont convaincus du potentiel d'amélioration que contiennent ces processus. D'autres, comme Jessop (1998), sont plus critiques et soulignent que les négociations à l'intérieur des réseaux nécessitent des capacités qui ne sont pas réparties équitablement entre les participants, et que, dans les réseaux eux-mêmes, peut être renforcée la distribution inéquitable du capital social.

LES ZONES D'ACTION ÉDUCATIVE ET LA MODERNISATION

Les EAZ constituent un des moyens par lesquels les décisions et prestations relatives au service d'éducation sont modernisées. Ces zones représentent une nouvelle forme d'institution éducative. Elles bouleversent les vieilles habitudes de l'administration scolaire. Elles mettent à l'épreuve et cherchent à remplacer les schémas existants de représentation, de responsabilité et

de partenariat. En théorie, tout du moins, elles contiennent des éléments centraux de modernisation : redéfinition du secteur public et du secteur privé afin de faire tomber la distinction entre les deux ; reconfiguration de la politique afin que les administrations soient définies comme aptes à résoudre les problèmes, plutôt que simplement représentatives. Les zones constituent également une tentative pour concevoir et créer des réseaux qui développent les capacités relationnelles à l'intérieur d'une communauté, et nécessitent donc une évaluation de l'atteinte de cet objectif.

Les EAZ furent établies en Angleterre fin 1998/début 1999. Il y avait vingt-cinq zones au moment de cette recherche, mais davantage ont été agréées depuis, y compris des zones basées sur des établissements secondaires travaillant de façon indépendante et des écoles primaires associées à une école secondaire spécifique. Leur objectif est d'élever le niveau des résultats de l'enseignement dans les zones défavorisées, généralement situées dans les quartiers déshérités, et ceci en combinant interventions éducationnelles et sociales. Les EAZ reflètent avec force le postulat gouvernemental selon lequel le monde des affaires est la meilleure source de savoir-faire pour le projet de modernisation. La première vague de mise en place des zones se caractérisa par la création, menée d'une main ferme par le DfEE, de partenariats dirigés par des entreprises ; ensuite, cela a continué d'être une des préoccupations du ministère. Enfin, les zones sont en lien avec le programme relatif au développement des capacités personnelles et du capital social, à travers les mesures ciblées en direction du soutien familial et du soutien pour les parents et les jeunes vulnérables.

La recherche sur laquelle cet article est en partie basée, et qui appuie le propos ci-dessous, fut menée d'octobre 1998 jusqu'à l'été 1999. (1) Au commencement de ce projet, nous avons passé en revue le matériau provenant d'un certain nombre de zones, comprenant offres de mises en place et réponses données par le DfEE. Nous avons ensuite mené des études de cas détaillées sur quelques zones situées dans des LEA très contrastées. Nous avons pu assister aux premières discussions d'élaboration, et avons mené plus de trente entretiens avec des membres des zones, représentant tous les intérêts des zones (des groupes communautaires, des membres du conseil d'établissement, des chefs d'établisse-

ment, des associations de professeurs, des responsables des LEA, des responsables des TEC, des hommes d'affaires et des coordinateurs des zones). Nous avons observé des forums de zones, des groupes d'organisation et interrogé des conseillers de zone appartenant au DfEE.

Notre recherche a mené aux conclusions d'ensemble suivantes sur les zones et le type de « gouvernance » qu'elles induisent :

- Les EAZ bouleversent les schémas existants de représentation, de responsabilité et de partenariat.

- La pression pour une innovation très rapide mène, dans les réseaux relevant des zones, à des accords qui fonctionnent en dehors des processus politiques traditionnels, particulièrement des processus de consultation (avec, par exemple, les conseils d'établissement, les groupes de directeurs, les directeurs et le personnel enseignant, les groupes communautaires et les associations professionnelles d'enseignants).

- Les zones subissent des pressions pour montrer leur indépendance par rapport à l'administration locale. Ceci peut créer des problèmes liés aux structures, responsabilités et conditions légales existantes.

- Les réseaux de zones sont restreints, ce ne sont pas des organismes 'publics' traditionnels, et ils se considèrent comme responsables envers le DfEE, non pas envers la communauté ou le public.

- Les zones sont des modèles importants pour le changement à l'intérieur du DfEE.

- Les zones illustrent les tensions politiques actuelles entre des modes de gouvernement du haut vers le bas et de nouvelles formes de « gouvernance ».

Apparaissent clairement deux points à relever : premièrement, la réduction des processus 'normaux' de consultation, et deuxièmement, les discordances entre les deux types de gestion, du haut vers le bas, et du bas vers le haut.

Il est intéressant de noter à quel point la mission sociale des zones s'est avérée minimisée dans nos données. Ceci est probablement dû en partie à la forte pression pour faire fonctionner les zones qui a restreint les occasions de débattre des questions de finalités ou a peut-être autorisé celles-ci à être considérées comme allant de soi. La pression pour faire démarrer le projet a égale-

ment créé un programme dominé par des considérations éducationnelles et une forte dépendance par rapport aux LEA pour qu'elles fournissent un soutien, si bien que l'implication communautaire fut quelque peu pensée après coup. Le contexte local introduit des différences. Ainsi, dans une zone des Midlands, les EAZ furent perçues comme mettant un peu de vie dans des processus politiques sommeillants, alors que dans une autre zone, elles perturbèrent l'activisme communautaire si bien que la communauté devint pour la LEA synonyme de problèmes. Dans une autre zone encore, les entreprises, soucieuses de leurs intérêts, sentirent que la LEA était sur la défensive et inquiète à propos de l'engagement communautaire. L'impression donnée dans les premiers temps de la mise en place des EAZ ne contribue pas à corroborer une appréciation positive de leur contribution à développer des capacités relationnelles. L'engagement communautaire est défini sous des modalités qui ont un caractère technique et administratif, et circulent du haut vers le bas. Ces formes ne se raccordent pas au programme de développement des capacités et responsabilités communautaires. Elles peuvent en fait saper les relations officielles et officieuses, mais productives, déjà existantes entre les LEA et leurs communautés.

Nous allons maintenant nous pencher sur les implications de ces résultats en matière de modernisation de l'administration à l'intérieur du DfEE. Il apparaît que 'la modernisation de nos méthodes de travail' ne reçoit pas un soutien universel. Travailler en partenariat régions-administrations gouvernementales prend du temps. Pour reprendre les propos d'une des personnes interviewées, 'vous devez passer beaucoup de temps à expliquer à d'autres personnes comment vous faites votre travail, au lieu précisément de le faire'. Il est également clair que l'initiative des EAZ vise à agir symboliquement à l'intérieur du DfEE pour promouvoir un changement culturel. Les conseillers des zones – qui siègent dans les forums et représentent le ministère dans les zones – ne sont pas des fonctionnaires, mais d'anciens directeurs et conseillers d'établissement. Ils se doivent d'être au siège du ministère tous les lundis, mais le reste du temps, ils sont sur le terrain, et parcourent des secteurs très dispersés géographiquement comme représentants du ministère dans les EAZ. Quand ils sont au ministère ils offrent, avec leur personnel d'assis-

tance technique, une représentation directe de la modernisation. Leur lieu de travail est un point central dans le bâtiment et constitue une aire ouverte, avec des meubles de bureau collés les uns aux autres, abritant une activité soutenue, permanente, très visible et audible.

Si l'on se penche maintenant sur les LEA, il est évident qu'elles ont fait face de différentes manières à la pression du ministère exercée à travers les zones. Les limites dans lesquelles les LEA ont géré le projet sont bien sûr liées à leur passé et à leur identité présente. Les LEA de notre recherche étaient de nature très différente. La LEA dans laquelle était située celle que nous appelons la zone A avait été une autorité locale d'importance majeure depuis plus d'un siècle et se félicitait d'une collaboration étroite entre les édiles et les capitaines d'industrie. Elle possédait un réseau municipal fort, profond et complexe, qui transcendait les frontières privé-public. Elle avait survécu à une tension politique considérable à la fin des années 70, début des années 80. Plus récemment, elle s'était lancée dans de grands projets de régénération qui avaient attiré des fonds importants en provenance du SRB (2) et de la communauté européenne. Dans ce contexte, la LEA avait une forte identité comme le lieu de pratiques innovatrices qui offraient une alternative aux modèles de gouvernement central, que ce soit ceux du DfEE, du SEU (3) ou de l'OFSTED. Quand on connaît son historique, il est raisonnable de considérer que la LEA chercha à absorber la zone, qui aurait autrement pu, par son fonctionnement, contribuer à fragmenter des programmes d'amélioration pilotés par la ville. En effet, un haut fonctionnaire communal fit la remarque que les zones cassaient la concentration.

Les responsables de la LEA dans la zone A délivrèrent le message clair selon lequel c'était leur ville qui fixait l'ordre du jour pour l'enseignement et que les zones étaient une tentative, venue du ministère, pour reprendre l'initiative. Ont contribué à cette attitude chez ces responsables l'agacement généré par le caractère étroitement londonien des décisions politiques et l'opinion que la ville se situe dans un contexte européen, aussi bien que national et régional. Le risque d'une possible fragmentation de la politique d'éducation que les zones représentaient reçut une réponse immédiate. Les responsables firent bien comprendre que la zone ne serait pas détachée de la

LEA. Ceci fut un thème récurrent dans les entretiens que nous avons menés. Les protagonistes les plus importants se montrèrent rassurants sur la question de la continuation des pratiques existantes. Le responsable d'un syndicat d'enseignants se déclara rassuré par le message du directeur général selon lequel l'initiative des EAZ était positive, mais pour qu'elle marche, il fallait que la LEA élabore sa propre version des zones. Ce projet d'incorporation ne fut pas dissimulé car la LEA fit bien comprendre, dès le départ, qu'elle n'avait pas l'intention de changer le salaire des professeurs ou leurs conditions de travail, pas plus que les pouvoirs des membres des conseils d'établissement.

Notre deuxième zone se situait dans un contexte très différent. La LEA avait été créée relativement récemment et avait un passé plutôt défavorable. Elle ne disposait pas d'une forte identité en tant qu'autorité locale pouvant se targuer d'avoir réussi dans sa mission. Elle avait plutôt une culture administrative sous-développée, avait souffert assez fortement de conflits politiques internes au cours des dernières années. En conséquence, la LEA ne se voyait pas elle-même comme dictant les termes de l'engagement contractuel avec la zone relativement au projet, et elle se trouvait en situation réactive plutôt qu'elle n'était en position offensive. La position de la LEA pourrait se résumer dans les termes d'une adhésion au plus près des exigences changeantes du DfEE. Quelles que fussent les exigences du ministère, elle tenta de les satisfaire. C'est pour cette raison que les intérêts du monde des affaires dominaient dans cette zone. Encouragée par le ministère, la zone était gérée par une société privée (appelée Educo et qu'un membre de la LEA de la zone décrit comme une 'bande de salauds'). Cette zone disposait également du soutien d'une importante société multinationale, cela se manifestant sous diverses formes, telles que la mise en place d'un système de « mentoring » pour les élèves et les directeurs par des cadres d'entreprise, ou l'utilisation des lieux les plus prestigieux de la compagnie pour les réunions de zone. Cette zone représentait le modèle préféré du ministère quant à sa direction par le monde de l'entreprise et à l'approbation obtenue de la LEA. Ce modèle n'offrait néanmoins guère de possibilités d'implication communautaire.

Dans aucun des deux cas, ainsi, ne transparaisent des preuves que les EAZ offrent des possi-

bilités pour le développement des capacités personnelles de ceux qui se trouvent en dehors des structures traditionnelles de représentation, ou en situation d'exclusion par les mécanismes du marché. À la place, ce que nous avons vu se passer au début de la création des zones était, dans un cas, une revitalisation de la politique corporatiste, et, dans l'autre, une attitude favorisant les intérêts du monde des affaires. Dans les deux zones, les communautés qui étaient pourtant le point central de l'initiative gardèrent leurs distances avec le projet. La rapidité du processus, la nécessité de travailler à l'intérieur de commissions de prises de décisions conformément à des règles précises, – en passant par des négociations et des marchandages entre les différents intérêts en présence – cela signifiait que les groupes communautaires ne pouvaient s'exprimer en leur propre nom. Ils ne jouissaient pas d'une position d'égal à égal avec les responsables de la LEA, les intérêts du monde des entreprises, ou les directeurs d'établissement des écoles de la zone.

CONCLUSIONS

Les résultats de cette recherche présentés ici ne portent que sur deux zones, et couvrent seulement les premiers temps de leur développement. Il convient par conséquent de veiller à ne pas donner trop de poids à ces conclusions, qui, dans tous les cas, soulignent le besoin d'explorer les initiatives politiques en prenant en compte leurs contextes et leur passé proches, ainsi que les problèmes plus larges auxquels elles répondent. Il sera nécessaire d'examiner le développement des

zones tandis que le nombre de leurs implantations s'accroîtra, ou lorsque le rythme des changements ralentira (s'il doit ralentir). Il conviendrait également de retourner enquêter dans les zones quand quelques-unes des autres initiatives liées à leur activité auront pu avoir un impact.

Cela dit, cette recherche nous fournit tout de même des indications intéressantes sur la complexité et les difficultés qui accompagnent cette initiative. D'autres chercheurs mettent l'accent sur la lutte pour restructurer le partenariat et l'impact du monde des affaires sur les zones (voir Jones, Alexiadou et Lawn dans ce dossier). Cet article a quant à lui souligné le contraste entre les buts déclarés, à savoir d'une part le développement des réseaux de confiance qui encouragent la création et l'accumulation du capital social et, de l'autre, le renforcement de politiques, vieilles et nouvelles qui ne vont nullement dans ce sens, comme le mirent en lumière les zones de notre enquête à leur début. Dans une zone, la vieille politique corporatiste de représentation sembla renforcée par l'initiative, et dans une autre domina le nouveau programme de modernisation dirigée par des entreprises. Dans les deux zones, le projet s'accompagna d'une réduction du rôle des groupes et intérêts communautaires. Le moins que l'on puisse conclure est que ceci suggère que la transformation de la politique par la modernisation se trouve confrontée à quelques problèmes tenaces.

Jenny Ozga
Keele University

David Pye
NFER
(National Foundation
for Educational Research)

NOTES

(1) Cette recherche a été possible grâce à une bourse de la Fondation Nuffield. L'équipe de recherche dans sa totalité était composée de David Pye, Ken Jones, Martin Lawn, Jenny Ozga et Margaret Maden.

(2) SRB : *Social Regeneration Budget* (argent pour aider les régions pauvres).


(3) SEU : *Standards and Effectiveness Unit* (Département des « normes et de l'efficacité » situé à l'intérieur du DfEE).

BIBLIOGRAPHIE

BYRNE, D. (1999). – **Social Exclusion**. Buckingham : Open University Press.

COLEMAN, J.S. (1988). – Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, 94 (Suppl. 95) p. 595-604.

- Department for Education and Employment (DfEE) (1999).
- GAMARNIKOW, E. and GREEN, A. (1999). – 'Developing Social Capital : Dilemmas, Possibilities and Limitations in Education', in Hayton, A. (ed) **op.cit.**
- HAYTON, A. (ed) (1999). – **Tackling Disaffection and Social Exclusion : Education Perspectives and Policies**. London : Kogan Page.
- JESSOP, B. (1998). – The Rise of Governance and the risks of failure. **International Social Science Journal**, vol. 155, 28 : 43.
- PERRI (1999). – **The Wealth and Poverty of Networks**, Demos Issue B : Demos, London.
- RHODES, R. A. W. (1996). – The New Governance : governing without government. **Political Studies**, XLIV, p. 652-667.



« Partenariats » et conflits dans la Troisième voie : le cas des zones d'action éducative

Ken Jones

L'article résume les présentations politiques et théoriques récentes du « partenariat » et du « travail en réseau » et pose la question de leur pertinence afin de comprendre la politique éducative contemporaine en Angleterre. Il se concentre sur les premières étapes de l'implantation de zones d'action éducative dans deux secteurs, décrivant leurs structures de « gouvernance » et les relations qu'elles impliquent entre les partenaires « publics » et « privés ». Il se demande si les théorisations existantes sont adéquates pour comprendre les dynamiques de partenariat dans des situations où existent des conflits d'intérêts substantiels entre partenaires.

Les EAZ représentent l'innovation principale du gouvernement Blair en matière d'éducation. Vingt-cinq zones, chacune regroupant plusieurs écoles, ont été implantées en 1998-99. D'autres ont suivi en 2000, avec une prolifération prévue plus importante. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Emploi, les zones élèveront le niveau scolaire dans les secteurs défavorisés grâce à un programme qui lie les innovations éducatives à des initiatives sociales plus vastes (DfEE 1998). Il est trop tôt pour commenter les résultats importants de ce programme, mais il est clair que ces zones ont déjà des répercussions sur les relations institutionnelles au niveau de l'administration centrale, des autorités locales et des écoles (1).

En termes de « gouvernance » (2), les demandes de zones s'associent parfaitement au planning de modernisation du Néo-travaillisme (Conseil des ministres, 1999). En premier lieu, elles incarnent un « nouveau rôle pour le gouvernement », se souciant moins d'être « le seul fournisseur de solutions » que de « donner la possibilité » d'agir à d'autres protagonistes (Blunkett 1999 : 2). Deuxièmement, elles visent à « donner du pouvoir aux gens et aux collectivités » à travers une « implication des habitants dans le développement et l'offre de politiques d'action » (Blunkett, 1999 : 2). Troisièmement, elles reflètent une tendance de plus en plus importante, « où les distinctions entre les services offerts par les secteurs public et privé s'effritent... ouvrant la voie à

des idées, des partenariats et des occasions pour chercher à connaître et à fournir ce que le public veut » (Conseil des Ministres 1999 : 5). C'est ce dernier élément qui est spécialement important pour les zones : celles-ci ont pour but de fournir des lieux permettant une extension majeure de l'influence du secteur privé sur l'éducation d'État, haussant les liens écoles-entreprises à un nouveau niveau. Le but n'est plus simplement d'harmoniser le service d'éducation avec les intérêts des entreprises mais d'amener les ressources et les potentiels, a priori détenus par l'entreprise, à soutenir un vaste programme d'éducation organisé autour d'objectifs de cohésion sociale ainsi que de productivité économique. En ce sens, elles sont au cœur de la « Troisième Voie » du Parti Travailleiste.

Ce projet est différent des formes antérieures de relations entre le gouvernement et les grandes institutions de la société civile. En 1979, juste avant le thatchérisme, Keith Middlemas a publié *Politics in Industrial Society*, un livre qui cherchait à situer « le système du gouvernement moderne Britannique » dans un ensemble complexe de forces auquel il a donné le nom de « parti-pris corporatiste » (Middlemas 1979 : 11, 383). Il a utilisé ce terme pour désigner un système où les « structures corporatistes » les plus importantes (avec au centre les entreprises et les syndicats) étaient reconnues comme des partenaires et introduites dans le processus de gouvernement à un degré qui justifiait les propositions de changement effectif, quoique bien sûr non écrit, dans la constitution britannique. Le « partenariat » parainé par les gouvernements post-Thatcher des années 90 prend une forme très différente, anti-corporatiste. Il ne s'organise pas autour de l'intégration dans le processus de gouvernement d'organismes représentant le capital et le travail. Plus précisément, il donne naissance à un ensemble de relations plus diverses et localisées entre des agences publiques de types différents, des intérêts du secteur privé, des sociétés mixtes financées par un mélange d'argent public et privé. Sa caractéristique se porte plus sur la décentralisation que sur l'administration centrale ; sur l'association d'agences plus que sur la sectorisation ; sur les innovations plutôt que sur l'observation des règles qui caractérisaient les corps étatiques établis pendant la période corporatiste. En termes d'objectif, le partenariat a moins à voir avec la redistribution des richesses ou avec l'accord des forces salariales dans l'administration du capita-

lisme qu'avec l'obtention d'une position d'influence pour les entreprises considérées comme capables de fournir des réponses dynamiques à l'exclusion sociale, libérées des intérêts de production ou de bureaucratie qui sont accusés d'avoir occupé une position dominante dans les projets antérieurs. En poursuivant des partenariats de ce nouveau type, le Néo-travailleisme s'inscrit dans une posture critique. Il cherche à vaincre les formes institutionnelles et les procédures déjà établies, à dévier les forces qui défendent des intérêts que le gouvernement considère comme indéfendables. Un ministre du gouvernement a décrit les EAZ comme « le terreau expérimental de l'éducation du vingt et unième siècle » (Byers 1998). Si elles sont vraiment ce qu'elles sont, il faut remarquer que le Néo-travailleisme ne pense pas seulement en termes d'innovation et d'expérimentation de nouveaux types de partenariat, mais aussi en termes de mise sur la touche future de deux des « partenaires » historiques dans l'éducation anglaise du vingtième siècle, l'autorité locale élue et le syndicalisme enseignant.

Au travers d'analyses documentaires, d'observations de réunions de prises de décisions, et d'entretiens avec presque tous les membres des comités provisoires qui ont supervisé la mise en place des EAZ, la présente recherche a retracé l'émergence de nouvelles formes de gestion de l'éducation, et a exploré les intérêts spécifiques, les intentions et les interrelations des partenaires impliqués. Ainsi elle a fait apparaître les pressions et les tensions que cette initiative a engendrées à l'échelle locale – entre les formes anciennes de partenariat propres au secteur public et des versions nouvelles modernisées qui reflètent les intérêts d'un éventail plus large de forces, incluant des organisations du secteur privé.

REPRÉSENTATIONS DU PARTENARIAT

Dans les acceptions qui se sont profilées jusqu'à présent, le nouveau « partenariat » est de toute évidence un élément de rhétorique politique. Qu'en est-il de sa place dans des versions plus académiques du processus politique ? Dans certains cas, l'écart entre les représentations académiques et politiques est faible. Dans un rapport de recherche commandité par le DfEE,

Hutchinson et Campbell souscrivent à des définitions du partenariat comme une « collaboration en vue d'une certaine forme de bénéfice réciproque » et comme une « coalition » fondée sur la confiance, dans laquelle les partenaires ont des buts communs et acceptent ensemble de courir des risques tandis qu'ils en attendent un « bénéfice réciproque » (Hutchinson et Campbell, 1998). L'existence de tensions possibles est reconnue mais sans faire l'objet d'études approfondies. Ceci est aussi vrai d'autres cadres interprétatifs qui, sans être aussi liés à des idéologies politiques proches, reconnaissent toutefois l'apparition d'une structure de changement importante tout en minimisant sur le plan théorique la part conflictuelle que cela comprend. Ce qu'il y a d'intéressant ici, c'est le vaste ensemble de travaux toujours plus nombreux qui affirment avoir repéré un déplacement du gouvernement vers la gouvernance ou de la centralisation vers une forme plus lâche de coordination. Le raisonnement se résume de la façon suivante :

« Le gouvernement central ne jouit plus de sa suprématie. Le système politique est de plus en plus différencié. Nous vivons dans une « société privée de centre », dans un État qui se caractérise par des centres multiples. À la place d'une autorité souveraine unique il existe une multiplicité d'acteurs spécifiques à chaque domaine politique. » (Rhodes, 1996, résumant Kooiman).

Jessop décrit cette étape comme étant celle de l'« hétéarchie » (1998 : 29) ; Kickert *et al.* comme celle de l'apparition de « réseaux d'actions politiques » (1997 : 1). Ces derniers auteurs donnent à cette expression une référence empirique : « le réseau d'acteurs publics, semi-publics, privés qui sont partie prenante de certains domaines de l'action politique » (1997 : 1). Jessop offre une définition construite plus théorique et historiquement contextualisée : l'hétéarchie est le « guidage auto-organisé de multiples organismes, institutions et systèmes qui opèrent de façon autonome les uns par rapport aux autres et qui cependant sont associés étroitement dans leur structure du fait de leur interdépendance mutuelle » (1998 : 29). Elle est apparue, suggère-t-il, parce qu'un « glissement fondamental séculaire dans les relations État – marché – société » a créé des problèmes qui « ne peuvent pas être gérés ou résolus facilement... par une planification verticale de l'État ou une anarchie transmise par le marché » (1998 : 32). En effet, l'hétéarchie

est devenue « plus importante que les marchés ou les hiérarchies (étatiques) pour la coordination économique, politique et sociale » (1998 : 32). L'apparition de l'hétéarchie explique pourquoi le concept « relativement latent » de « gouvernance » a connu un nouvel essor comme terme parfaitement adéquat pour l'analyse d'un monde de hiérarchies inextricables, de réseaux de pouvoir parallèles, et d'autres formes d'interdépendance complexe ».

Les théoriciens dans ce domaine ont tendance à tomber au moins d'accord sur les formes idéales typiques des relations organisées à l'intérieur de réseaux de gouvernance. Rhodes décrit les processus de « facilitations, d'arrangements et de négociations » comme étant « les clés de toute gestion de projet efficace » (1996 : 666). Jessop affirme que la logique type (du réseau) est celle de la négociation dirigée vers la réalisation d'un projet commun » (1998 : 33) :

« La clé de sa réussite tient à un engagement soutenu dans le dialogue, pour produire et échanger plus d'informations... en encourageant la solidarité... Elle apporte un supplément au marché de l'échange et à la hiérarchie gouvernementale par des négociations institutionnalisées en vue de générer le consensus et de construire une compréhension réciproque. Les partenaires individuels renoncent à leur autonomie en ce qui concerne la décision économique en échange d'une influence politique et d'un meilleur fonctionnement général du système » (1998 : 35).

Ainsi, bien qu'elle ne souscrive pas directement aux thèses du Néo-travailleursisme, l'analyse proposée par la théorie des réseaux d'actions politiques correspond sur plusieurs points aux programmes de la Troisième Voie : importance attribuée aux développements qui vont au-delà de l'État et du marché ; prise en compte des relations entre les acteurs sociaux qui constituent les réseaux. L'étude en détail et la mise à l'épreuve de ces hypothèses devient donc aussi un moyen de parvenir à comprendre et à évaluer les thèses du Néo-travailleursisme. Cet article vise – de façon préliminaire et exploratoire – à concilier les deux. Le point de départ consiste à repérer, de façon tout à fait empirique, les éléments constitutifs des « relations de partenariat » qui composent les zones d'action éducative.

QUI SONT LES PARTENAIRES ?

Par leur constitution, les EAZ sont structurées comme un réseau d'actions politiques. Le pouvoir de décision général ne revient pas à l'autorité locale, mais à un « Forum d'action », instance qui n'a pas de compte à rendre à l'autorité et qui comprend une gamme de partenaires, spécifiés par les directives du DfEE. Ceux-ci peuvent comprendre des représentants des organismes de gestion des écoles, de l'autorité locale, des entreprises du secteur privé, du DfEE, des parents, des universités, des églises, et des syndicats enseignants. Les « Forums d'action » se tiennent de façon non régulière. Le contrôle habituel des zones appartient à des comités de direction locaux où certains des partenaires cités plus haut apparaissent comme plus importants que d'autres et où l'implication de la collectivité locale décroît de façon remarquable. Le comité met en œuvre les propositions qui, au départ, ont servi de base à l'approbation et au financement de la zone ; ce faisant, il établit des procédures administratives, découvre et utilise des ressources matérielles, et débat de nouvelles formes de service d'éducation.

Jusqu'à-là, rien de plus simple, peut-être. Mais se contenter de faire la liste des partenaires n'apporte que peu d'indications sur leurs intérêts, leurs motivations et leurs interrelations. Ce n'est qu'en s'y intéressant qu'il sera possible de comprendre les dynamiques et les évolutions probables des zones. Les politiciens du DfEE, par la catégorisation qu'ils ont établie, nous fournissent un point de départ utile en nous amenant à comprendre les partenaires et leurs intérêts. Charles Clarke, ministre d'Etat au DfEE jusqu'en 1999, identifie trois types d'intérêts du secteur privé. Le premier comprend les « entreprises nationales et internationales les plus importantes » qui veulent « mieux comprendre les écoles » et sont prêtes à « intervenir sérieusement » au niveau des programmes d'études et du management. Le second se compose de « compagnies multinationales » relevant du domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication. En troisième lieu viennent « les gens qui fournissent déjà des services au système éducatif », rubrique dans laquelle Clarke fait référence à des entreprises telles que Nord Anglia qui est cotée en bourse, ainsi qu'à un nombre sans cesse croissant de fournisseurs moins importants (Clarke, 1999).

L'approche de Clarke offre un point de départ utile pour comprendre les constituants du partenariat mais elle doit être précisée si elle doit servir de base à une catégorisation empirique plus complète. La première précision porte sur les niveaux très différents d'activité des catégories de partenaires. Il existe de très grandes compagnies qui participent aux EAZ. Shell, par exemple, s'est investie à Lambeth dans une opération comprise dans une stratégie d'entreprise de « bonne citoyenneté ». Cependant, comparativement à la taille des opérations de Shell, cela représente un très faible engagement. La seconde catégorie de Clarke – les entreprises NTIC –, ICL et Bull, par exemple, se sont impliquées dans la modification de conceptions de systèmes d'enseignement et d'apprentissage, et d'autres entreprises s'intéressent aux systèmes d'informatisation et de centralisation qui traitent d'informations sur les progrès des élèves et les résultats de l'éducation. Dans la pratique, cependant, c'est dans la troisième catégorie que se trouvent les éléments les plus actifs du secteur privé (2). Nord Anglia, la mieux placée de ces entreprises, s'attend à croître de façon substantielle, suite à la pression des autorités locales pour passer des contrats de services externes. « Il n'y a pas de domaine » dit-elle à des contractants potentiels « dans l'activité de la LEA » qui ne sera pas touché par l'implication du secteur privé (Nord Anglia 1999). Une autre entreprise, le Centre pour les Enseignants Britanniques, a des attentes similaires, affirmant que « les jours des LEA sont comptés » (Times Educational Supplement, 13/11/1998). Il y a de bonnes raisons de croire que ce troisième secteur spécialisé aura de l'influence sur toute recomposition du système éducatif visant à accroître la participation du secteur privé.

La seconde précision à apporter à l'approche de Clarke est que le côté « public » de la relation public-privé doit aussi être considéré comme hétérogène : les intérêts des écoles, des autorités locales et du DfEE ne sont pas identiques. Le DfEE, par le biais des zones, a introduit de nouveaux éléments actifs dans le pilotage de l'éducation scolaire – aux dépens de l'influence de l'autorité locale. Ce faisant, il a affaibli certaines des frontières entre les institutions éducatives et d'autres entités – entreprises privées, autres agences du secteur public. Mais en même temps – comme l'ont fait remarquer beaucoup de personnes interrogées – le DfEE cherche à obtenir un contrôle serré des buts et des objectifs des zones

à travers la définition et la surveillance des cibles et des résultats. Et tandis qu'il parle en termes de promotion et de pleins pouvoirs conférés à l'initiative locale, le DfEE utilise sa présence, fondée de longue date, pour la première fois dans la gouvernance locale de l'éducation en vue de piloter selon son programme d'actions préférentiel : certaines des innovations qu'il souhaite voir se mettre en place – les salaires des enseignants liés aux résultats – sont en fait solidement inscrits dans des programmes (sujets à controverse) du gouvernement central. Les pressions de cette double stratégie ont un impact sur les relations du DfEE avec à la fois les LEA et les entreprises. En l'absence d'une infrastructure développée de partenariat, le DfEE s'appuie sur les LEA pour ce qui est des compétences administratives et de leur capacité à organiser des réseaux d'influence locaux ; cependant, dans le même temps, il a pour objectif d'éloigner les LEA du centre d'élaboration de politiques locales. De la même façon, bien qu'il cherche à promouvoir la participation des entreprises, il interviendra lorsque les effets de la participation ne sembleront pas productifs sur le plan de l'éducation ou qu'ils incarneront plus des modèles de partenariat renvoyant à des principes corporatistes anciens qu'une image de relations collectivités / entreprises / écoles inspirant la « nouvelle croisade ».

Les autorités locales, pendant ce temps, ont leur propre programme de survie. Elles ne sont pas étrangères au partenariat, particulièrement dans le cas de la redynamisation urbaine où elles ont pris l'habitude de travailler avec toute une série de protagonistes du secteur privé. Dans certains cas, les relations établies ont été transférées dans les EAZ. Les autorités locales auprès desquelles nous avons enquêté ont pris des contacts de très bonne heure avec des intérêts des secteurs privé ou mixte pour établir des offres basées sur le partenariat pour les zones. Mais, dans le même temps, tandis qu'elles débattaient de ces arrangements, les LEA savaient qu'elles se mettaient dans une situation dans laquelle leur propre rôle était remis en cause : allait-on leur demander de renoncer à leur existence reconnue depuis longtemps pour cause à la fois d'action politique et d'apport de services ? Plusieurs personnes que nous avons interrogées ont parlé d'un « programme caché » de la part du gouvernement ; l'une d'elles a fait référence aux « ténébreuses personnes de la nuit qui veulent que tout soit si radical que cela résolve tous les pro-

blèmes » (Directeur d'école, zone A). Ces façons d'interpréter la politique du gouvernement, en favorisant les intérêts du secteur privé par rapport à ceux du secteur public local, ont eu un effet évident sur les tentatives des LEA pour modeler les structures locales de partenariat.

Les écoles constituent un autre groupe d'intérêts. Le remplacement du Conservatisme par le Néo-Travallisme implique une redéfinition de rôles qui, d'institutions incitées dans les années 90 à agir de manière concurrentielle et autarcique, fait aujourd'hui des partenaires destinés à collaborer, tout en restant autonomes. Donc, pendant que la loi « Schools, Standards and Frameworks » de 1998 transfère une part encore plus importante des budgets locaux de l'éducation des LEA vers les écoles, les écoles à leur tour se voient – par des projets tels que les EAZ – encourager à mettre en commun leurs ressources et les pouvoirs de décision de leurs gestionnaires (DfEE 1998 b). Dans la pratique, ceci ne s'est pas encore produit. Bien que devant être le point central du changement advenu avec les EAZ, les écoles n'ont pas retenu la suggestion du gouvernement que leurs gestionnaires puissent transférer leurs responsabilités à un Forum d'action local, et n'ont pas façonné le développement des zones autant que l'ont fait les LEA et les partenaires du secteur privé. Mais l'inaction ici ne veut pas dire qu'il y ait une forte confiance envers l'autorité locale. Certains des directeurs d'école avec lesquels nous nous entretenons ont parlé de niveaux antérieurs d'inefficacité et d'esprit de dissension qui les ont poussés à chercher à l'extérieur de la LEA des soutiens pour opérer le changement. En outre, il existait une tendance générale dans les zones à considérer la LEA comme un censeur qui interdisait aux écoles de s'associer de manière potentiellement utile au secteur privé, excepté sur des bases et selon une mesure définies et calculées par la LEA. Certaines des interventions des représentants du DfEE que nous avons entendues lors de réunions de comité de direction local encourageaient des critiques de cette nature.

Enfin, ici, nous devons repérer le rôle d'organismes qui opèrent des deux côtés de la frontière public/privé – les TEC (Conseils pour la Formation et l'Entreprise). Ceux-ci, établis sous le Conservatisme et destinés à être abolis sous le Travallisme (DfEE 1999), – sont des organismes régionaux, financés en partie par des fonds publics, en par-

tie par les taxes qu'ils perçoivent, en partie par de l'argent obtenu auprès du secteur privé. Par opposition à des formes plus anciennes d'organisations corporatistes, les TEC ne sont pas fondés sur une implication significative des syndicats. Leur mission consiste à travailler en partenariat avec des intérêts publics et privés afin d'encadrer les stratégies locales de développement et de redynamisation économique. Beaucoup de ces stratégies sont liées à la formation en vue de laquelle les TEC travaillent avec les LEA. Circonscrire les TEC au seul secteur privé ne permet cependant pas de saisir leur statut correctement. Ils ne sont la propriété de personne, même s'ils sont en partie financés par le secteur privé. Leur rôle se décrit mieux comme consistant à créer des réseaux, à permettre des arrangements et à agir en médiateurs entre différents intérêts, à la frontière entre les secteurs public et privé. Mais bien que dans ce sens ils semblent correspondre au modèle relevant du « post État-Providence » souhaité par le gouvernement, ils ne répondent pas facilement à d'autres exigences du projet. En particulier, leur préférence pour travailler en réseau avec les organismes importants du secteur public, spécialement les autorités locales, ne s'accomode pas facilement d'autres aspects du projet d'EAZ qui laisse envisager des relations plus fluides entre une diversité plus grande de partenaires.

Les tensions que nous venons de décrire dans leurs grandes lignes zigzaguent le long de la ligne de partage entre « public » et « privé ». Par conséquent, tandis que ces deux termes continuent toujours d'être utiles pour indiquer de grandes distinctions d'intérêts et de fonctions, ils ne permettent pas une compréhension totale des EAZ. Dans ce qui va suivre, nous allons compléter notre compréhension des complexités et des conflits de « partenariat » pour en rendre compte de façon plus adéquate, en étudiant deux exemples de zones contrastés.

ZONE A

Dans la zone A, une EAZ urbaine, le conseil municipal et le TEC agissent en tant que partenaires d'un projet de relance économique régionale visant spécialement à la création d'un marché de l'emploi local porteur. Ce faisant, ils s'inscrivent dans une histoire longue de corporatisme local.

Pour ce qui est de l'éducation, leur relation s'est officialisée par des rencontres mensuelles au niveau des grands dirigeants, et par d'autres réunions bipartites pour examiner les questions de fonctionnement. Le centre d'intérêt particulier de la collaboration TEC - LEA se porte sur l'éducation des 14-19 ans où le projet comprend des questions en rapport avec l'apprentissage de la lecture et du calcul, les aptitudes fondamentales et les transitions école-entreprise. Le TEC aide aussi à financer des projets éducatifs visant d'autres tranches d'âge - y compris les élèves de primaire. Les relations entre le « monde industriel » et les écoles sont assurées par des canaux créés par la relation conseil municipal - TEC.

De cette façon, le TEC agit comme le mandataire des divers intérêts des entreprises de la ville. Les relations de la LEA avec les entreprises sont, pour leur part, canalisées directement par le TEC, de telle sorte que la position des deux organismes est renforcée. Comme le dit un responsable de l'éducation, ils sont investis dans un partenariat d'« intérêt réciproque » : chacun est capable de faire avancer son programme respectif et à la fois d'en appeler au fait de l'alliance comme un indicateur de sa force et de ses capacités - ce que le responsable appelait « les grands joueurs » sur « le grand échiquier ». La LEA présente la relation comme une « tradition municipale » de partenariat public-privé d'un type particulier. Elle a du mal à distinguer le modèle de partenariat de la municipalité d'autres formes auxquelles le programme national des EAZ pourrait donner naissance ailleurs, et ce faisant attirer l'attention sur une divergence entre ce modèle et la pensée du gouvernement.

La contrepartie de cette relation étroite entre le TEC et la LEA, et de la confiance de cette dernière en ses propres priorités, est que l'espace pour d'autres initiatives éducatives, provenant d'autres sources, est limité. Ceux qui jouent sur le « grand échiquier » ont tendance à contrebalancer des approches « holistiques » par des approches très locales : un directeur investi dans le « Partenariat sur les Capacités Fondamentales » (4) nous a dit qu'il « serait toujours enclin à apporter son soutien à une philosophie qui touche toute la ville et moins enclin à financer des projets avec lesquels il n'y aurait aucun lien » (directeur, Zone A). Ceci valait non seulement pour les petits entrepreneurs du secteur privé mais aussi pour les initiatives provenant de membres actifs de la collec-

tivité, dont on a dit qu'ils relevaient d'une conception de stratégie de « petit échiquier » (responsable de l'éducation, Zone A). C'est cette perspective – une crainte de fragmentation liée à une conviction qu'il n'existe pas dans la ville de projets sérieux qui puissent remplacer celui élaboré par l'autorité locale – qui est à la base du désir de celle-ci de conserver la direction stratégique de la zone.

Une fois que la zone sera pleinement opérationnelle, les tentatives de la LEA pour maintenir le statu quo seront cependant plus difficiles. L'effet de la zone, rappelait un directeur d'école à une *réunion de comité de gestion intérimaire*, mènerait à la constitution d'un « système localisé irréversible » où les mécontentements actuels des participants au sujet des aspects corporatistes du régime municipal pourraient devenir le stimulus de stratégies alternatives. Ce commentaire faisait partie des nombreux symptômes des difficultés naissantes, où les relations entre la zone et des processus politiques déjà établis dans la ville étaient mises en cause. Une autre difficulté portait sur le TEC. Le TEC, comme nous l'avons vu, se présente et est présenté par le conseil municipal comme représentant les intérêts des entreprises. Mais certains partenaires de la zone ont eu le sentiment que les formes de cette représentation étaient excessivement sélectives. Certaines des personnes que nous avons interrogées – en soulignant la relation entre la zone et les besoins des collectivités locales – ont affirmé que beaucoup de petites entreprises n'étaient pas touchées par le travail du TEC : les nouveaux projets du TEC pour le compte de la zone auraient dû les inclure mais ne l'ont pas fait dans la pratique. Chez plusieurs directeurs d'école, existait aussi le sentiment que le TEC utilisait son rôle de représentant des entreprises pour entraver les connexions directes entre les écoles et les entreprises. Ainsi, dans une certaine mesure, l'implantation des zones a commencé à faire naître des frictions locales autour du modèle municipal de partenariat. Le rôle du DfEE peut éventuellement donner un contenu plus agressif à ces frictions. Il est possible que, agissant au nom de la promotion de l'initiative locale, le DfEE essaie d'éviter à la gouvernance de l'éducation dans la cité ce qu'il considère comme une conception du changement trop dirigiste. Un tel revirement devrait en appeler à la « flexibilité » pour imposer un modèle de partenariat ayant reçu la préférence nationale.

ZONE B

Dans l'autorité locale où est située la Zone B, encore plus que dans le milieu urbain, il existe un fossé entre la prospérité d'un secteur d'entreprises qui attirent des employés provenant de l'extérieur, et la pauvreté des collectivités locales : l'économique et le social ne vont pas de pair, particulièrement sous les formes où les stratégies de relance locale souhaitent s'y intéresser. Cependant les projets de relance locale ne se sont pas développés aussi systématiquement que dans la ville, ni – dans cette petite LEA – sur une aussi grande échelle. Bien qu'il existe des liens écoles-monde des affaires au niveau de certaines entreprises, la connexion générale entre les objectifs sur le plan éducatif et les stratégies de relance s'est avérée faible. Il existe aussi d'autres problèmes. Les difficultés de l'autorité à organiser une administration et une distribution de services efficaces sont largement reconnues, entre autres par ses propres responsables, tandis que le monde des affaires, nous a dit un directeur d'une grande entreprise, estime que « les résultats escomptés ne se sont pas toujours montrés à la hauteur des fonds attribués à la LEA ».

Il tombait sous le sens pour l'autorité qu'il fallait implanter une EAZ. Sur le plan symbolique, cela indiquait un abandon de structures d'échec au profit de stratégies de relance. En pratique, elle devait permettre à l'autorité de se servir des ressources et des savoir-faire qui lui faisaient défaut en interne ; elle pouvait encourager de nouvelles façons de travailler, changer des cultures de direction, et renforcer l'aide de la municipalité dans le domaine éducatif. Sur le plan politique elle gagnait l'approbation des hautes sphères du gouvernement, en particulier parmi les personnes qui « s'étaient entichées » (comme le dit un autre responsable) du secteur privé. Il y avait des incertitudes sur le projet – un responsable dit que le financement était trop faible et que le calendrier de mise en œuvre était trop précipité pour qu'il y ait une chance d'amélioration durable de la zone – mais, en général, les responsables de l'autorité pensaient que la zone aurait un effet durable sur la culture de la LEA. Avant même l'annonce officielle du projet d'EAZ, les responsables ont pris les devants en contactant des partenaires potentiels du secteur privé – une grande entreprise multinationale (« MNC »), qui s'était déjà investie dans le secteur en soute-

nant la formation de directeurs d'écoles ; et une entreprise beaucoup plus petite (« Educo »), un fournisseur privé spécialisé en éducation, sous la forme d'expertise et de services concernant par exemple l'orientation professionnelle. Engager « MNC » a été décrit par un responsable comme une vraie « prise » pour l'autorité – un des seuls cas, dans la première tranche de la mise en place des EAZ, où une entreprise internationale très importante s'impliquait dans une zone. Dans un sens, la participation de « MNC » représentait plus l'extension de pratiques existantes qu'un changement majeur. Mais à d'autres égards, elle a vraiment créé quelque chose de nouveau – un directeur administratif de « MNC » est devenu un des leaders du Forum d'action de la zone.

Le lien avec Educo était d'une nature différente. Jusqu'au début des années 90, les activités d'Educo se concentraient principalement sur l'outre-mer. Depuis, l'entreprise s'est reconvertie sur le marché intérieur en plein essor, s'employant aux inspections des écoles et à la prestation de services sous contrat, autrefois assurées par les LEA. Maintenant elle considère le marché intérieur comme son pilier le plus sûr. L'identité d'Educo est complexe. Elle a un statut caritatif et se décrit comme une organisation à but non lucratif ; elle explique clairement toutefois qu'elle tient aux « règles commerciales » et qu'elle vise à obtenir un retour financier pour ses activités. Cependant ceci ne veut pas dire qu'elle décrive son orientation vers le domaine scolaire seulement en termes d'efficacité commerciale. Elle se considère comme ayant une philosophie de l'éducation plus large, centrée sur l'implication et la participation de la collectivité, et c'est de ce point de vue – tout autant que du point de vue critique à l'égard de l'inefficacité structurelle des services fournis par l'autorité locale – qu'elle justifie son rôle dans les EAZ (dirigeant 1, Educo).

Le rôle d'Educo était étendu et opérationnel, plutôt que limité et de simple soutien. Ses dirigeants ont minimisé la portée pour les EAZ de l'implication de grandes entreprises : les grandes entreprises seraient toujours vouées à être une force marginale. Leur participation était utile et leur présence pouvait obliger les sous-traitants en éducation à davantage de transparence mais il était erroné de penser que – comme l'a fait le gouvernement – les grandes entreprises internationales pourraient assumer des responsabilités opérationnelles quant au fonctionnement des

écoles. Educo était un acteur plus convaincant dans ce domaine, et envisageait lui-même de jouer un rôle actif dans des questions telles que l'élaboration des programmes scolaires, le reclassement et la reconversion du personnel auxiliaire, tentant de cette façon de « se construire un créneau dans le changement de physionomie du service éducatif » – à la fois en tant que partenaire et rival de l'autorité locale (dirigeant 2).

Toutefois, Educo n'a aucune envie de retirer à la LEA ses fonctions plus larges de gestion en matière d'éducation. Il y a deux raisons à cette réticence et toutes deux suggèrent les limites actuelles de l'implication du secteur privé dans l'éducation. Premièrement, le nombre même des écoles de la zone en dissuade Educo. La taille de la zone a limité l'innovation et a agi en faveur de la préservation de l'influence de la LEA, et Educo a regretté que cela n'ait pas dissuadé la LEA d'implanter une zone si grande. Deuxièmement Educo n'avait pas la capacité de relier le fonctionnement de la zone avec d'autres stratégies locales de relance. De ce point de vue, la zone n'était pas prête à accepter un haut niveau de privatisation. Parfois, les personnes d'Educo interrogées ont affirmé qu'« il n'y a rien que la LEA puisse faire que nous ne puissions faire » (dirigeant 2) ; dans la pratique elles se sont installées dans un plus petit rôle qui ne touchait pas aux aspects stratégiques de la gestion.

Educo, donc, comme d'autres partenaires majeurs de la zone, dépendait totalement d'une relation à la fois de conflit et de dépendance : il voulait prendre le contrôle de certains services de l'autorité, mais il avait aussi besoin que celle-ci fournisse une grande partie de l'infrastructure du service administratif, et qu'elle assume les responsabilités stratégiques que le gouvernement avait entièrement associées au programme des EAZ. Le décodage par Educo des attitudes du DfEE reposait sur ce dilemme. Le gouvernement, nous a dit un personnage principal d'Educo, voulait de l'innovation mais aussi en avoir la maîtrise. Le premier élan a créé des ouvertures pour Educo, le second a conduit le DfEE, au moins à court terme, à « se cramponner à la LEA » (responsable 2). C'était ce second élan qui l'emportait. Ayant rejeté, pour la mise en place de la zone, le plan ébauché principalement sous l'influence d'Educo, le DfEE s'est tourné vers la LEA pour trouver une alternative. Dans ce processus, il a permis de lier étroitement les stratégies pour

la zone avec le Plan de Développement de l'Éducation (5) – un plan qu'Éduco, avec sa philosophie basée sur la collectivité, trouvait beaucoup trop dépendant d'une conception bureaucratique du partenariat qui privilégiait une association de divers types d'agences publiques sans y admettre plus de membres appartenant à la société civile (responsable 1).

Vu sous cet angle, Educo n'apparaît pas tant comme un conducteur de changement que comme une entreprise relativement petite essayant de répondre aux opportunités offertes par un environnement mouvant dans une situation sur laquelle elle a peu d'emprise. Quant à l'autorité, bien qu'elle n'ait pas perdu son rôle stratégique, et bien qu'elle ait échappé aux accusations d'incompétence que l'OFSTED a adressées à d'autres LEA, elle reste une institution qui ne jouit pas entièrement de la confiance des écoles ou *des partenaires*. MNC propose des apports spécifiques, en relation avec la formation à la gestion, mais n'a pas de projet global de main-mise sur la zone. Les directions des écoles ne sont pas fortement concernées et – aux yeux d'Éduco, au moins – les organismes locaux sont sous-représentés. Le DfEE peut tenter de diriger ce complexe inextricable d'intérêts et de ressources inégaux, mais le « partenariat » ne semble pas être le bon terme pour désigner les processus qui en résultent.

CONCLUSION

Comment alors sur la base de notre recherche, pourrions-nous commencer à comprendre les processus qu'on décrit habituellement sous le terme de « partenariat » ? Les théories sur les réseaux et l'hétérarchie se révèlent utiles pour nous alerter sur les aspects « inextricables », « parallèles » et « interdépendants » de la « gouvernance » dans les zones. Mais il y a au moins un point principal par lequel elle pèche : elles ne portent pas suffisamment attention aux façons dont les interactions des partenaires dans les réseaux sont affectées par les inégalités de pouvoir et de ressources, ni à la présence systématique de conflits en matière de management chez les partenaires. Comment peut-on alors les repenser ?

Le point de départ le plus fécond devra modifier le biais contenu dans la notion de « partenariat » qui privilégie une conception synchronique au détriment d'une vision diachronique. Le partenariat est souvent vu comme un système pleinement constitué dont les relations, les procédures, et les objectifs peuvent clairement faire l'objet d'une taxonomie. Mais il est difficile de concilier une telle approche avec ce que nous avons rencontré – non le fonctionnement stable d'une relation bien établie, ni même la construction consciente de nouveaux partenariats, mais un processus de déplacements partiels et de recombinaisons où à eu lieu une tentative pour décentrer certains des « partenaires » déjà existants, pour accroître l'importance d'autres et en installer de nouveaux. Le DfEE était l'instigateur de ce processus, et des organismes tels qu'Éduco l'ont accéléré. Mais il était aussi entravé par la solidité de formes de « gouvernance » déjà existantes – telles que le rôle autoritaire du conseil municipal de la zone A – et par l'inaptitude de nouveaux partenaires à égaler les capacités des LEA même les moins dirigistes. Le processus se comprend mieux comme étant celui d'un changement soumis à la contestation – ou, de façon plus hésitante, comme un stade d'extinction d'une forme d'organisation et d'apparition possible d'une autre. Dans ce contexte nous pourrions comprendre le « partenariat », dans la présentation Néo-travilliste – comme la rhétorique qui légitime le processus. On peut croire qu'il renvoie « en réalité », non à un ensemble totalement accompli de relations, mais plutôt au processus de déplacements / recombinaisons lui-même, où la compétition a sa place. Les réseaux établis par les EAZ forment les arènes où l'on négocie les déplacements / recombinaisons et où la grandeur des divers partenaires se construit.

Dans ces arènes, le projet de réforme du DfEE interfère avec divers intérêts publics et privés d'une manière qui varie selon les circonstances historiques et politiques. Nous avons observé en détail la complexité et la porosité de cette interférence. Mais nous avons essayé de ne pas fermer les yeux, non plus, sur le panorama historique et social plus large dans lequel elle s'inscrit. En termes sociaux, l'éventail des relations était restreint : les agences impliquées dans le partenariat comprenaient divers types d'institutions publiques officielles ainsi que des intérêts privés, mais les dispositifs tendaient à mettre à l'écart certains intérêts locaux moins officiellement orga-

nisés, ainsi que toute implication substantielle des enseignants, au-delà d'un niveau de représentation formelle. L'étrécissement de cet éventail de partenaires devrait nous rappeler que les zones sont fondées autour d'organismes qui partagent une adhésion à un type particulier de programme d'éducation ; les zones peuvent être l'occasion de négociations ou même de conflits entre de tels organismes, mais elles ne sont pas des lieux où se confronte une multitude d'intérêts for-

tement divergents, éventuellement alimentés par des programmes qui seraient plus difficiles à concilier avec le projet d'EAZ. La question de l'éventail social a, comme nous l'avons suggéré, un aspect historique : le partenariat est conçu pour permettre l'inclusion de certains intérêts tout en opérant ou en confirmant dans le même temps la mise sur la touche d'autres intérêts.

Ken Jones

Keele University, Angleterre

Traduction de J.-M. Nicolas, revue par A. Robert et J.-C. Forquin.

NOTES

- (1) Le programme d'EAZ se concentre autour de : l'alphabétisation des familles, les projets médico-éducatifs et de puériculture pour les enfants des crèches, les apprentissages liés au travail, l'amélioration du niveau de réussite de groupes défavorisés, la réorganisation de l'enseignement et des apprentissages, la restructuration des salaires et des conditions de travail des enseignants, et la collaboration avec les entreprises.
- (2) Voir la présentation du dossier ci-dessus, p. 5, et l'article de N. Alexiadou et M. Lawn, ci-après, p. 25-36.
- (3) Le secteur tertiaire n'est pas totalement homogène : il comprend à la fois des entreprises à buts lucratifs, et des entreprises qui affirment être non lucratives, à statut caritatif.
- (4) Core Skills Partnerships.
- (5) Education Development Plan.

BIBLIOGRAPHIE

- BLUNKETT D. (1999). – **Empowering People and Communities for a Better Future**. Discours prononcé le 16/6/ 1999. DfEE Homepage. Lienhypertexte <http://www.col.gov.uk> - <http://www.col.gov.uk>, dfer.
- BYERS S. (1998). – **Times Educational Supplement**, 26/1/1998.
- CABINET OFFICE (1999). – **Modernising Government**. Londres : Stationery Office.
- CLARKE C. (1999). – **Address to NUT Invitation Seminar on Education Action Zones**, 28/1/98 Londres.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1998). – **Meet the Challenge : Education Action Zones**. Londres : DfEE.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1999a). – **Modernising the DfEE Approach**. Londres : DfEE.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT, (1999b). – **Post - 16 : Learning to Succeed**. Londres : Stationery Office.
- HUTCHINSON J., CAMPBELL M. (1998). – « Working in Partnership Lessons from the Literature ». **DfEE Research Report 63**. Londres : DfEE.
- JESSOP B. (1998). – The Rise of Governance and the Rise of Economic Development. **International Social Science Journal**, 155, pp. 28-43.
- KICKERT W., KLIJN E.-H., KOPPENJAN J. (1997). – **Managing Complex Networks : Strategies for the Public Sector**. Londres : Sage.
- KOOIJMAN J. (1993). – **Modern Governance**. Londres : Sage.
- MIDDLEMAS K. (1979). – **Politics in Industrial Society : The Experience of the British System since 1911**. Londres : André Deutsch.
- NORD ANGLIA (1999). – Advert for Educational Consultants. Diverses publications dont **The Guardian**, 19/1/99.
- RHODES RAW (1996). – « The New Governance : governing without government ». **Political Studies** XLIV, pp. 652-667.
- WHITEHEAD M. (1998). – « Businessman who would rescue schools », **TES Management Update**, 13/11/1999, pp. 6-7.

Le nouveau discours éducatif sous l'influence entrepreneuriale : les secteurs public et privé dans les zones d'action éducative

Nafsika Alexiadou
Martin Lawn

Cet article étudie les manifestations du discours du monde des affaires dans la « gouvernance » de l'éducation en Angleterre. Il examine la représentation croissante du secteur privé dans la direction et la gestion des politiques éducatives, à travers la mise en œuvre des nouvelles zones d'action éducative, ce qui représente une modification du rôle de l'État en matière d'éducation. L'article s'appuie sur l'étude empirique de deux de ces zones et du rôle du monde des entreprises dans leur fonctionnement. Il apparaît que : a) l'hégémonie du « discours entrepreneurial » dépend de la répartition des pouvoirs entre les acteurs impliqués dans cette initiative ; b) la capacité du secteur public à résister à un tel discours dépend de sa capacité stratégique en matière de mobilisation de ressources. Les deux études de cas rapportées ici illustrent les différents aboutissements d'un tel processus de redéfinition de l'espace social dans lequel s'inscrit la « gouvernance » de l'éducation, cela en fonction d'une différence qui apparaît entre les deux zones en ce qui concerne la répartition des pouvoirs et la mobilisation des ressources entre les secteurs public et privé.

INTRODUCTION

En 1998, le ministre de l'Éducation et de l'Emploi lance un nouveau projet gouvernemental, les zones d'action éducative (EAZ), qui s'inscrit dans « une nouvelle croisade unissant les entreprises, les écoles, les autorités locales et les parents pour moderniser l'éducation dans les zones de précarité sociale » (DfEE, 1998, p. 1). Les premiers jours de leur lancement, les media ont mis l'accent sur la compétence des entreprises à faire fonctionner les zones, et l'éventua-

lité que les écoles puissent être gérées par des entreprises d'éducation privées. Peu de temps après, les entreprises ont été invitées à se joindre à différentes formes de partenariat avec le DfEE dans un processus de gestion d'écoles et de LEA « en perte de vitesse ». Depuis le début des années 80, certaines écoles recevaient des subventions de la part d'entreprises privées, mais cette politique allait plus loin. Elle laissait entendre que les entreprises privées devaient être les partenaires des collectivités locales et de l'État en prenant en charge les services éducatifs les plus essentiels du système d'État anglais.

Cet article cherche à étudier comment les personnels des LEA ont perçu les propositions d'implication des entreprises dans le domaine de l'éducation, et ainsi à mettre en plein jour les changements intervenus en Angleterre dans la « gouvernance » de l'éducation.

NÉO-TRAVAILLISME, « GOUVERNANCE » ET POLITIQUE EN RÉSEAUX

Les « zones d'action » représentent une initiative majeure du Néo-travallisme dans la gestion et la gouvernance de la politique sociale (Ozga, 1999) ; elles sont apparues dans le domaine de la santé, de l'emploi et de l'éducation. Les décideurs politiques leur attribuent deux prétentions majeures : a) ils leur confèrent la capacité de combattre l'exclusion sociale par le biais d'une hausse de la réussite scolaire, b) ils les considèrent comme pouvant créer des capacités concurrentielles à travers l'adoption et la propagation de pratiques d'entreprises. Ces deux prétentions soulignent l'importance des entreprises dans la conception de nouvelles solutions privées apportées à l'école d'État. Les EAZ placent les relations éducation-entreprises au sein d'un cadre de gouvernance visant à résoudre les problèmes sociaux (l'exclusion), de manière particulière (inspirée du monde des affaires), et à travers l'association étroite de services au niveau des administrations locales et centrales et d'autres agences (ce que l'on appelle une approche de « synergie », ou un gouvernement « conjoint »).

Le terme de « gouvernance » désigne la mise en œuvre de mécanismes et de styles de direction qui se fondent sur : un État minimal, des réseaux qui s'auto-organisent, des partenariats entre les secteurs public et privé, et un gommage des frontières entre ces deux secteurs (Merrien, 1998 ; Rhodes, 1996). Les zones sont l'illustration d'une forme de gouvernance, celle d'une politique en réseaux. Les zones en tant que « réseaux » font correspondre étroitement des politiques publiques (comme la lutte contre l'exclusion sociale) « avec leur contexte stratégique et institutionnalisé : le réseau d'acteurs publics, mixtes et privés qui agissent ensemble dans un certain domaine d'actions politiques » (Kickert, et al., 1997, p. 1). Le gouvernement (au niveau central ou local) devient simplement l'un des nombreux acteurs

impliqués dans le processus de guidage et de gestion des politiques d'action sociale. Dans le cas présent, les EAZ interviennent sur un théâtre d'opérations qui a été autrefois clairement défini comme relevant de la responsabilité de l'administration locale, uniquement financé par des impôts et des subventions, sous le contrôle démocratique d'élections locales, géré par des responsables locaux. Les zones représentent un nouveau type de gouvernance des services publics dans le Royaume-Uni, qui manifeste un changement dans les relations entre l'État et le système éducatif, où de nouveaux acteurs exercent une influence significative sur le contrôle et la gestion des politiques d'action locale, et sur les établissements.

Ces changements dans les relations ont commencé à la fin des années 70 lorsque le pays a dû faire face aux tensions économiques provoquées par la « crise du pétrole ». Les administrations conservatrices ont adopté une politique monétaire hayekienne, et placé l'idéologie du marché au cœur des principes de la réorganisation du système, en réponse à des changements sociaux et financiers plus vastes. Il en est résulté une érosion régulière du régime corporatiste issu d'un consensus datant d'après-guerre. L'État, s'appuyant sur des structures bureaucratiques inflexibles, et sur un savoir-faire professionnel présenté de façon négative, est devenu une source de problèmes plutôt que de solutions. Le marché, de l'autre côté, était considéré comme un mécanisme efficace et adapté d'allocation de ressources et de distribution de services. Vingt années ou presque d'administration conservatrice ont apporté un ensemble de lois qui ont permis d'appliquer les principes précédents dans des politiques d'action et dans la pratique. Parmi les caractéristiques de ce changement, on trouve les suivantes :

- le démantèlement du monopole de la LEA dans l'offre éducative, à travers le soutien apporté à des formes alternatives de scolarisation ;

- la concurrence au moyen de la publication de données sur la performance des écoles, et une plus grande flexibilité dans l'admission des élèves ;

- l'encouragement à la représentation des entreprises dans les instances d'administration des écoles et des institutions d'enseignement post-obligatoire ;

- l'attaque contre les « monopoles professionnels » (ici les enseignants et les professionnels impliqués dans l'éducation) qui étaient présentés comme producteurs autonomes du système ;
- la décentralisation des budgets et l'ouverture de domaines de services aux « appels d'offre concurrentiels » ;
- l'introduction de formes d'inspection rigoureuses.

Le gouvernement Néo-travailliste qui a accédé au pouvoir en 1997 a continué d'œuvrer dans ce même cadre d'actions politiques, avec les mêmes thèmes dominants concernant le marché, la perte de confiance à l'égard des professionnels et de l'administration locale, et l'adhésion au concept d'« entreprise », les entreprises étant considérées comme le partenaire majeur de la « modernisation » du gouvernement et du pays.

Par le passé, le gouvernement avait l'habitude de sous-traiter des services simples auprès du secteur privé (restauration scolaire ou ramassage des ordures). Récemment, l'implication des entreprises dans l'éducation concerne la prestation de services plus complexes, comme la gestion financière, les aides financières aux familles, et la mise en place d'infrastructures (Hunter, 1996 ; Economist Intelligence Unit, 1996). Sassen (2000) a articulé l'idée d'une « économie d'entreprise » et d'une « culture » où l'« autorité » des entreprises en tant que partie intégrante du projet dans la gestion de politiques publiques figure au centre.

« La culture entrepreneuriale représente un gage de précision et d'expertise. Elle occupe un espace d'autorité parmi les plus importants dans les villes d'aujourd'hui » (p. 153).

Cette façon de percevoir l'expertise du monde des affaires, jamais mise en question, fait partie d'une telle culture entrepreneuriale, et imprime fortement sa marque au discours utilisé par les participants aux projets d'EAZ.

LE SECTEUR PUBLIC ET LE SECTEUR PRIVÉ : UN EFFACEMENT DES FRONTIÈRES ?

L'établissement de relations entre le service d'éducation et le secteur des entreprises est un des aspects principaux de la politique éducative

en Angleterre ces quinze dernières années. Le langage d'une « nouvelle gestion du secteur public » s'infiltré dans le domaine de l'éducation et des formations, des projets gouvernementaux, et des inspections : l'éducation et les entreprises partagent un discours commun (Clarke et Newman, 1997). Des valeurs qui communément vont de pair avec le secteur public sont exprimées par des entreprises privées impliquées dans l'éducation, tandis que les écoles éprouvent souvent des difficultés à établir une démarcation entre des comportements caractéristiques du secteur public et des comportements caractéristiques du secteur privé dans les espaces entrepreneuriaux qu'elles occupent maintenant. Mais partager un même vocabulaire ne signifie pas qu'il y ait une symétrie dans les relations. Au contraire il vaudrait mieux décrire la situation comme celle d'une dépendance (dans la plupart des cas) des écoles à l'égard des entreprises pour ce qui touche aux ressources (financières, mais aussi au savoir-faire). Les entreprises voient les écoles comme des lieux importants de consommation de biens et de services et les écoles voient les entreprises comme des prestataires d'éducation, des partenaires et même comme des modèles (Lash et Urry, 1994). Cependant, ce n'est pas toujours le cas, comme nous le verrons dans l'exemple des différents fonctionnements des EAZ. L'existence d'acteurs ou groupes d'acteurs influents appartenant au monde de l'enseignement ou au secteur public a le pouvoir d'inverser l'asymétrie et de constituer une revendication forte pour se ressaisir de l'espace public du service d'éducation (ou de ne pas permettre qu'il soit convoité par le secteur privé). De tels acteurs, comme nous le verrons, disposent de ressources pour définir les termes des partenariats entre l'éducation et le secteur privé plutôt que de simplement les respecter.

La question du pouvoir dont disposent les divers acteurs participants devient centrale dans la définition d'un tel ré-agencement des revendications entre l'espace public et l'espace privé (Starr, 1989). Le pouvoir est considéré comme une production sociale et comme fluctuant à travers les différentes formes organisationnelles de gouvernance (ici les EAZ). En tant que telles, les différentes configurations du pouvoir dans la gouvernance à l'intérieur des EAZ ne sont ni fixées, ni permanentes. Les acteurs des réseaux (ici, les directeurs de LEA et les politiciens, les entre-

prises et les représentants des collectivités locales, les acteurs de l'éducation, etc.) interagissent sur la base de leurs rôles et positions à l'intérieur du réseau, des buts institutionnels, des règles et des contraintes fixées au départ, ainsi que des différences de contribution aux ressources de la zone. Ce sont ces éléments qui définissent l'influence des acteurs issus du monde des entreprises, et la perméabilité des discours qu'ils utilisent dans la gestion de la zone. Pour comprendre les processus de production du pouvoir dans de tels réseaux et les processus de transformation de ces « configurations de pouvoir apparemment stables », la clé, selon Mc Guirk (2000) « réside dans la compréhension de la manière dont les acteurs y sont enrôlés » (p. 653).

Traditionnellement, l'implication des entreprises dans l'éducation s'arrêtait au secteur des fournitures scolaires et des publications, qui approvisionnait en manuels scolaires et autres matériels pédagogiques. De plus en plus, et depuis la fin des années 80, on a constaté une augmentation du nombre des nouveaux fournisseurs qui signent des contrats dans une diversité de services (et non plus simplement de « produits ») avec les écoles et les LEA. Ces nouveaux fournisseurs spécialisés dans le domaine de l'éducation proposent un large éventail de services tels que l'apport d'enseignants, les agences d'inspection, la formation continue et des écoles pour les minorités issues de l'immigration. Une citation du directeur de Nord Anglia (l'un de ces fournisseurs), extraite d'une enquête parlementaire, permet de saisir le rayon d'action des ces entreprises :

« Notre politique consiste à nous impliquer dans un bon nombre de domaines scolaires. Nous comptons à peu près 2000 employés dont la plupart sont des enseignants de carrière [...]. Nous avons récemment remporté un très grand marché pour assurer la formation professionnelle et apporter d'autres soutiens à l'École Militaire de Harrogate [...]. Nous avons aussi été reconnus récemment comme étant le sous-traitant à impliquer dans l'aide aux écoles et le Service pour la Réussite des Minorités Ethniques (1) de Hackney, circonscription de Londres » (Hansard 1999).

Les gouvernements successifs, spécialement tout au long des années 80, ont encouragé l'implication des entreprises et de l'industrie dans le domaine de l'éducation. Progressivement on a considéré que les entreprises pouvaient prendre

part directement et dans des domaines importants au service d'éducation. À la fin des années 1990, les entreprises pouvaient devenir sous-traitantes de la gestion d'écoles « en difficultés » et de secteurs de LEA « insatisfaisantes » (c'est-à-dire des écoles et des LEA aux résultats faibles selon les indicateurs conçus par le gouvernement). De grands groupes ont mis en place des programmes d'éducation, changeant eux-mêmes leur appellation pendant ce temps-là pour devenir des « entreprises privées de service public ».

L'effacement des frontières entre les secteurs public et privé d'éducation, antérieurement distincts, a été rapide. Les écoles doivent recruter des dirigeants venus du monde de l'industrie, la gestion des carrières des enseignants est de plus en plus assurée par des voies privées, des plans de formation sont organisés où les personnels de l'industrie et les enseignants échangent pour un temps leur poste de travail, etc. Le plus révélateur est que, depuis le milieu des années 90, il existe un plaidoyer fort pour de nouvelles formes de restructuration de gestion, pour des processus de planification, pour l'amélioration des écoles où les idées empruntées au monde industriel sont au premier plan. Dans le même temps, les écoles subissent des pressions pour organiser des « événements » en vue de récolter de l'argent, trouver des sponsors, mettre en place des systèmes de contributions volontaires pour les parents, ou proposer des systèmes de réduction pour l'achat de livres, etc. On a décrit ce phénomène comme celui de « l'apparition de toute une industrie éducative » qui est :

« soit en train de s'instituer pour proposer des ressources à l'éducation, soit en train de s'instituer en parallèle, en coopération ou en opposition, à l'éducation scolaire » (Kenway, 1998).

L'hypothèse ici est que dans le futur, l'éducation ne serait plus sous le contrôle de l'État, mais plutôt qu'elle mettrait en œuvre de nouvelles formes de production/prestation sur un marché global (Hiatt, 2000).

L'ÉTUDE

Cet article étudie les premiers moments de cette émergence d'une nouvelle forme de gouvernance en éducation, les EAZ, et se centre sur

deux aspects majeurs : premièrement, la manière dont les principaux dirigeants des LEA et leurs conseillers du DfEE se sont exprimés sur l'intervention du monde des affaires dans l'éducation, et en particulier, sur les limites qu'ils envisagent quant à la capacité des entreprises à proposer des modèles de changement utiles et adéquats pour les écoles ; deuxièmement, sur la manière dont les LEA se sont positionnées par rapport aux entreprises, face à une menace potentielle portant sur leur pouvoir.

En décrivant la mise en place de deux zones, nous tenterons d'éclairer, dans l'Angleterre de la fin des années 90, les modalités de la gouvernance visant à transformer la nature du service d'éducation. Ce faisant, nous explorerons l'idée de réseaux de mise en œuvre de politiques spécifiques à travers deux dimensions présentes dans les EAZ : d'une part le degré d'intégration entre les sphères publique et privée en matière d'apport de services, de financement, de commandement et de discours ; d'autre part, le travail de coopération entre différentes instances à l'intérieur du système éducatif. Bien que cet article porte sur la recherche menée aux premiers stades de l'implantation des EAZ, il soulève un certain nombre d'interrogations sur les questions de pouvoir (de qui la mise en place des zones sert-elle les intérêts et à travers quelles médiations ?) et de niveaux d'intégration (comment les zones réalisent-elles cohésion et intégration ?). Les aspects structurels et formels des EAZ en tant que « réseaux » ont fourni le contexte d'analyse, tandis que cet article se centre en tout premier lieu sur la construction sociale du rôle et de la fonction du monde de l'entreprise au sein de ces réseaux (2), et sur les négociations qui les entourent concernant le sens à leur donner.

Cet article se fonde sur des entretiens en profondeur réalisés auprès de partenaires de zones dans les premières étapes de l'organisation de deux EAZ, dans le sud de l'Angleterre et dans la région des Midlands (responsables de LEA, directeurs d'école, coordinateurs de zone, membres des comités de direction de zones, représentants syndicaux, et chefs d'entreprises du secteur privé). Les entretiens ont porté principalement sur l'implication des personnes interrogées dans l'organisation et le fonctionnement des zones, ce qui a permis aussi de discuter de la nature des partenariats et du rôle des entreprises.

L'IMPLICATION DES ENTREPRISES : DES INCITATIONS DERRIÈRE LA RHÉTORIQUE

À leurs débuts, les EAZ étaient perçues par les personnes interrogées dans cette étude comme une façon d'introduire les ressources et les idées du monde des affaires dans la sphère éducative avec plus de perméabilité que jamais auparavant. On attendait d'elles qu'elles y parviennent dans des zones défavorisées où des nouveaux réseaux reliant des personnes (comme les parents), des institutions (comme les LEA), et des organisations (comme les entreprises, organismes bénévoles, etc.) conduiraient à un renouveau, à l'intégration sociale, et à la concurrence économique dans le secteur. Les entreprises se voyaient attribuer (au moins au niveau du discours) un premier rôle dans ce projet. Mais, dans un contexte politique où le gouvernement central essayait de réduire les pouvoirs et l'influence des collectivités locales, les zones ont été perçues par certaines des personnes interrogées comme étant tout d'abord un mécanisme utilisé par le gouvernement pour réduire les pouvoirs des LEA (3). Les extraits suivants le montrent clairement et soulignent le déplacement de la confiance accordée aux LEA vers le monde des affaires :

« Le gouvernement ne fait pas confiance à la LEA pour impulser le changement et l'innovation, le DfEE veut que les entreprises en aient le contrôle et qu'elles gèrent la zone » (Partenariat au Développement des Aptitudes Fondamentales).

« Les zones semblent disposer d'« un pouvoir latent », elles représentent un outil au service du gouvernement. Je pense que le gouvernement veut voir ce que le marché et les entreprises sont capables de faire » (chef d'établissement, agent coordinateur d'une zone).

Dans les communiqués de presse du DfEE, les zones étaient considérées comme des éléments essentiels dans la création d'une nouvelle forme d'entreprise publique :

« Les entreprises de pointe apporteront de nouvelles compétences, de l'expérience, des financements et des façons de travailler radicales dans le domaine de l'éducation » (DfEE Bulletin de presse 318/98 juin 1998).

Le monde des entreprises suit son propre programme. Le secteur de l'éducation devient son point de mire comme une occasion de profits.

Tout d'abord les entreprises proposent des produits, des informations et des scénarios de projets aux écoles dans le but d'accroître leur « influence » et leur « image de marque » auprès de nouveaux consommateurs. Tesco, une grande chaîne de supermarchés lance des initiatives comme : le programme d'« ordinateurs pour les écoles (4) », le mécénat éducatif Tesconet pour le Dôme du Millénum, et la Grille Nationale pour l'Apprentissage (5). D'autres entreprises qui traditionnellement s'occupaient de la vente de fournitures à l'école ont augmenté leurs services au fil des ans, et se présentent de plus en plus sur le marché comme des « espaces » à but éducatif. W.H. Smith, une entreprise importante de vente de journaux, en est un exemple ici, proposant dans ses magasins des lieux pour des réunions de parents, probablement pour renforcer les liens de l'entreprise avec les parents en tant que consommateurs.

Deuxièmement, les écoles sont de plus en plus considérées comme des lieux de consommation de produits et de services. Elles achètent directement des services auprès des entreprises dans une vaste gamme de domaines laissés vacants par le déclin des services des LEA comme l'entretien des écoles, les audits financiers et de gestion, les assurances, l'inspection, etc. De nouvelles entreprises spécialisées dans ces domaines et dans d'autres se sont développées autour du recrutement d'enseignants, du développement professionnel et de l'inspection. Certaines de ces entreprises sont devenues des agents contractuels dans des services majeurs, et, dans certains secteurs, elles en sont venues à s'occuper de la gestion des secteurs importants des anciens services des LEA.

Troisièmement, de nouvelles entreprises, qui vendent des apprentissages, voient le jour au fur et à mesure que l'éducation devient un produit disponible sur un marché. Ainsi, nous assistons à la prolifération de prestations de services privés pour l'entraînement sportif de jeunes enfants, de cours de mathématiques et de lecture, de chaînes de garderie, de cours spécialisés de musique, etc. Ces fournisseurs privés travaillent avec les écoles (se servant des locaux scolaires à des horaires différents) et avec les associations de parents d'élèves.

Quatrièmement, de puissantes sociétés spécialisées dans le savoir (telles que K.P.M.G. et Arthur Anderson) font usage de leur savoir-faire et de

leur force financière sur ce nouveau marché, en constituant des partenariats locaux, en fournissant des conseils et des évaluations du service d'éducation à l'échelle nationale ou locale. Par là même elles augmentent leur expérience dans le service d'éducation, vendent du « savoir » à des clients du système éducatif ou opèrent elles-mêmes en tant que contractants de services.

Les types de pratiques décrites ci-dessus indiquent que les frontières entre le secteur public et le secteur privé dans le domaine de l'éducation deviennent vraiment très perméables. Dans certains secteurs, la transformation de la sphère d'éducation publique recouvre la fusion de discours, d'espaces, de services, et de pratiques qui conduisent à la mise en œuvre d'un secteur hybride d'affaires en éducation, fonctionnant en parallèle avec une prestation de services plus traditionnelle. Nulle part ailleurs on ne le voit apparaître plus clairement que dans les EAZ comme le montrent nos études de cas.

CAS N° 1 : LA LEA URBAINE DU SUD

Les acteurs principaux de cette LEA ont décrit la première expérience des relations éducation – entreprises en des termes élogieux. Elle était perçue comme « positive » ; elle était « constructive » et « dynamique » ou pouvait le devenir.

L'assurance dans le ton provenait surtout des hauts responsables, mais elle a décliné à partir du moment où les directeurs d'école ont commencé à s'exprimer sur la question. Pour les premiers, dans les toutes premières semaines de l'existence de la zone, beaucoup de réunions entre secteur privé et secteur public s'étaient tenues le long de la ligne éducation/entreprises, suivies d'une série de plans revus et examinés de près, impliquant les acteurs principaux. Pour les directeurs d'école qui n'étaient pas impliqués dans ces activités, les informations sur les zones sont venues des media, particulièrement de la presse d'éducation et des journaux locaux. Pour les managers, le monde des affaires signifiait des individus particuliers avec des intérêts particuliers, peut-être avec des expériences culturelles communes, voire des similarités de carrière. Pour les directeurs d'école, ce même univers apparaissait encore comme quelque chose de générique, de vague,

de non spécifié. Ainsi, par exemple, « entreprise » était un concept « plein d'incertitudes » à propos duquel il est « difficile de généraliser » ; l'idée ne leur « disait pas grand chose » ; ils avaient l'impression qu'ils « n'avaient pas une bonne compréhension du secteur » mais ils pensaient que leurs partenaires issus du monde des entrepreneurs étaient « des gens bien pour travailler avec eux ». En fait, dans la plupart des entretiens, le monde des affaires était une idée floue qui semblait agir comme facilitatrice pour un ensemble souhaitable d'actions positives. Quelle que soit l'entreprise considérée, on s'attendait largement, à en croire les responsables, à ce qu'elle véhicule :

- un apport intellectuel neuf ;
- un savoir-faire dans la gestion des projets ;
- de bonnes intuitions, une compétitivité intellectuelle (entretien B/2, 2 février 1999) ;
- un savoir-faire et des résultats plus compétitifs (entretien B/1, 12 janvier 1998) ;
- un apport différent ;
- une cible stratégique et un support financier ;
- (la capacité) à poser des questions et à trouver des réponses (entretien B/3, janvier 1999) ;
- la complémentarité (entretien B/4, janvier 1999).

La profondeur de la crise de l'éducation publique, spécialement au sein de cette LEA et de son contexte politique local, se reflète dans les attentes vis-à-vis d'individus et d'institutions, vus collectivement comme constituant le monde des affaires, qui devraient apporter les solutions aux problèmes. Les entrepreneurs locaux ont conceptualisé cette crise comme « politique » et comme un problème d'« économie du savoir », crise dont les manifestations se trouvaient à la fois au niveau national et local. Les media ont soulevé le problème politique en présentant la fourniture de services par la LEA comme le « pire scénario d'éducation publique dans les années 80 ». Elle était perçue comme « impopulaire, chère, politiquement démodée et surtout inefficace ». Ce problème a été négocié par un gouvernement Néo-Travilliste qui rejetait le modèle politique de l'ancien travaillisme en adressant le reproche incessant aux politiques gouvernementales antérieures de ne pas avoir donné la priorité à une amélioration des écoles durable. Le haut respon-

sable de la LEA décrivait la situation des trois dernières années de cette façon :

« La LEA était un chantier épouvantable ... synonyme d'incompétence et de corruption ; rien ne fonctionnait, elle était aux commandes et était incompétente ... Il n'y avait pas de budget pour l'éducation (entretien B/5, 14 janvier 1999) ».

La LEA était mise à l'écart par ses propres écoles et par les parents de la région. Il y avait un grand nombre de « Grant Maintained Schools » (6) dans la circonscription, et plus d'enfants scolarisés à l'extérieur de la LEA qu'en son sein. Dans ce contexte un partenaire du monde des entreprises cherchant à s'engager de façon critique dans le traitement de ces problèmes n'était pas considéré comme une menace mais comme une chance. Certes, la LEA avait placé beaucoup de ses écoles dans l'EAZ. Dans les faits, les personnes interrogées ne voyaient pas d'autre solution dans la manière de gérer les réalités locales, ainsi que la crise des attentes en matière d'éducation. La situation locale, et un discours national de plus en plus prévalant sur la coopération du secteur public et du secteur privé, ont fait des entreprises la seule solution émergente, jamais encore essayée. Le problème a été inversé par la suite. La question était de savoir si les « entreprises » pourraient être séduites pour vouloir pénétrer dans la circonscription.

Cette LEA était située à proximité des centres décisionnels nationaux du gouvernement. En conséquence, les conseillers du DfEE pouvaient se joindre aux réunions et prendre part directement aux problèmes de la LEA, ce qui l'a rendue plus perméable aux interventions extérieures que cela n'était le cas dans les autres régions du pays. À la proximité géographique entre la LEA et le DfEE, s'est ajoutée une affinité sociale et culturelle entre d'une part les hauts responsables de la LEA et les conseillers ministériels et d'autre part les élites du monde des affaires londonien. L'appartenance à un même milieu et les liens créés entre les parties prenantes de la zone se sont manifestés dans les nombreuses réunions informelles et d'après travail dans des restaurants et des cafés. La trajectoire des politiques et des pratiques gouvernementales, le mouvement tournant de la politique et de la programmation, les interventions des media, les communiqués de presse et les rapports constituaient leur univers quotidien de hauts dirigeants. Même dans ce

contexte, l'approche du DfEE était souvent perçue comme apportant plus de confusion que d'aide, tandis que la politique leur semblait manquer de consistance à travers l'action du DfEE :

« Parfois ce que fait le DfEE n'est pas clair – c'était énormément confus ... la même personne au DfEE peut mettre l'accent sur différents aspects de l'idée de zone à des moments différents. C'était très embrouillé » (entretien B/5, 14 janvier 1999).

À cette situation s'est associé un manque de consensus et de planification stratégique dans la mise en place des priorités de la zone. Ainsi, sous le regard du DfEE, les directeurs de la LEA devaient trouver un équilibre entre différents aspects des activités de la zone soulignés par les déclarations du DfEE, aspects qui n'étaient pas nécessairement reliés ou effectivement coordonnés. On avait l'impression que le plan de la LEA était mis à l'étalage :

« Elle devait poursuivre la gestion de choses qui n'avaient pas de rapports entre elles sur le fond, par exemple l'exclusion sociale, l'amélioration des écoles et les programmes des entreprises » (entretien B/5, 14 janvier 1999).

Dans cette situation l'entreprise paraissait plus solide et plus fiable, en tant que partenaire capable de résoudre des problèmes et non simplement de dresser une liste de résultats souhaitables. Cependant il existait des personnes qui avaient eu une expérience des relations écoles/entreprises et qui voyaient les entreprises avec circonspection. Des relations « tendues » mais « constructives » qui pouvaient éventuellement causer « des problèmes dans le futur », tel fut le commentaire d'une des personnes interrogées (entretien 12 janvier 1999). Bizarrement, cette personne qui s'était impliquée dans les relations écoles/entreprises était la plus sceptique de son groupe. Elle était dubitative quant aux compétences des entreprises et se demandait :

« en quoi le secteur privé ferait actuellement mieux, même s'il lui était donné un rôle renforcé en éducation » (entretien B/5, 14 janvier 1999).

Le passage du gouvernement du Conservatisme au Néo-travaillisme marquait le début de l'intensification du discours public/privé, et un rôle plus pluridimensionnel pour les entreprises. Celles-ci sont censées garantir de meilleurs résultats aux actions politiques et fournir des solutions aux problèmes de gouvernance, aussi bien qu'aux

problèmes de négociation avec le gouvernement local. Ce paradoxe se reflète dans la décision prise par la LEA de demander la création d'une zone et d'être impliquée de plus près dans une relation avec le monde des affaires. Il ne s'agissait pas d'une décision purement utilitaire pour apporter plus d'argent dans la circonscription. Il s'agissait plutôt de se tourner vers le monde des entreprises pour fournir un savoir-faire et des systèmes qui permettraient d'élever les niveaux d'exigence et de performance attendus par le gouvernement.

Mais les références vagues au « savoir-faire » révèlent qu'il est très difficile de le définir. La seule référence directe que l'on trouve est la « gestion de projet ». L'imprécision s'accroît lorsque le représentant du DfEE parle de la contribution des entreprises comme étant : un « apport différent », une « cible stratégique », ou la capacité à « poser des questions » et à être « dynamique » (B/5, 14 janvier 1999). *A contrario*, la LEA est susceptible d'être perçue comme incapable de penser différemment, d'avoir une cible stratégique ou d'interroger les pratiques et les actions politiques.

CAS N° 2, LA LEA DE LA RÉGION DES MIDLANDS

Il existe un certain nombre de différences entre la LEA des Midlands et la première LEA, la plus importante étant l'assurance d'une gestion satisfaisante du processus d'implication des entreprises. De plus, les hauts responsables de la LEA voyaient l'implication du monde des affaires comme :

« un fait, ni bon ni mauvais en soi ... correct pour obtenir l'implication du secteur privé (entretien A/1, 17 décembre 1998).

De nombreux dirigeants de la LEA travaillaient régulièrement avec les représentants des entreprises en tant qu'éléments d'un ensemble articulé d'agences et de projets concernant toute la ville. Un responsable de LEA, détaché à la zone, reconnaissait que « les entreprises peuvent apporter un supplément dans le domaine de l'éducation, spécialement dans le secteur primaire », et que ceci pourrait œuvrer en leur faveur parce qu'elles en tiraient de la bonne publicité, et qu'elles étaient tenues au courant de ce qui se passait dans

l'éducation. Les relations avec les entreprises étaient variées. Pour certains elles étaient indirectes, embrouillées, et pas toujours très bien dessinées sur la carte du monde complexe des partenaires de l'éducation. Ces deux déclarations, par exemple, proviennent du même haut conseiller de la LEA :

« (Il n'y a) à présent ... pas d'implication significative de la part des grandes entreprises »,
« (Il existait) une infrastructure bien établie entre l'éducation et le monde des affaires »
(entretien A/1, 21 décembre 1998)

En fait, les deux affirmations sont vraies. Il existait bien une infrastructure mais elle était assez fragmentée, étant donné la nature des réseaux et des partenariats qui concentraient localement de longue date les arrangements écoles/entreprises. Ordinairement, les entreprises n'assistaient pas (par le biais d'un représentant) aux réunions sur l'éducation.

Seules quelques personnes interrogées ont fait référence à une prise de contrôle par les entreprises (entretien A/2, 26 novembre 1998). Pour la majorité des dirigeants de LEA, il existait des relations stables entre le monde des affaires et les écoles secondaires par le biais des « Compacts » (accords locaux pour la formation et l'emploi), et de bonnes relations entre le haut responsable de l'éducation et les grandes entreprises à travers les liens TEC/LEA.

« Il n'y a pas de programme anti-entreprise dans la ville, et cela aide à la naissance d'un partenariat productif » (entretien A/3, 2 décembre 1998).

Avant tout, la réaction à l'initiative de créer l'EAZ fut pragmatique. Les entreprises étaient perçues comme une source de financement dans une municipalité ayant « un long passé de contacts avec celles-ci » (entretien A/3, 2 décembre 1998) lors d'appels d'offres couronnés de succès. Les entreprises avaient joué un rôle actif dans certains secteurs (orientation professionnelle, formation des jeunes de plus de seize ans, etc.), et pour les personnes qui travaillent dans ces domaines, les zones étaient perçues comme un autre projet de partenariat, ou le prolongement d'un partenariat déjà existant :

« (la gestion de l'EAZ) n'avait rien de profondément différent d'avec les « Compacts » que tout le monde connaissait dans la ville ; il existe beaucoup de partenariats couvrant la cité et ils

continuent de bien fonctionner » (entretien A/8, 30 novembre 1998).

« L'EAZ apparaissait comme une contribution qui pouvait venir en aide aux gens et leur permettre de garder une dignité économique, en même temps qu'aider à fixer des cibles et organiser des financements dans le domaine de l'éducation » (entretien A/4, 20 novembre 1998).

Au sein de l'approbation générale de l'EAZ, certains responsables qui trouvaient que la gestion du service public d'éducation était déjà efficace, émettaient une mise en garde. Ils craignaient qu'elle soit désorganisée par une forte implication des entreprises perçues comme :

« ... travaillant à court terme et ayant toujours une mentalité de braconniers » (entretien A/5, 10 novembre 1998).

« ... parlant beaucoup mais sans stratégie » (entretien A/7, décembre 1998).

Cette crainte d'une désorganisation était exprimée par des responsables ayant déjà une expérience de partenariat et qui avaient le sentiment que l'implication des entreprises devait être surveillée, la municipalité devant selon eux implanter la zone avant que les entreprises y soient invitées comme partenaires.

Cette municipalité, contrairement au cas précédent, gérait ses relations avec les entreprises par le biais du TEC qui agissait comme un partenaire majeur de la LEA et comme une agence municipale de partenariat avec le monde des affaires.

« ... La LEA et le TEC ont une seule et même vision – le TEC avalise presque tout ce que la LEA fait » (entretien A/7, 26 novembre 1998).

En collaboration avec la LEA, le TEC avait élaboré un menu de choix possibles pour les entreprises qui soulignait les différentes manières dont ces dernières pourraient s'impliquer dans la zone. Ce menu entre dans la composition d'un puissant discours sur des changements novateurs, quoique bien maîtrisés, dans la ville. La municipalité disposait d'une stratégie de secteur public qui plaçait les partenariats avec les entreprises à l'intérieur d'un cadre assez large et bien contrôlé. Dans ce processus, il convenait de décourager les zones d'approcher les entreprises directement dans leur secteur afin de ne pas introduire de confusion (entretien A/3, 2 décembre 1998). Dans le même temps, le TEC essayait de gérer la stratégie de la municipalité et la politique locale ainsi

que d'insérer la gestion de l'EAZ dans le plan d'action général de la LEA (entretien A/6, 10 novembre 1998).

La question des finances se trouvait fermement au centre de la stratégie de la municipalité visant à impliquer les entreprises dans l'EAZ. La recherche de fonds était construite par un partenariat municipal avec le TEC qui avait réuni 600K⁷ en liquide en provenance du monde des affaires. Cependant le rôle des entreprises et leur contribution à l'opération de recherche de fonds n'étaient pas clairs. Les grandes entreprises représentaient la toute première cible et donc des contacts avec les entreprises internationales de la ville ont eu lieu « ... pour obtenir de grosses sommes d'argent ». Dans une phase ultérieure des entreprises plus petites devaient être incitées à devenir des partenaires.

La seule connaissance réelle des entreprises que possédaient les membres de la zone provenait des partenaires locaux (habituellement de petites entreprises) avec lesquels ils avaient travaillé. Le TEC avait demandé aux EAZ de ne pas établir de contacts avec ces partenaires habituels puisque ceux-ci souhaitaient contrôler tout accès par leur propre réseau. Le TEC n'avait pas les mêmes liens directs avec ces petites entreprises que les gens de cette zone.

Malgré les cas où sont apparus des manques de clarté et parfois de communication, la principale caractéristique de la gestion de l'EAZ par la LEA est qu'elle a réussi à conserver le contrôle du processus. Les entreprises ont été invitées à participer en tant que partenaires actifs mais avec la LEA solidement à la tête du nouveau projet.

CONCLUSION

Marsh et Smith (2000) dans leur analyse des réseaux d'actions politiques spécifiques estiment que :

« ... d'abord les réseaux sont des structures qui canalisent et facilitent le travail des agents ; ensuite la culture de réseau agit comme une contrainte et/ou une chance pour ses membres » (p. 5).

C'est dans ce contexte de réseaux d'actions politiques spécifiques, les EAZ, que se déploie le

discours entrepreneurial et qu'il présente des incarnations particulières dans les deux LEA de notre étude. L'analyse des entretiens montre à la fois que le degré d'interpénétration entre les sphères publique et privée, ainsi que la répartition du pouvoir parmi les multiples acteurs des EAZ, diffèrent en fonction des caractéristiques historiques, économiques et sociales des diverses localités. Bien que le discours entrepreneurial n'ait pas été hégémonique dans l'un ou l'autre cas de notre étude, il s'avérait occuper, sans aucun doute, une place plus importante dans l'une des deux localités. Ainsi, dans un contexte d'actions politiques qui donnait la préférence à l'implication des entreprises, la LEA de la région du Sud (cas n° 1) disposait d'une capacité limitée pour résister à une gestion directement conduite par celles-ci. Dans ce cas-là, la situation se présente comme une combinaison de facteurs tels que : faible commandement du projet de zone de la part de la LEA ; manque de ressources matérielles important dans la LEA ; absence de discours professionnels et sociaux alternatifs en matière de pilotage de l'éducation ; position floue du DfEE. Tout cela a contribué à donner une image d'autorité experte au monde des affaires (cf. citation de Sassen présentée plus haut). De plus, la nature fragmentée du pouvoir et des relations entre les acteurs du secteur public (administration locale, acteurs scolaires) était un autre élément du fonctionnement du réseau. La faiblesse des acteurs du secteur public dans leur participation au projet de zone a laissé vacant un espace que seules les entreprises paraissaient capables d'occuper.

Par contraste, la LEA de la région des Midlands (cas n° 2) a semblé bien plus apte à mobiliser les ressources nécessaires à une gestion et à un pilotage fermes du projet de zone. Nous pourrions même affirmer que la zone a constitué un moyen de renforcement du pouvoir de la LEA. Les écarts entre les deux localités peuvent s'expliquer par des différences qui préexistaient au projet de zone (bien construit et efficacement piloté dans les Midlands), au sein des réseaux réunissant la LEA et les entreprises ; par la personnalité des individus impliqués ; mais aussi par les ressources que les différents acteurs apportaient au réseau. Dans le cas des Midlands, les entreprises étaient considérées prioritairement, si ce n'est exclusivement, comme une source de financement. D'autres types de ressources, comme la

connaissance des conditions socio-économiques locales, les perspectives stratégiques et la légitimité tirée d'une représentation électorale (Mc Guirk, 2000) faisaient partie du pouvoir des acteurs de la sphère publique. Donc, l'espace de manœuvre laissé disponible aux entreprises était en premier lieu défini par leur contribution financière au projet, plus que par leur autorité et leur savoir-faire dans la gestion de l'éducation.

Le phénomène de gommage des frontières entre les sphères publique et privée dans la gestion de l'éducation semble aller bon train. Nos études de cas indiquent que c'est un processus qui se caractérise par une lutte de pouvoir entre les différents acteurs, par des discours qui s'affrontent, et par une redéfinition des espaces sociaux. Il est toujours vrai que l'administration locale a dans la majorité des cas des pouvoirs plus importants que les entreprises dans la gestion du service d'éducation. Mais ce pouvoir s'érode de plus en plus, notamment du fait du désir du gouvernement d'attribuer aux entreprises une place d'acteur central. La perméabilité et par-

fois la place importante du discours entrepreneurial dans le langage de l'éducation (même lorsqu'il est utilisé sans une compréhension claire) et le déclin du discours de service public (fondé sur l'éthique, le devoir et le professionnalisme) ne sont qu'une des manifestations de ce ré-agencement entre les sphères publique et privée. La capacité des acteurs du secteur public à résister à ce discours, et à revendiquer davantage leur qualification à piloter et à fournir le service d'éducation, dépend dans une certaine mesure de leur habileté stratégique à mobiliser dans ce projet les ressources dont ils sont porteurs. D'autres études de réseaux d'actions politiques spécifiques semblables aux EAZ s'efforceront d'explorer plus en profondeur la façon dont la mobilisation de ressources pourra être efficacement utilisée dans une telle perspective.

Nafsika Alexadiou
Université de Keele

Martin Lawn
Université de Birmingham, Westhill

Traduction de J.-M. Nicolas, revue par A. Robert et J.-C. Forquin.

NOTES

- (1) Ethnic Minority Achievement Service.
- (2) Pour une étude approfondie des différentes approches théoriques sur les « réseaux d'actions politiques » publiées jusqu'à présent, voir Marsh 1998 et Marsh et Smith 2000.
- (3) Tandis que Margaret Thatcher encourageait des politiques qui privilégiaient les intérêts du secteur privé dans ses plans de développement urbain, à la fois John Major (autre Premier Ministre conservateur) et actuellement Tony Blair ont réintroduit progressivement les collectivités locales et les secteurs des associations et des communautés dans les programmes locaux de « relance » (Haughton et While 1999).

Cependant la perte de confiance à l'égard des collectivités locales n'a pas disparu des programmes politiques.

- (4) Computers for Schools.
- (5) National Grid for Learning.
- (6) N.d.T. « Grant Maintained Schools », c'est-à-dire des écoles qui ont décidé de quitter la tutelle de la LEA suite à un vote des parents, et qui sont directement subventionnées par le gouvernement central.
- (7) N.d.T. 600 millions de livres sterling.

BIBLIOGRAPHIE

- CLARKE J., NEWMAN J. (1997). – **The Managerial State**. Cambridge : Polity Press.
- Department for Education and Employment (1998). – **Meet the Challenge : Education Action Zones**. Londres : DfEE.
- Economist Intelligence Unit (avec Andersen Consulting) (1996). – **Vision 2010 : Forging tomorrow's public-private partnerships**. New York : Economist Intelligence Unit.
- HANSARD (1999). – Minutes of Evidence – Education and Employment Committee (Education Sub Committee), Houses of Parliament, 21 juillet 1999.

- HAUGHTON G., WHILE A., (1999). – From Corporate Cities to Citizens City ?. **Urban Affairs Review**, Vol. 35, Issue 1, p. 3-24.
- HIATT N. (2000). – The Millenium Round and the Liberalisation of the Education Market. **Education and Social Justice**, 2.2, p. 12-18.
- HUNTER D.R. (1996). – Putting government reform on a firmer foundation. **Outlook Magazine** (Journal de Andersen Consulting).
- KENWAY J. (1998). – Pulp Fictions ? Education, Markets and the Information Superhighway. In D. Carlson,

- M. Apple (Ed.), **Power / Knowledge / Pedagogy**. Oxford : Westview Press.
- KICKERT W.J.M., KLIJN E., KOPPENJAN J.F.M., (1997). – Introduction : a management perspective on policy networks. In J.M. Walter, W.J.M. Kickert, E. Klijn, J.F.M. Koppenjan (Ed.), **Managing Complex Networks : strategies for the public sector**. Londres : Sage.
- LASH S., URRY J. (1994). – **Economies of Signs and Spaces**. Londres : Sage.
- MARSH D. (1998). – **Comparing Policy Networks**. Buckingham : Open University Press.
- MARSH D., SMITH M. (2000). – Understanding Policy Networks : towards a dialectical approach. **Political Studies**, vol. 48, n° 1, p. 4-21.
- McGUIRK P.M. (2000). – Power and policy network in urban governance : local governance and property-led regeneration in Dublin. **Urban studies**, vol. 37, n° 3, p. 651-672.
- MERRIEN F.X. (1998). – Governance and Modern Welfare States. **International Social Science Journal**, Mars, 155, p. 57-66.
- OZGA J. (1999). – Two Nations, Education and Social Inclusion-Exclusion in Scotland and England. **Education and Social Justice**, vol. 1, n° 3, p. 44-64.
- RHODES R.A.W. (1996). – The New Governance : governing without government. **Political Studies**, XLIV, p. 652-667.
- SASSEN S. (2000). – New Frontiers Facing Urban Sociology in the Millenium. **British Journal of Sociology**, vol. 51, n° 1, p. 143-159.
- STARR P. (1989). – The Meaning of Privatization. In S. Kamerman, A. Kahn (Ed.), **Privatization and The Welfare State**. Princeton University Press.

Contribution au débat sur la question scolaire

Les remaniements de la « séparation scolaire »

Jean-Manuel de Queiroz



Les transformations et réformes de l'institution scolaire signifieraient une « mise à mort de l'enseignement » : telle est la thèse polémique véhiculée par des auteurs antipédagogistes prétendant défendre une « école républicaine ». On rapportera d'abord la variété de leurs critiques à la question de principe qui les unifie : celle de la « séparation scolaire », fiction politique, théorisée dans la doctrine laïque, dont la réalisation effective a toujours impliqué des liens avec « l'extérieur » et avec la réalité concrète de l'enfance. Une lecture non fantasmée de l'histoire scolaire conduit à considérer que la crise actuelle signifie non l'abolition de la « séparation scolaire », mais son remaniement dans le cadre à construire d'une nouvelle division du travail d'éducation et de socialisation.

Un débat vif sur le sens des transformations et réformes engagées traverse aujourd'hui le champ de l'éducation. Il n'est guère vraiment nouveau : effet des effets de la secondarisation de masse, les premiers symptômes majeurs en apparaissent dès le début des années 80, la philippique de J.-C. Milner (*De l'École*, 1984) constituant le symbole commode de cette déclaration des hostilités. Ce débat ne s'est jamais éteint. L'ouverture des IUFM (1991) lui a fourni l'occasion d'une forte recrudescence ; ces dernières années de nouvelles publications, nombreuses et plus violentes que jamais, en ont marqué une sorte de paroxysme. Il faut relire l'article que J.-C. Forquin avait consacré à ces « faux dilemmes et vraies questions » (Forquin, 1993).

Rien n'a changé dans la caractérisation des termes qu'il en donnait alors : mêmes arguments, mêmes emportements, même impossibilité de construire un échange critique sur des textes émargeant au registre de la dénonciation et non à celui de la démonstration (la plupart du temps petits livres très courts – des libelles – ou articles de presse).

Ce débat est *apparemment* dispersé et concerne des objets *apparemment* disjoints : l'évolution des pédagogies, le mode de formation des maîtres, la place de la « méthodologie » et des didactiques, les fonctions des différents membres de l'institution scolaire, la nature des projets d'établissements ; mais aussi, et on sort alors de l'école, le sens des

différents « partenariats », la mise en place des contrats éducatifs locaux, le rôle des parents, celui des « intervenants » extérieurs, la nature des activités péri-scolaires et tant d'autres choses encore : une école en chantier, où beaucoup s'activent et semblent très bien savoir ce qu'il faut faire, tandis que beaucoup d'autres, à commencer par beaucoup d'enseignants, ne le savent plus et vivent cette actualité sur le mode d'une vaste entreprise de déscolarisation. « Les professeurs – écrit un des diagnostiqueurs d'une « mise à mort de l'enseignement » – ne comprennent pas ce qui leur arrive. (...) Ils sont conscients de leurs affections, mais ils sont ignorants des causes qui les déterminent » (Barrot, 2000).

Les partisans et promoteurs de ces changements, quant à eux, y voient le gage d'une école à la fois plus efficace et plus égalitaire. Il s'agit en effet, quelle que soit leur diversité, d'un ensemble de mesures dont l'objectif annoncé serait d'améliorer les conditions de l'enseignement et d'assurer *par là-même* des chances moins inégales. L'analyse du lien entre ces réformes et l'égalité des chances est certainement central. Il a jusqu'à ce jour fait l'objet de recherches partielles mais tout à fait insuffisantes, dans la mesure où l'examen critique de la notion même d'« égalité des chances scolaires » et de son corrélat implicite, la notion de « reproduction », n'a pas sérieusement été entrepris. Ces carences s'enracinent dans des raisons idéologiques extrêmement puissantes, où la peur d'une pensée politiquement incorrecte fait figure d'obstacle épistémologique premier, exactement au sens où l'analysait Spinoza dans l'introduction de son *Traité théologico-politique*, même si c'est moins la crainte des forces surnaturelles et du pouvoir que celle du jugement des autres qui nourrit, dans les sciences de l'éducation comme ailleurs, un certain nombre de confusions.

Certains ont bien essayé de rapporter ces séries hétérogènes de transformations à une matrice théorique cohérente qui en fournirait l'intelligibilité, tentant ainsi de ressaisir les logiques sociales qui informent et unifient cet apparent chaos de changements et de donner un sens à cette déroutante diversité. Mais, quels que soient les bénéfices de ces tentatives (ils ne sont ni nuls ni négligeables), elles présentent le *grave inconvénient* de laisser échapper ce qui précisément est au cœur des réformes de l'institution scolaire : le destin du savoir et de sa transmission.

Soit, nous expliquera-t-on, s'est dissous le principe indiscuté de légitimation qui tenait ensemble des éléments disparates jusqu'à en faire une forme scolaire stable, puissante, jouissant du privilège d'évidence propre aux boîtes noires institutionnelles (Derouet, 1992), et il ne reste plus qu'à constater l'entrée en force dans l'espace scolaire des différents principes qui peuvent animer autant de « mondes », leur concurrence ou leur coexistence incertaine sous le signe de compromis et arrangements locaux. Dans cette perspective il ne peut désormais plus exister *une* école, mais autant d'écoles que de mondes possibles, ou, suivant les lieux et rapports de forces, autant de compositions entre ces modèles que de situations (Derouet, 2000). On comprend bien que, s'il en était vraiment et complètement ainsi, l'enseignement ne pourrait lui aussi qu'être *soumis dans ses contenus comme dans ses modalités*, à des contraintes qui empruntent à des logiques extérieures aux normes du savoir lui-même, et tout autres que celles exigées pour une bonne transposition des savoirs constitués en savoirs enseignables.

Soit, dans la perspective de François Dubet et de ses équipiers, on repèrera dans le champ scolaire les effets de la décomposition sociétale en trois logiques (celles de l'intégration, de la concurrence et de la subjectivation). C'est à cette armature théorique que s'appuieront, ouvrant un champ jusque là ignoré, les analyses de l'expérience scolaire mises en œuvre par le livre consacré en 1991 aux lycéens et poursuivies par un grand nombre d'autres publications. Mais étrangement, de cette expérience de l'école faite par les écoliers, le rapport au savoir est absent, comme si, capté par son objet – des acteurs qui n'organisent pas centralement leur « expérience » sur les questions de l'apprentissage mais « sur ce que ça leur fait » – le sociologue « oubliait » la *raison même d'être de l'institution scolaire*. Non que ce déplacement du regard n'ait été utile et n'ait profondément réorienté la perception de ce domaine, mais l'évitement du problème des savoirs (qui néanmoins ressurgit sous la forme de la question d'une « culture commune » dans les derniers travaux consacrés au collège), rend plus difficile le déchiffrement du sens de l'école dans un contexte totalement remanié.

En choisissant d'affronter directement la question du rapport au savoir, d'autres chercheurs ont contribué à montrer l'impossibilité de penser les

réformes scolaires dans la méconnaissance des aspects simultanément épistémique et identitaire de la scolarisation C'est déjà un grand pas en avant que d'entreprendre l'analyse détaillée, très concrète, du, ou plutôt des, sens qu'un adolescent peut attribuer aux apprentissages scolaires, de montrer que les savoirs excèdent ce qui se transmet dans et par l'école et d'examiner comment une histoire extra-scolaire – avant tout familiale – intervient puissamment dans les modalités d'investissement d'écoliers qui ne sont plus des enfants mais des adolescents (Bautier et Rochex, 1999 ; Charlot, 1998).

Toutes ces recherches convergent en réalité vers un point commun qui n'a jamais été vraiment thématiqué comme tel, sinon à travers les critiques extrêmement vives des anti-pédagogistes : l'école comme « monde à part ». Que l'on débâte des programmes d'études, de l'organisation de la vie scolaire ou des liens avec des partenaires extérieurs, il s'agit toujours du fondement même de l'école saisi à travers ce qui la spécifie : sa *séparation*. Les rhétoriques de la « destruction » de l'école – souvent « républicaines » et toujours insupportables par leur désinvolture argumentative – ont le mérite de nous contraindre à affronter sans détour ce qui en effet lie entre eux tous les changements en cours. Un des critiques du « pédagogisme » illustre assez bien, une fois faite la part du style polémique propre à ce genre de publication, la formulation de cette question des frontières : « ... On aurait désormais de l'école parce qu'il y a toujours un extérieur sur quoi s'ouvrir, une société offrant sans cesse des séductions, un modernisme de la destruction créatrice qui oblige à flatter le neuf et le jeune, du festif permanent fusionnant les âges dans un être-ensemble fusionnel... Ailleurs la déscolarisation des savoirs, la délégitimation des professeurs et l'opposition frivole entre enseigner et apprendre deviennent les mots d'ordre de penseurs officiels bien en cour, mais qui en viennent à justifier une transmission de l'ignorance par leur ignorance de la transmission. » (Molina, 2000, 61) (1). Il faut donc reprendre *ab ovo* et reconstruire, non pas philosophiquement, mais socio-historiquement, le concept même d'école, considérer le discours de la « déscolarisation » comme un ensemble de textes symptomatiques qui désignent un travail à faire, un problème à résoudre en même temps qu'ils font obstacle à une telle entreprise.

LA LAÏCITÉ COMME THÉORISATION DES FRONTIÈRES

Le principe d'une telle méconnaissance est lui-même clair : il tient dans la confusion de deux registres de réalité, celui de la manière dont à un moment donné, l'école a été pensée, et celui de la manière dont cette pensée s'est réalisée dans le fonctionnement d'une certaine configuration (le concept d'Elias convient bien pour désigner cet enchevêtrement d'interrelations entre acteurs, groupes sociaux et institutions qui, pendant à peine un siècle, réalisa concrètement l'« école de Jules Ferry »). On dissociera donc l'analyse de l'ordre des discours, un ordre qui porte le nom de « laïcité » et s'est construit en effet sous le signe de la « séparation », de l'analyse de l'ordre socio-historique où cette séparation apparaît bien, mais toujours dans la forme de compromis révélant ce que, laissé à lui seul, le concept dissimule : que n'a jamais réellement existé d'école « séparée » qui ne fût en même temps « liée » ; que la « séparation scolaire » n'est qu'un concept régional dont il faut reconstruire l'articulation à un ensemble plus vaste ; qu'il s'agit enfin de la solution inventée par les sociétés modernes à une question : comment répartir et diviser le travail de socialisation quand celui-ci implique l'accès à la « raison graphique », aux savoirs formalisés et à la raison civique, bref lorsqu'on est passé d'une société de tradition à une société d'institution ? Il s'agit donc de comprendre quelle division du travail *réelle* l'idéal régulateur de la séparation a pu imposer, pour mieux mesurer ce qu'un tel idéal peut, dans les conditions renouvelées de l'histoire, inspirer aujourd'hui en vue d'une reconstruction de l'école. Cette tâche commence par l'examen de la doctrine où s'est formalisée l'idée même de « séparation scolaire » : celle de la laïcité.

LAÏCITÉ : MYTHE, FICTION, FANTASME

On peut définir un corps doctrinal, d'ailleurs composite, par une analyse de son contenu, à commencer par l'identification de son hétérogénéité. Ce travail a déjà été largement entrepris (Gautherin, 1999 a). Mais il est tout aussi décisif d'en déterminer formellement la nature.

Comme toujours, dans sa nouveauté même, l'ensemble des thèses laïques que j'interprète

comme théorisation des frontières (entre l'Église et l'État, l'école et « le monde », l'élève et l'enfant...), possède une généalogie. À l'exception sans doute de Durkheim dont *L'Évolution pédagogique en France* peut être lu comme la reconstruction d'une telle généalogie, les doctrinaires laïcs se pensent dans la rupture avec le passé. Leur production constitue en effet un effort réflexif très puissant pour donner de la séparation scolaire une explication et une légitimation cohérentes. Ce sont des inventeurs qui parlent une langue nouvelle. Mais cette langue ne leur appartient pas en propre : c'est celle de la Modernité. Il faudrait notamment en sciences humaines et sociales un terme spécial pour désigner ces productions discursives typiques des transformations qui marquent la formation des sociétés modernes en Occident.

Ce ne sont pas des *mythes* : on réservera techniquement ce mot, hors tout usage métaphorique (à l'image de son emploi par exemple par Roland Barthes), pour les croyances collectives religieuses organisant l'« ordre imaginaire » des sociétés traditionnelles ou « pré-capitalistes », contre lesquelles précisément se sont construites les sociétés modernes à partir de la Renaissance. Sous le signe des Lumières, ces sociétés sont les premières à être vraiment conscientes d'être des « sociétés », de constituer un ordre social sur lequel les humains ont prise, livré à l'historicité et non aux nécessités d'une transcendance surnaturelle, les premières donc qui entreprennent avec constance de se comprendre elles-mêmes. Ce projet d'auto-compréhension est à l'origine même du développement de l'ensemble des sciences humaines et sociales : avant que d'être des sciences (qu'il s'agisse d'économie, de « science politique », de sociologie, de psychologie, etc.), c'est d'une nouvelle posture à l'égard des relations de l'humanité à elle-même qu'il s'agit. Cette posture est au sens strict *politique* : elle reconnaît le monde humain comme un monde donnant matière à exploration rationnelle, à examen critique, un monde où ni le réel (soumis au devenir), ni la connaissance du réel, ne sont de simples données. Ce mouvement de rationalisation est donc d'abord normatif et implique une *weltanschauung* (2). Le discours de Laïcité répond à cet usage. Il est de même niveau que ceux qui parlent de Nation, de Progrès, de Raison : les « grands récits » ou les *fictions* de la modernité. À l'inverse du mythe, la fiction moderne se définit

par une dimension de lutte (contre les mythes précisément, assimilés à des superstitions asservissantes). Au contraire du mythe encore, illuminant d'emblée de son sens préformé l'ensemble des pratiques sociales, la jonction des fictions modernes avec la réalité est toujours à faire, à conquérir, à inventer : la jonction d'un idéal et de ses conditions effectives de réalisation impliquent un travail d'ajustement, la signification des pratiques ne leur étant plus d'emblée immanente, mais résultant d'un travail proprement et au sens générique du mot, politique. Si j'insiste sur ces caractéristiques formelles de l'ordre du discours laïque, c'est par nécessité : rien dans la confusion des polémiques actuelles n'est véritablement intelligible sans revenir sur l'archéologie des fondations scolaires. La fiction laïque constitue à la fois le moyen pour une société d'institution de se représenter elle-même comme autre chose qu'une société de tradition, mais aussi de se produire et de se reproduire comme totalité symbolique composée d'un type d'individus tout à fait nouveau : des sujets citoyens. L'analyse socio-historique concrète de la formation du citoyen et d'une individualité personnelle soumise à la Raison représente tout un chantier largement ouvert (Poulat, 1987 ; Delvoe, 1994 ; Nicolet, 1982). Mais il faut noter que « La Raison » y était présente sous les espèces de l'idée de science (et du culte des grands savants incarnation de ce savoir valable en tous lieux, délié de ses conditions de production locale et de l'affectivité des faux savoirs superstitieux) ; d'une morale destinée à former les consciences dans l'intelligence de leurs droits et devoirs en tant qu'êtres humains ; de l'idéal républicain ensuite, en tant que signe, non seulement de l'appartenance à une nation libre des anciens préjugés, mais en tant que valeur dotée d'universalité.

Défini par cette laïcité, l'espace scolaire condense tous les traits de cette production anti-particulariste d'un sujet. Sans entrer dans le détail d'une construction très complexe (Gautherin, 1999 ; de Queiroz, 1997), mais qui permet d'opposer au « modèle domestique » de l'école privée le « modèle politique » tout différent de l'école publique, ce qu'il importe de souligner, c'est – à travers le lien intrinsèque entre laïcité et citoyenneté – la présence dans cette école républicaine de la Modernité, d'une problématique de l'égalité qui n'est nullement celle des « chances », mais celle des citoyens : l'invention d'un espace

social et moral inédit, l'espace laïc, comme lieu de formation d'une individualité universaliste.

Ce mode de subjectivation triplement amarré à l'universel et unifié sous l'emblème de la Raison, ne se réalise pas magiquement. Ce qu'on pourrait appeler une socialisation démocratique, ou encore plus simplement la formation de cette figure inédite de rapport au monde social que constitue une « société de citoyens » par l'école, ne s'est imposée que progressivement dans l'espace et le temps social. La contribution propre de la primarisation de masse à la structuration et à l'auto-reproduction d'une société de type institutionnel s'est constamment faite par compromis et production d'un « universel concret ». Invoquer la fiction laïque, à l'image des néo-républicains contre-réformistes, en la réifiant, c'est-à-dire tenter de la faire exister sur le mode du mythe originel, c'est la faire choir et la transformer en une espèce de représentation monstrueuse : un fantasme historique. F. Dubet n'a pas tort de nommer « chimère » le produit de cette transmutation régressive où les fictions historiques de la Modernité sont rabaissées au rang de mythes traditionnels (le même mécanisme est observable partout où l'idéal moderne de Nation alimente la fabrication de nouveaux intégrismes et le fantasme de « pureté ethnique », observable encore là où l'idéal de la famille moderne « classique » est assimilée au fantasme mythique d'une famille « naturelle » qu'il faudrait défendre contre sa destruction « post-moderne » : le débat scolaire exemplifie à sa propre manière un mouvement réactionnel bien plus général).

LA SÉPARATION D'AVEC LE LOCAL

On ne peut donc se fier, sauf à le fantasmer et à le réifier, au seul idéal laïc pour comprendre la situation présente. Il faut faire un pas de plus et entrer dans l'analyse concrète de sa réalisation.

Pour analyser cette période, J.-C. Passeron (1991) parle de rencontre conjoncturelle entre deux modèles reproductifs. Destiné, tout en l'amendant, à sauver le modèle de la reproduction, l'argument n'entre pas suffisamment dans l'analyse de la conjoncture pour vraiment rendre compte de la réussite, évidemment toute relative, de l'école primaire de masse de 1880 aux années

1950. Or, y entrer, c'est découvrir que le sens même de la « séparation scolaire », loin des abstractions, ne signifie jamais frontière infranchissable ou clôture quasi monacale, mais suppose au contraire des modalités, matérielles ou mentales, toujours socialement spécifiées, de liaison avec l'extérieur. L'examen du lien avec les familles populaires le donne à voir exemplairement.

Les parents de milieu populaire des années 1980 constituent une génération charnière : la plupart d'entre eux participent d'une expérience scolaire encore écourtée dans un cadre pédagogique traditionnel. On partira pour comprendre cette école ancienne manière (systématiquement invoquée par les néo-républicains du conservatisme scolaire), du sentiment puissamment exprimé qu'à bien des égards cette école de leur enfance « marchait mieux » que celle d'aujourd'hui. Évocation assez étrange, puisqu'il n'est pas difficile de faire reconnaître explicitement à ces interlocuteurs que les inégalités entre « riches » et « pauvres » étaient, dans leur jeunesse, plus profondes ou en tous cas plus visibles qu'aujourd'hui. Restent pourtant le sentiment d'une plus grande proximité des maîtres construite sur l'opposition largement stéréotypique entre le maître de « vocation » (simple, dévoué, s'occupant des élèves les moins doués et les plus démunis) et le « fonctionnaire » (distant et s'acquittant bureaucratiquement de sa tâche). Or rien ne permet d'attester qu'un tel souvenir puisse se fonder sur des relations régulières – situées dans l'enceinte même de l'école – entre l'instituteur et les familles, encore moins sur l'existence des différentes instances de concertation, d'information et de participation qui constituent aujourd'hui la doctrine officielle (Henriot-van Zanten, 1990 ; de Queiroz, 1982). Lorsque des rencontres avaient lieu, c'était dans un cadre social défini, voire ritualisé et rarement « pédagogique » : rencontre avec l'instituteur en qualité de secrétaire de mairie ou d'écrivain public, festivités scolaires où les parents ne sont pas rivés à leur rôle de « parent de tel élève » et, pour le reste, interactions indirectes dans un cadre traditionnel qui met en présence des personnages plus que des individus et permet une certaine réciprocité (surtout en milieu rural – jusqu'en 1950, plus de la moitié des scolarités primaires sont, non pas paysannes, mais rurales –, la pratique des « dons » aux maîtres sont très répandues et socialement reconnues). Dire que la situation met en présence moins des

individus que des personnages peut prêter à confusion. Quand bien même la stabilité des instituteurs aurait été moins importante qu'on peut l'imaginer (3), elle s'inscrivait d'emblée dans un mode de sociabilité villageois dont en effet l'anonymat était exclu, et « où tout le monde connaissait tout le monde ».

Mais cette interconnaissance allait de pair avec des rôles et statuts sociaux stéréotypés, si bien que les relations sociales, aussi personnelles et chaleureuses qu'elles pussent paraître, tiraient leur existence de distances statutaires bien connues et bien reconnues : c'était la distance qui permettait la proximité et une compréhension mutuelle.

Il est décisif de saisir qu'entre acteurs éloignés les uns des autres puisse être construit un monde familier et un univers symbolique commun, sans que pour autant ne naisse entre eux de véritable familiarité et sans que soient non plus abolies les distances et inégalités statutaires qui les séparent.

Cette acceptation mutuelle n'est cependant pas réductible à des causes sociales extérieures à l'enseignement lui-même (le respect de l'instituteur « instruit » mais « pas fier », inscrit dans la vie politique et sociale d'une communauté où il rend des services, etc.). Nous avons affaire à une conjoncture pédagogique historiquement spécifiée qui permet de faire émerger l'entente dans le malentendu. Cette conjoncture se caractérise par quatre traits et, dans certaines régions, par un cinquième.

1) Le modèle d'autorité pédagogique fonctionnant à l'école peut aisément être appréhendé par les parents comme un équivalent de celui qui fonctionne dans la famille : il est autoritaire, hiérarchisé, statutaire et repose sur la stricte soumission de l'enfant au maître comme au père. Obéissance, docilité, politesse, respect incarné dans le vousoiement et les termes d'adresse (« Mademoiselle, Madame ou Monsieur »...), quand bien même ils n'auraient pas le même sens ou la même portée, sont suffisamment et formellement semblables pour être compris et approuvés des parents (à l'inverse, j'ai montré à quel point le passage au tutoiement réciproque et l'appellation des maîtres par leur prénom, désorientait les familles populaires, créant un « monde à l'envers » difficilement intelligible et acceptable, avant qu'on en « prenne l'habitude »).

2) Les modalités mêmes de travail sont assez proches, au moins en apparence, de ce qu'un travailleur peut entendre par « travail », à la fois parce qu'elles restent encore assez semblables à celles qu'il a lui-même connues dans son enfance scolaire, mais surtout parce que, là encore, nous avons un équivalent, un *analogon* de l'univers familial : bien qu'il y ait toujours difficulté à comprendre le « travail de tête » comme un « vrai » travail, la régularité des leçons et devoirs, et l'effort qu'ils impliquent, les rapprochent du « labeur » et non du loisir (que les méthodes plus libérales et plus expressives, lorsqu'elles se développeront plus tard, pourront évoquer). De plus, cet effort est nettement sanctionné : dans la mesure où l'enfant n'y est pas spontanément disposé, il exige surveillance, contrôle, récompenses et punitions, conception toute disciplinaire que le peuple, dont la sociologie de l'éducation est somme toute très durkheimienne, non seulement comprend mais approuve, dans la mesure où ce sérieux fait partie d'une bonne préparation à la vraie vie qui, s'agissant du travail, ne laisse guère de place à la fantaisie.

On pourrait résumer ces deux points en disant que durant toute une période, une fois acceptée la nécessité d'une instruction primaire, le mode de socialisation mis en œuvre à l'école présentait des caractères formels assez proches de la socialisation familiale pour ne pas poser problème.

3) Cette homologie cependant n'a pu être créatrice d'entente qu'à raison d'une autre condition déterminante : le poids très relatif de la scolarité dans les destinées sociales.

Tant que l'école est demeurée fort peu démocratique et clairement dualiste, la primarisation de masse n'a pas fondamentalement bouleversé le mode de « reproduction » au sens convenu (c'est-à-dire, au sens des « inégalités de chances »). Celle-ci a largement continué à fonctionner sur un mode non-scolaire et sous la dépendance directe de l'hérédité sociale. Paradoxe de l'école « démocratique » : plus les chances d'accès à des niveaux scolaires auparavant improbables s'accroissent, et plus les conditions d'accès à la vie sociale adulte échappent aux parents. Nous sommes accoutumés à considérer l'hérédité sociale (et la faible mobilité sociale qui l'exprime) comme un indice négatif : une inégalité. Nous sommes aussi et du même coup accoutumés à considérer « l'égalité des chances » comme un

repère normatif auquel doivent être mesurées (ce que font les sociologues), et jugées (ce que font les lecteurs des sociologues avec l'assentiment tacite de ces derniers) les performances du système scolaire. Mais ce point de vue, toujours dominant en sociologie de l'éducation parce qu'il domine les représentations sociales, est celui d'un acteur doublement abstrait : un acteur considéré indépendamment de ses pratiques (il proclame son attachement à « l'égalité des chances », mais recherche le meilleur placement scolaire dès lors qu'il s'agit de ses propres enfants), et indépendamment de l'époque (l'acteur populaire de la première moitié du siècle voit moins une chance dans une scolarisation prolongée, que dans la capacité à placer efficacement et précocement ses enfants sur un marché du travail dont il est encore en mesure d'appréhender concrètement les opportunités). Si on accepte de se placer à ce point de vue, alors la bonne entente des familles populaires avec l'école tient à la faible emprise de cette dernière sur l'insertion professionnelle des élèves, conjuguée à la conscience que pourtant cette même école élargissait et exhaussait l'espace des possibles pour les jeunes.

4) Ce qui vient d'être dit des familles, à la fois intégrées et écartées de l'école, pourrait se dire des élèves et d'autres partenaires. Les enfants des milieux populaires – ouvriers ou paysans – appartenaient en effet à de vrais milieux sociaux (et non à un environnement), c'est-à-dire à des classes, fortement structurées, enracinées dans des quartiers ou des terroirs, disposant d'une culture quasi communautaire. Or si la scolarité les détache, les sépare de cette culture première (et, parfois, linguistiquement, les y arrache), elle la réaménage sans la détruire : parce qu'elle est trop courte, parce que les modes de socialisation concurrents sont trop puissants, parce qu'elle n'oriente pas décisivement l'entrée dans la vie, elle compose. Certes puissamment filtrés, des éléments de culture commune ont leur place dans les programmes (à travers l'histoire locale, le déchiffrement de la géographie ou de la botanique de proximité, les « leçons de choses » qui empruntent aux réalités vernaculaires), mais surtout en déployant ce qu'on appellerait aujourd'hui un appareillage socio-culturel à travers les œuvres péri-scolaires. Patronages, fêtes ou kermesses, équipes sportives : la vigueur associative du mouvement laïc prolonge hors-école, et au

sein de rapports sociaux déscolarisés, le travail d'intégration et de socialisation. Le domaine socio-éducatif contribue ainsi à la production de cultures mixtes où l'expressivité populaire et juvénile, bien qu'encadrée, conserve une place essentielle. La clôture scolaire correspond moins, comme on l'a déjà montré à propos des familles, à une barrière infranchissable, qu'à une *division du travail éducatif* dont la configuration est variable. Pour être complètement réaliste, il faudrait joindre à ce tableau l'insistance au sein du primaire et des écoles techniques, de l'affirmation sourde ou bruyante d'une *counter-school culture* dont Willis est à peu près le seul à avoir produit une ethnographie précise qui a le mérite de rappeler que le tout de l'éducation ne passe pas par l'école. (4)

5) Enfin dans les régions où l'enseignement confessionnel est profondément et largement enraciné, la concurrence entre les deux réseaux a été *créatrice d'identification*. L'appartenance à une des deux écoles et l'engagement dans sa défense, ont alors transformé l'école en indicateur d'identité communautaire locale : pendant plus d'un demi-siècle et à travers sa fréquentation s'est tissée sur plusieurs générations une appropriation qui, au-delà de toute raison objective, *attache* une famille à son école. On peut remarquer aujourd'hui un phénomène formellement comparable, inspiré cette fois non par des considérations partisans, mais par le *souci éducatif* et la défense d'un territoire équilibré, soit en amont (mobilisation d'une population pour l'ouverture d'un collège ou d'un lycée), soit en aval (action collective contre la fermeture d'une classe ou d'une école primaire qui devient le symbole de la survie d'un village). Bref, partout où pour des raisons diverses mais converties en facteurs affectifs et identitaires, des parents se sentent collectivement atteints ou menacés dans leur intégrité sociale par quelque chose qui touche à la chose scolaire, ils forment équipe avec le corps enseignant auquel ils se sentent soudés.

De ces cinq éléments constitutifs d'une structure d'entente dans la séparation, on voit qu'un seul est proprement pédagogique, et que, la plupart du temps, c'est dans des raisons sociales et une conjoncture historique qu'il faut rechercher les possibilités de création d'une métalangue par-dessus les idiomes de chacun. Mais on voit aussi que les bases qui en assuraient le fonctionnement ont aujourd'hui disparu. Aussi sommaire qu'il soit,

un tel constat permet de problématiser autrement qu'en termes apocalyptiques la question du lien entre les écoles et leur territoire : l'extra-territorialité théorique de l'école laïque s'est en réalité développée dans une configuration d'interrelations très subtiles, mais aussi très réelles avec le « local » ; et les politiques éducatives de ville, de quartiers ou de zones prioritaires qui sont en chantier aujourd'hui, si elles sont soumises au péril d'une orientation libérale ou « post-moderne », représentent d'abord la nécessité de redéfinir, dans une problématique de seconde modernité, une autre division du travail éducatif et de nouvelles modalités de séparation-liaison.

LA SÉPARATION DE L'ENFANT D'AVEC LUI-MÊME

La déscolarisation ne passerait pas seulement par l'abolition des frontières qui protégeaient l'école d'un dehors hostile, mais s'installerait aussi au cœur de l'institution par l'abandon de l'idéal même d'un véritable enseignement : la pédagogie détruit les savoirs. Le souci de l'élève, « placé au centre », introduirait dans la classe ce qui n'a pas lieu d'y entrer. La transformation des collèges et lycées en lieux de vie substituerait l'inculture juvénile ordinaire aux apprentissages sérieux. Mais exiger que l'école maintienne sa fonction essentielle ou y revienne, suppose d'abord qu'on ne se trompe pas sur ce que fut historiquement une telle fonction. Or en dépit de la multiplicité des interprétations disponibles, toutes les analyses socio-historiques convergent sur un constat : l'invention et le développement de la *forme scolaire* a toujours subordonné la transmission des savoirs à une finalité plus vaste de socialisation.

« Il est complètement inutile, écrit Mauss, de soulever à propos de l'ethnographie, le problème de la pédagogie (...). Dans les sociétés autres que les nôtres, éducation et instruction n'ont pas à être distinguées. Rien de plus dangereux que de transporter les noms que nous donnons aux choses, surtout sociales, quand nous les appliquons à des faits qu'ils ne sont pas chargés de dénoter (...). Nous sommes habitués à penser à l'école, à un endroit où se donne l'instruction ; à la distinction de l'éducation morale et des autres. Tous ces problèmes ne se poseront dans les sociétés indigènes que le jour où nous y aurons

amené l'École (...). Il n'y a entre les sociétés archaïques et les nôtres, ni identité des institutions chargées de l'éducation, ni symétrie des fonctionnements de ces institutions. Mais ces institutions ont d'un côté et de l'autre même fonction ». (5)

S'il marque avec force les différences qui interdisent d'interpréter les sociétés archaïques à travers une grille empruntée à notre expérience scolaire (ni institutions identiques, ni fonctionnement symétrique), ce texte nous rappelle salutairement que la scolarisation, rapportée au processus entier de la vie sociale, rempli par d'autres moyens la même fonction que les éducations traditionnelles, c'est-à-dire, dans une formulation proche de celle de Durkheim, « l'action que les anciens exercent sur les générations qui montent chaque année pour les façonner par rapport à eux-mêmes et, secondairement, pour les adapter à elles, à leur environnement social et physique ». (6) Or, la sociologie contemporaine de l'éducation a commencé par oublier ces vérités premières de l'anthropologie : quelles qu'en soient les voies, chaque société doit se doter de moyens propres à « fabriquer le jeune homme », pour reprendre de Mauss une expression qu'il emprunte lui-même aux aborigènes australiens, c'est-à-dire propres à la reproduire non seulement biologiquement mais symboliquement et socialement. Toute la sociologie contemporaine des « reproductionnistes » a trouvé dans cet oubli fondateur sa condition même de possibilité, mais la cause profonde aussi de ses propres limites et contradictions.

Lors donc que beaucoup d'anti-pédagogistes reprochent à la sociologie critique d'avoir contribué à saper les fondements de l'ordre scolaire en attaquant les savoirs, les uns y détectant un « arbitraire culturel » (Bourdieu, Passeron, 1970), les autres le travail d'inculcation d'un appareil idéologique d'État (Baudelot, Establiet, 1971), ils se trompent de diagnostic et partagent avec leurs adversaires une véritable myopie historique. L'archive scolaire – on prendra le mot au sens de Foucault : une forme de discours, des documents, des dispositifs institutionnels formant un tout cohérent – révèle ouvertement que le procès de scolarisation relève d'une vaste entreprise de moralisation, forme concrète d'une reproduction de la société orientée contre le maintien des hiérarchies de l'Ancien Régime. Cette reproduction sociale est certes créatrice de nouveaux modes

d'inégalité sociale, mais sa visée significative est soumise à l'exigence d'universalité. L'originalité des lectures critiques d'il y a trente ans n'est donc pas d'avoir mis à jour l'idéologie dans l'école, mais d'en prendre conscience et d'en proposer une lecture sur un mode exclusivement négatif, et en rapport lui aussi exclusif avec un pouvoir de classe. On peut estimer que ce moment critique manque l'essentiel du sens historique de la socialisation scolaire : l'introduction des individus à la dimension d'universalité. On peut aussi, malgré tout, en extraire des indications utiles : que la violence la plus efficace est douce et repose sur l'imposition des significations, qu'il faut regarder de près le maniement des corps et y disséquer l'anatomie politique d'un pouvoir, qu'il faut aussi interroger les effets de la *séparation scolaire* (entendue non comme moyen d'accès aux savoirs mais comme reduplication d'une division du travail entre manuels dominés et théoriciens dominants).

Bref, détachés de leur problématique dénonciatrice, arrachés au rabattement de l'acculturation scolaire sur l'idéologie, sur la reproduction des rapports de classe, sur le service du développement économique du capitalisme, de tels travaux pourraient inspirer des programmes de recherche sur des problèmes dont nous sommes encore largement ignorants. Mais, dans tous les cas, interpréter après coup ce moment critique comme une offensive de dévalorisation des savoirs relève du contre-sens.

On peut énoncer encore autrement cette méconnaissance de la socio-genèse scolaire. La mise à jour de l'inégalité des chances scolaires constitue en réalité l'avant d'une médaille dont l'autre face porte le nom de consumérisme. Les concurrents inégaux, mobilisés dans la conquête capitaliste de diplômes monnayables et les critiques de cette transformation de l'école en marché des titres, *se situent sur le même terrain* : l'analyse unilatérale de l'école en termes de chrematistique, en termes d'accumulation de richesses indexées sur la hiérarchie des places et des classes. Si les contre-réformistes d'aujourd'hui semblent s'opposer à ce mouvement, ils le nourrissent pourtant à leur manière. L'ignorance volontaire où ils se situent du problème des inégalités, leur élitisme à peine masqué (les échecs scolaires ne sont-ils pas le mal nécessaire pour qu'existent des réussites ? – Milner, 1984), l'éloge inconditionnel, abstrait et aristocratique

d'une certaine culture (la leur), renforce l'idée que l'instruction, *prise en elle-même*, constitue l'alpha et l'omega de ce que fut toujours et de ce que doit demeurer l'école. Ainsi, le souci des inégalités comme l'insouciance à leur égard, participent du même oubli : jusqu'à la moitié du XX^e siècle, le processus de scolarisation n'a jamais considéré les savoirs en eux-mêmes et pour eux-mêmes, mais comme vecteur privilégié d'un mode de subjectivation radicalement nouveau, soumis à la dimension d'universalité. Les savoirs y tiennent leur valeur non de leur seule utilité sociale directe, mais de leur capacité à engendrer des êtres de raison. Bref, les savoirs, y compris les plus théoriques, ont toujours été subordonnés à une fin plus haute concernant la possibilité de maintenir et de reproduire la modernité sous sa forme de société républicaine : une éducation, une moralisation, une socialisation démocratique. On pourrait dire encore les choses autrement : bien qu'il ne se soit guère intéressé à l'école (ce qui est étrange quand on voit la place occupée dans son œuvre par l'analyse des manuels de civilité, ignorant que ces manuels forment le sous-bassement des premiers enseignements de l'école proprement dite), c'est au « processus de civilisation » de Norbert Elias qu'on pourrait aussi rattacher l'histoire de l'enseignement.

Il ne suffit évidemment pas d'énoncer cette thèse. Mais, si pour tenter de déplacer le débat d'aujourd'hui, je la rapporte de manière abrupte, c'est que le patient travail d'investigation historique, objet d'un puissant refoulement, est à la disposition de tous ceux qui veulent bien savoir. J'en prendrai pour exemple le travail ancien de Guy Vincent sur l'école primaire (Vincent, 1980). Il montre d'abord que l'école constitue une institution radicalement nouvelle issue de la modernité, que, du fait de son espace, de sa temporalité propre, de la spécialisation professionnelle des maîtres, elle n'est en rien comparable aux dispositifs d'instruction et d'éducation antérieurs. Contrairement à bien des idées reçues, les premières « formes scolaires », élaborées par des fondateurs religieux dont Jean-Baptiste de La Salle offre la figure exemplaire, ne s'assignent pas pour fin dernière la religion, mais l'édification d'une personnalité morale : « Ce quelque chose de plus par rapport à ce qui serait strictement nécessaire pour apprendre à lire et à calculer, cette manière spéciale de transmettre un savoir ou un savoir-faire, ce quelque chose de plus par rapport à l'ensemble des enseignements et qui

est l'école, constitue, avec la réflexion sur ces pratiques, ce qu'on appellera plus tard la pédagogie en un sens nouveau du terme, mais qui, et pour cause, ne pourra jamais être débarrassé de ses connotations morales » (op. cit. p. 24). Au détour d'une histoire très irrégulière qui verra se succéder des variantes (peut-être même des espèces différentes de « formes scolaires »), Vincent insiste sur ce qui constitue l'axe vertébral de cette socialisation scolaire : l'apprentissage de la règle impersonnelle, autrement dit, la découverte par l'enfant d'une normativité sociale et intellectuelle. C'est pourquoi l'histoire des disciplines est inséparable de la discipline : les premières servent à constituer la seconde.

Non pas relativiser les savoirs scolaires, mais les replacer dans leur configuration historique, permet déjà, c'est un premier gain, de dévoiler l'incroyable ignorance des « défenseurs du savoir » : l'instruction, y compris dans la version de Condorcet, est affaire de pédagogie, c'est-à-dire d'éducation. Or, pas plus qu'aujourd'hui, cette articulation ne va de soi. Elle a vu s'affronter et varier les modèles. L'attention portée par G. Vincent à la période révolutionnaire (et en particulier l'analyse des projets de l'École Normale de l'An III) permet de mieux saisir la contingence du modèle qui finit, un siècle plus tard, par l'emporter : le modèle ferryste. Mais cette incessante expérimentation imagine et parfois réalise des modalités scolaires que les anti-pédagogistes d'aujourd'hui dénonceraient à coup sûr comme la fin de l'école : l'idée par exemple, développée dans les Écoles Centrales de la Révolution, que les savants eux-mêmes et eux seuls (des « intervenants extérieurs » !) sont à même de transmettre à la fois leur science et l'Idéal de la Raison, au sein d'une structure de cours (de « groupes de niveaux ») déstructurant la classe ; ou encore cet épisode d'une durée d'à peine trente ans qui voit se mettre en place un enseignement mutuel (une « classe coopérative » en somme). Non seulement donc, les savoirs ont toujours été intégrés à un projet qui les débordait, et visait la *fabrication du lien social*, mais leurs formes de transmission n'ont elles-mêmes cessé de varier, avant la stabilisation relative de la III^e République. Quant à imaginer un corps d'enseignants ou de pédagogues unis dans la certitude qu'il suffit de domestiquer l'enfant pour y faire surgir l'élève, soudés aux mêmes postulats disciplinaires, c'est tout simplement fabriquer une his-

toire imaginaire des idées, méthodes et débats constants qui ont jalonné l'histoire de la scolarisation, laquelle enveloppe une histoire très complexe de la pédagogie (Terral, 2001).

Il ne suffit pas d'une citation d'Alain ou de Hannah Arendt pour donner une idée juste de la manière dont s'y prenaient les maîtres pour séparer l'enfant de lui-même et produire un élève. Même Durkheim (1992, 161), auteur s'il en est peu suspect de complaisance pour une pédagogie se fondant sur la spontanéité enfantine (sa critique de l'école tolstoïenne est sans appel), dénonce les dangers inhérents à toute relation pédagogique en la comparant audacieusement à celle du colonisateur et du colonisé. L'élève en vérité a toujours été un problème. Seul l'éloignement d'un passé mal connu, une conception de l'individu plus statutaire et moins soucieuse qu'aujourd'hui du développement personnel, un contexte scolaire qui traite des enfants et non des adolescents, peuvent laisser prospérer l'illusion rétrospective d'élèves se dépouillant d'eux-mêmes au moment de franchir le seuil de l'enceinte scolaire.

CONCLUSION

S'il fallait juger aujourd'hui de la capacité d'une école s'adressant désormais à la totalité des adolescents à produire de nouvelles modalités de transmission tenant véritablement compte de ce qu'ils sont, susceptibles dans des conditions tout à fait nouvelles de socialiser en enseignant, c'est plutôt la lenteur ou l'immobilisme pédagogique qui frapperait l'observateur. La manière négative dont, par exemple, est la plupart du temps reconvenue la présence d'élèves, non pas immigrés mais issus de l'immigration, est assez typique d'une conception didactique désolidarisée de ses conditions d'exercice réelles. Françoise Lorcerie note sur ce point que « la réflexion endogène et l'innovation curriculaire au sujet du pluralisme social demeurent très peu développées », et qu'il n'existe même pas « d'expérimentation sérieuse portant sur l'enseignement en milieu populaire pluriethnique » (Lorcerie, 1996). Loin donc que la recherche d'une prise en compte des particularités d'âge ou de culture signifie l'abandon des savoirs, c'est plutôt au moment critique et créatif de la fin du XIX^e siècle qu'il faudrait comparer l'époque présente. « Extraire » l'élève de l'enfant

et plus encore du collégien adolescent, ne peut plus s'obtenir grâce à cette osmose entre « disciplines » et « discipline », typique à la fois d'un état de l'école et d'un état de la société. Même tâtonnant ou, comme toute transformation, exposé à des dérives, c'est un nouveau mode de socialisation scolaire qui émerge, moins sélectif, plus coopératif, et conçu comme vrai « lieu de vie » (Dubet, Duru-Bellat, 2000). *L'invention de ce nouvel universel concret est un lourd travail. C'est*

pourquoi il faut faire « l'éloge des pédagogues » (Prost, 1986), affrontés, au sein de l'école, à la nécessité d'y faire exister une éducation qui ne soit pas prisonnière d'une forme scolaire ancienne (Vincent, 1996), au surcroît mal comprise, dépouillée de son vrai statut et réduite à l'état irrationnel et réactionnel de fantasme historique.

Jean-Manuel de Queiroz
CERPPE, Université Rennes 2

NOTES

- (1) Je choisis entre mille Gérard Molina, dans la mesure où ses textes offrent à la lecture quelque chose de falsifiable. Dans le foisonnement d'essais et de pamphlets contre-réformistes qui inondent le marché, il faudrait en effet distinguer plusieurs catégories de textes : depuis ceux qui, au nom de la défense du savoir, se meuvent tout entier dans le ressentiment et manifestent une cruelle ignorance de ce qu'ils prétendent critiquer (notamment et évidemment des travaux de sociologie et de sciences de l'éducation), jusqu'à ceux qui ont du moins le souci d'un essai d'argumentation, même si (c'est semble-t-il une loi du genre), l'injure n'est jamais loin, comme ici (p. 94) l'imputation faite à Ph. Meirieu d'avoir enseigné dans un lycée professionnel pour pouvoir « publier un livre de plus ».
- (2) Mot que j'emploie pour éviter celui trop prédéterminé d'idéologie.
- (3) Van Zanten (op. cit.) montre que dans le canton rural de son enquête, le « turn over » des maîtres n'est pas une nouveauté et qu'inversement, on trouve encore, mais parmi les enseignants les plus âgés, une « stabilité résidentielle » bien enracinée qui, de fait, tend à fortement décroître chez les jeunes qui ne s'installent plus forcément dans la commune où ils sont nommés, mais gardent un pied dans la « grande ville » où ils souhaitent revenir.
- (4) *La culture du pauvre* de Richard Hoggart (trad. fr., Paris, Minuit, 1970), constitue l'envers du travail de Willis en montrant, mais cette fois sur le terrain où elle est maîtresse, la mise en œuvre et la transmission de la culture du quartier ouvrier des années 50.
- (5) « Fragment d'un plan de sociologie générale descriptive », 1934, Œuvres, t. 3, Paris, Minuit, p. 339. Je souligne.
- (6) Ibid. p. 340.

BIBLIOGRAPHIE

- BARROT A. (2000) – **L'enseignement mis à mort**. Paris : Librio.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1971). – **L'école capitaliste en France**. Paris : Maspéro.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens »**. *Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – **La Reproduction**. Paris : Minuit.
- CHARLOT B. – **Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue**. Paris : Anthropos, 1999.
- DELVOYE Y. (1994). – **École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy**. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- DEROUET J.-L. (1992). – **École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?** Paris : Métailié.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Le Seuil.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. (2000). – **L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique**. Paris : Le Seuil.
- FORQUIN J.-C. (1993). – **Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions**. *Recherche et formation*, n° 13.
- GAUTHERIN J. (1999). – **Laïcité**. In Houssaye J. (dir.), **Questions pédagogiques**. *Encyclopédie historique*. Paris : Hachette.
- GAUTHERIN J. (1999). – **Au nom de la laïcité, Pénélope et Jules Ferry**. In Derouet (dir.), **L'école dans plusieurs mondes**. Bruxelles : De Boeck.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). – **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire**. Lyon : PUL.
- LORCERIE F. (1996). – **À propos de la crise de la laïcité en France : dissonance normative**. In Gagnon, Mc Andrew, Page, **Pluralisme, citoyenneté et éducation**. Paris : L'Harmattan, Ch. 5.
- MILNER J.-C. (1984). – **De l'école**. Paris : Le Seuil.
- MOLINA G. (2000). – **Refonder l'école ou accompagner sa dérive**. In **Oser enseigner**. Paris : PUF (L'aventure humaine ; n° 10), p. 61-105.
- NICOLET C. (1982). – **L'idée républicaine en France 1789-1924 : essai d'histoire critique**. Paris : Gallimard (Bibliothèque des histoires).

- PASSERON J.-C. (1991). – Le raisonnement sociologique. L'espace non popperien du raisonnement naturel (Ch. 4, « Hegel ou le passager clandestin »). Paris : Nathan.
- POULAT E. (1987). – **Liberté, laïcité. La guerre des deux France et le principe de modernité.** Paris : Cerf-Cujas.
- QUEIROZ J.-M. (de) (1982). – École et identité. **Pluriel-Débat**, 29, p. 3-19.
- QUEIROZ J.-M. (de) (1997). – École, Laïcité, Citoyenneté. **Les Cahiers français de la Documentation française**, juin.
- TERRAL H. (à paraître, 2001). – Les élèves comme problème(s) : un détour par l'histoire des idées pédagogiques ». **L'année de la recherche en Sciences de l'éducation.**
- VINCENT (G.) (1980). – **L'école primaire. Étude sociologique.** Lyon : PUL.
- VINCENT G. (1996). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire.** Lyon : PUL.
- WILLIS P. (1977). – **Learning to labour. how working class lads get working class jobs.** Farnborough, England : Saxon House.

Quelques interrogations à propos de l'éducation parentale. Ou peut-elle échapper à l'assentiment passif des parents ?

Liane Mozère

Il se développe aujourd'hui, dans les quartiers dits défavorisés, un certain nombre d'initiatives d'accueil parents-enfants se réclamant plus ou moins directement de l'expérience inaugurée par Françoise Dolto à la Maison Verte. Cette initiative inaugurale devait permettre, selon la psychanalyste, de frayer le passage au monde des jeunes enfants par la présence rassurante et tutélaire de leur mère. Les initiatives contemporaines gardent de cette expérience la pratique de l'accompagnement maternel. Mais le retour sur l'histoire des tentatives philanthropiques permet de mettre au jour les écueils d'une telle entreprise, si elle ne garantit pas l'autonomie et ce que les anglo-saxons appellent un empowerment – un plus de puissance – des parents. Dans le cas contraire on risquerait sans doute de répéter les tentations « disciplinaires » (Foucault, 1976) du système assistanciel.

Enjeu décisif en mai 1968, l'ouverture des établissements d'accueil pour la petite enfance aux parents et la participation progressive de ceux-ci à des activités initiées par les équipes est, nous semble-t-il, une bonne entrée en matière pour questionner la place et le rôle des parents aujourd'hui et pouvoir introduire à une réflexion sur l'éducation parentale telle qu'elle se développe actuellement dans les quartiers dits défavorisés. Si nous faisons retour aujourd'hui, plus de trente ans après, sur la rupture introduite après mai 1968 par l'ouverture des crèches, comme ce fut le cas à la même époque pour les écoles et les hôpitaux, il nous faut, dans un premier temps, rappeler les conditions prévalant alors dans ces institutions. La crèche, tout

comme depuis le XIX^e siècle, l'école et l'hôpital, fonctionnait sur le postulat d'une double opposition : dedans/dehors, professionnel/profane. Les philanthropes au XIX^e siècle ou les hygiénistes plus tard au cours du siècle cherchent tous à travers une intervention sur les enfants à atteindre les familles. Dans ce mouvement de moralisation pour les philanthropes et d'éducation pour les hygiénistes, la crèche constitue le support ou le vecteur de l'intervention. Pour nous en tenir à l'exemple des hygiénistes, nous allons tenter de montrer comment sont intimement liés fermeture de l'établissement et éducation des familles. Éviter la contagion, c'est traquer les microbes, c'est mener contre ceux-ci une guerre impitoyable. C'est donc concrètement lutter contre la promis-

cuité et le désordre qui régnaient dans les crèches édifiées par l'initiative philanthropique (Mozère, 1992, 2000). À l'extérieur, réputé porteur de tous les dangers, va à présent être opposée la clôture hygiénique qui va se manifester par une interdiction faite aux parents de pénétrer dans les lieux où sont accueillis leurs enfants. Un panneau l'indique clairement « Entrée interdite » et ce au moins jusqu'en 1968 (1). Les parents sont donc maintenus à « bonne distance », dans un espace « neutre », le vestiaire, véritable sas entre ce monde de l'extérieur auquel appartiennent pourtant les parents et le lieu aseptisé, à l'atmosphère purifiée, raréfiée de la crèche.

Pour bien marquer le « changement d'état » qu'implique pour l'enfant ce passage il est, jusqu'au cours des années 1970 entièrement déshabillé pour être remis, généralement hurlant, par dessus un « guichet », à une auxiliaire qui va procéder aux rites de purification indispensables. Longtemps baigné, vaseliné, bref pomponné, après que sa température ait été prise, l'enfant sera revêtu des signes de sa nouvelle appartenance sous la forme de vêtements de crèche immaculés (chemise fine et caraco en piqué blancs). Le soir, le même rituel se déroulera dans l'autre sens. Non sans que l'on remette à la mère un biberon de soupe. Si cette dernière pratique n'était pas généralisée, elle a l'avantage d'éclairer comment la disjonction dehors/dedans se combine intimement à l'opposition professionnel/profane. Car à l'évidence les exemples précités permettent d'inscrire l'entreprise d'éducation au cœur même du fonctionnement de l'institution. C'est cette dernière hypothèse que nous nous proposons d'interroger ici en nous demandant, entre autres choses, si le geste réparateur des philanthropes ou la dramaturgie hygiéniste ne se retrouvent pas, aujourd'hui, dans certaines formes modernes d'éducation parentale ? Il ne s'agit pas ici d'entreprendre une histoire de l'éducation parentale mais de proposer des pistes de réflexion. Pour ce faire nous retracerons la démarche philanthropique, puis celle des hygiénistes avant d'examiner, à la lumière de travaux récents ce qu'il en est des formes d'éducation parentale dans les quartiers dits difficiles.

Objet de prédilection des philanthropes qui cherchent en particulier à combattre les effets sociaux désastreux de la mortalité infantile (Fritsch, Joseph, 1977, Mozère, 1992), l'enfant est également au centre d'un faisceau d'interventions

multiples tant privées que publiques. La ville est le « théâtre » privilégié où va apparaître la figure bicéphale du médecin et du pauvre (Rollet, 1990). À l'image du théâtre, nous substituerions volontiers celle de laboratoire, il s'agit en effet moins d'un lieu d'énonciation, que d'un espace où sont conduites des expériences ; car c'est véritablement là que s'expérimentent un certain nombre de « modèles injonctifs » qui, plus tard, façonneront plus ou moins directement, les différentes formes d'interventions. Au cours d'une évolution historique contrastée et non linéaire, celles-ci adoptent diverses formes *constituant ce que nous appellerons un « répertoire »* (Hannerz, 1980) de thématiques qui se développe, du XIX^e siècle à nos jours, dans des domaines de plus en plus diversifiés en fonction de l'évolution des savoirs et des formations de pouvoir qui s'y rattachent (Foucault, 1976).

L'image du désordre est première. Désordre chez l'enfant dont les conduites sont à rectifier ; désordre des familles qu'il convient de moraliser. Les philanthropes présupposent l'existence d'un système de besoins, formulant une série d'énoncés programmatiques pour remédier à ces désordres. Dans ce projet d'établissement, comme dans les crèches existantes, les soins corporels traduisent ce souci. Bien que l'on exige des mères qu'elles amènent leurs enfants proprement vêtus, ceux-ci sont déshabillés, examinés par la directrice. On leur lave la tête et les bains-douches qui avaient lieu une ou deux fois par semaine étaient considérés comme « le baptême, cette purification du corps couvert de miasmes et d'infirmités » (2). Dans le programme de la crèche modèle, que Delbrück élaborait en 1846, on trouvera de nombreuses notations similaires. De très rares initiatives ont vu le jour, le programme est resté pratiquement lettre morte. Si nous l'évoquons, c'est moins pour rendre compte de réalisations finalement peu nombreuses que pour mettre à jour la philosophie de ces injonctions, de ces formes discursives qui ont, d'une certaine manière, traversé et marqué le champ de la petite enfance au cours des siècles, et ce jusqu'à nos jours. Le dispositif imaginé aurait idéalement permis à la fois aux disciplines de s'exercer sur l'enfant – l'enfant « enlevé », l'enfant otage – et par son intermédiaire – l'enfant « éducateur » – et de toucher son milieu familial (Foucault, 1976, Murard, Zylbermann, 1976). Ces disciplines touchent autant les corps par la prescription de postures que ce que Joseph et Fritsch appellent

« des rapports » ; ainsi sont décrits les rapports de la mère à l'enfant à travers l'allaitement, comme les rapports parents/enfants par le biais, par exemple, des châtiments, ou bien, enfin, les rapports de l'enfant à ses propres besoins lorsque sont décrites les manières de mobiliser son attention, ou d'alterner le jeu et le travail. Mais il ne faut pas oublier qu'à travers ces « régimes d'activités », à travers « l'apprentissage de la docilité » (Joseph, Fritsch, 1976), à travers enfin la reproduction des habitudes se configure l'action qui vise la famille elle-même. Car c'est elle, et, plus particulièrement celle du pauvre, qui constitue à proprement parler l'observatoire privilégié des modes de vie des classes laborieuses et la cible principale des stratégies de moralisation et de socialisation : « La prise en charge de la famille du pauvre commence par un enlèvement, ... l'enlèvement de son lien le plus précieux qu'elle dilapide par ignorance ou par égoïsme. Votre enfant m'intéresse, dit le philanthrope » (Joseph, Fritsch, 1977). Les espaces institutionnels (crèches) qui accueillent les enfants ne sont d'une certaine manière pas refermés sur les enfants, expliquent I. Joseph et Ph. Fritsch, mais ouverts sur les parents, pensés comme des lieux d'apprentissage pour ceux-ci. De Gerando, dans *Le visiteur du pauvre* (1826), indique d'ailleurs la marche à suivre : d'abord enquêter, ensuite moraliser.

Cette intrusion du philanthrope met brutalement l'accent sur le fait que la famille pauvre produit la maladie (mortalité infantile), le vagabondage et reproduit l'indigence. À ces fléaux, la philanthropie va chercher à opposer ses armes : la puériculture, le logement, l'épargne. Le philanthrope veille donc à établir un étayage de la famille, reconnue comme étant le lieu des affections domestiques, « condition essentielle de l'éducation elle-même ». C'est une forme de soutien thérapeutique, mais néanmoins aimant : les textes ultérieurs de De Gérando sur l'école insistent, comme l'avaient fait auparavant les créateurs de l'école mutuelle (Querrien, 1976), sur la nécessité de ce que l'on pourrait appeler « une magistrature d'amour ». Dans son « programme », le philanthrope veille à tout, à l'ordre domestique, comme aux postures qu'il convient d'adopter. Ce sont des normes qu'il édicte (Foucault, 1976).

Dès la seconde moitié du XIX^e siècle, les hygiénistes vont faire irruption dans le tableau : découvrant avec Semmelweiss, Lister et Pasteur, les

lois de la propagation des maladies infectieuses, ils prôneront le « désentassement » des populations ouvrières des taudis et l'édification pour elles de logements décentes. À cette étape encore, c'est un mode d'habiter et un régime de civilités qui est défini : individualisation du logement, stricte délimitation des fonctions et des lieux dans l'habitation, absolue séparation des corps et des logements entre eux. Car, il s'agit bien de la définition d'un ordre urbain nouveau qu'il y a lieu de configurer face à la formidable expansion de la ville, la ville industrielle mais aussi la ville dévoreuse d'hommes, grosse de révoltes redoutées. Cette nouvelle ville doit, selon les philanthropes et les hygiénistes, reposer sur une organisation sociale – la famille – et spatiale – une nouvelle forme de logement ouvrier où la famille « régénérée », pourra jouer son rôle d'étayage de l'ordre social (Murard, Zylberman, 1976).

Il importe d'ailleurs à cet égard d'ajouter que ce mouvement s'est accompagné de l'émergence de l'enfance comme pierre angulaire d'interventions multiples dont l'éducation parentale actuelle hérite et qu'il convient de retracer au moins schématiquement. Apparue tardivement dans les sociétés occidentales, la figure de l'enfant délimite également un espace au sein duquel elle évolue. Cet espace est social (Ariès, 1960, Chamboredon, Prévôt, 1973). « Dans le passé, l'enfant appartenait tout naturellement à l'espace urbain, avec ou sans ses parents. Dans un monde de petits métiers, et de petites aventures, il était une figure familière de la rue. Pas de rue sans enfants de tous âges et de toutes conditions » (3). Sa singularisation, son autonomisation, que l'historien situe à la fin du XVII^e siècle et que l'on peut associer à un phénomène de séparation, est en effet paradoxalement, en même temps, un processus d'intégration à la vie sociale. L'évolution socio-économique, et plus particulièrement le travail des femmes, conduirait aujourd'hui, d'une certaine manière, à une forme de resocialisation de l'enfant moderne que l'on pourrait croire proche de celle de l'Ancien régime (Dencik, 1985, 1995, p. 107, Norvez, 1990, p. 441). En ce sens l'actuelle « centration sur la petite enfance » en constituerait peut-être un aboutissement (De Singly, 1996, Commaillé, 1996).

Si nous avons emprunté ce détour historique très schématique, c'est pour montrer que ces processus de moralisation, de normalisation, prennent appui sur l'enfant pour créer pour les

parents une forme d'apprentissage en continu qui suppose toujours un régime, plus ou moins implicite, d'acceptation, d'assentiment des familles. Même arraché ou contraint, le consentement des familles ouvrières méritantes existe bel et bien et c'est de ce point de vue que nous aimerions analyser les formes actuelles d'éducation parentale dans les quartiers dits défavorisés. Si nous reprenons l'exemple de la fermeture physique des crèches que nous évoquions plus haut, l'analyse montre qu'elle ne s'oppose pas, loin de là, au processus d'apprentissage en continu. Comme nous l'évoquions plus haut, il arrivait encore au cours des années 1960 que la crèche fournisse à la famille la soupe du soir pour le bébé. Au soupçon qui pèse sur la famille – l'enfant aura-t-il à dîner ? – se conjugue le geste pédagogique. De même toutes les injonctions et remontrances qui peuvent être signifiées à la famille se déclinent-elles toujours sur le double registre du jugement et du conseil. La famille, toujours potentiellement en faute, mais toujours amendable, la famille « acquiesce » déjà dans un tel dispositif, elle « consent » en creux à cette formation en continu puisqu'elle est sans cesse sollicitée de se conformer à ce qui est édicté en dehors d'elle, par des formations de savoir et de pouvoir (Mozère, 1978b, 1992).

Si de « nouvelles technologies » comme l'hygiène publique et la puériculture vont tendre au XIX^e siècle à contrôler les populations en s'appuyant sur les acquis scientifiques (Lenoir, 1992, p. 24), l'enfant n'y apparaît pas seul mais comme pièce dans un dispositif. Selon nous, cela signifie que depuis le XVII^e siècle l'enfant, en tant que figure socialement construite, a toujours été en quelque sorte sous l'œil public. Mais à partir du XIX^e siècle et ce jusqu'à nos jours, il apparaît au sein d'un dispositif où sont également pris, selon les époques et les circonstances, la mère, la famille, le père et, plus récemment, le beau-parent. C'est donc une socialisation – en tant qu'intégration dans la société – où il est en quelque sorte équipé d'« accompagnants » nommés et désignés dans les processus d'initiation. Plus précisément, au-delà des liens de sang, c'est d'un enfant institutionnellement lié – lié à sa mère, à sa famille par exemple – qu'il s'agit. Enfant au centre d'un dispositif qui englobe sa mère, sa famille, certains l'ont dit, « enfant otage » (Hocquenghem, Schérer, 1976, Joseph, Fritsch, 1977). C'est, nous semble-t-il, autour de cette notion d'enfant institutionnellement lié, que

peuvent aussi être analysées les différentes formes d'éducation parentale.

L'éducation parentale, en tant que telle, est depuis de longues années développée par de nombreuses initiatives privées et, bien souvent publiques, pour les populations défavorisées en particulier (Mozère, 1978, Durning, 1985) (4). La situation française semble relativement spécifique, par la place occupée notamment par la psychanalyse. Les expériences étrangères d'éducation parentale et notamment les expériences anglo-saxonnes font, pour certaines, explicitement référence à un corpus psychiatrique et psychanalytique (Spitz et Bowlby, entre autres) mais le champ de la petite enfance y est, semble-t-il, davantage influencé par la pédagogie, la psychologie, voire certains secteurs de la philosophie (Brofenbrenner, 1974).

Il convient auparavant cependant de rappeler l'évolution, depuis vingt à trente ans, des formes familiales, entraînant incontestablement des remaniements profonds tant au niveau des relations intra-familiales qu'à celui des rapports au monde des enfants et de leurs parents. Citons quelques phénomènes qui ont conduit notamment à une modification profonde des modes de vie des jeunes enfants. En trente ans le nombre de couples non mariés a été multiplié par 4 ; le nombre de divorces a plus que doublé ; un mariage sur trois aboutit à un divorce et il faut ajouter que la majorité des ménages qui divorcent ont des enfants. D'autre part la monoparentalité augmente : qu'elle résulte de la naissance d'un enfant en dehors d'un lien conjugal ou concubin ou bien d'un divorce, ce phénomène touche de plus en plus de femmes ; les familles monoparentales représentent environ 15 % de l'ensemble des familles avec enfants, de plus, près de 50 % de ces femmes ont moins de 40 ans (5). À cela, il convient d'ajouter l'augmentation du nombre de ce que les sociologues appellent des « familles recomposées » où les enfants expérimentent une « diversification des relations sociales » (Théry, Dhavernas, 1991 ; Bourdieu, 1996). Dernier phénomène, que nous avons nous-mêmes observé, un repli familial qui conduit à une forme de socialisation centrée sur l'enfant. Une recherche menée conjointement en France et en Suède portant sur deux groupes d'enfants de 2 ans et leurs familles en crèche dans la banlieue de Paris et de Stockholm a permis de mieux cerner une forme

d'isolement familial « infanto-centré » (Mozère, 1982 ; Dencik, 1995).

Perçue comme déstabilisante, éventuellement pathogène pour certains experts, cette situation nouvelle appelle à leurs yeux l'expérimentation de nouvelles solutions susceptibles de remédier aux conséquences négatives de ces évolutions de la famille. Comme Françoise Dolto, d'autres psychanalystes et psychologues, mais aussi des travailleurs sociaux et intervenants sociaux « dans les quartiers » s'inquiètent des incidences de ce nouvel environnement sur la socialisation des jeunes enfants. À la fragilisation du lien familial et plus particulièrement de celui du jeune enfant à sa mère, ils proposent d'opposer une forme d'aide aux familles fondée sur l'écoute psychanalytique susceptible de soutenir la « première expérience d'individualisation en société des jeunes enfants partagée avec leurs géniteurs ». On cherchera ainsi à configurer le nouveau « métier de parent » (Savinat et alii, 1990) qu'il n'est pas inutile de mettre en regard avec les formes antérieures « d'éducation des familles ».

Reprenons très schématiquement quelques étapes dans ce long processus de « mise au travail des familles » (Mozère, 1978). Paul Durning, évoquant à ce sujet « un objet suspect », analyse pertinemment le fondement prophylactique de l'éducation parentale qu'explique l'implication précoce des divers courants psychanalytiques. Pour la psychanalyse, la famille joue un rôle déterminant dans la genèse et le développement de pathologies infantiles en son sein (1988). Si nous évoquons quelques stations sur ce chemin, c'est pour en extraire le fil rouge qui, c'est du moins notre hypothèse, parcourt de nos jours encore nombre d'expériences et plus particulièrement les lieux parents/enfants dans les quartiers dits défavorisés. Dans ce cheminement il apparaît à partir de la Seconde guerre mondiale ce que nous appellerons des lieux-laboratoires où un certain nombre d'expériences serviront à charpenter, à configurer des formes d'intervention, des dispositifs d'action. C'est le cas de l'École des Parents, de la première consultation psychopédagogique créée par Michel Soulé en 1952 à l'Hospice dépositaire des Enfants Trouvés de l'Assistance Publique à St Vincent de Paul, tout comme de l'expérience de Jenny Aubry à l'Hospice annexe des Enfants trouvés de Parent de Rosan. Chacune de ces initiatives inaugurales modèle les formes modernes de prise en charge

des désordres déjà dénoncés, en leur temps, par les philanthropes. Elles vont contribuer à la mise en œuvre d'initiatives en direction des familles, qui prendront dans un premier temps une forme correctrice et compensatrice (Mozère, 1980b) (6). Pas plus que les philanthropes, leurs instigateurs ne se préoccupent, dans un premier temps, d'obtenir un quelconque assentiment des familles. Notre hypothèse serait-elle alors infondée ? Au contraire, il nous semble que c'est du geste réparateur même que va émerger, progressivement, la nécessité d'un assentiment parental qui passe par la mobilisation active des familles dans ce qui va devenir la formation parentale.

Ce n'est pas le lieu ici d'analyser l'évolution historique de tous ces lieux-laboratoires, d'autant qu'une recension sérieuse devrait également prendre en compte les initiatives menées dans les pays anglo-saxons dont nous allons évoquer à grands traits quelques éléments saillants. Les initiatives dans les pays anglo-saxons ont, en effet, dès la fin des années 1950, développé des programmes préventifs définis en référence à une logique compensatoire. Au cœur de « l'ère d'opulence » (Galbraith, 1961) s'élève le rêve séculaire de l'égalité des chances pour tous et du partage équitable des fruits de la croissance. La plus grande partie des pays développés va entreprendre, dans le cadre de ce que l'on appellera désormais le *Welfare State*, une lutte contre les inégalités qui frappent ceux que leur origine sociale ou raciale (aux États-Unis notamment) conduisent à des formes d'inadaptation. On assistera ainsi au développement de politiques de prévention d'envergure en France (Norvez, 1990 ; Rollet, 1990), de programmes spéciaux aux États-Unis tel le *Head Start Program* initié pour offrir des formes d'aide et d'assistance spécifiques aux enfants d'âge préscolaire souffrant de divers types de carences (affectives, physiologiques, linguistiques ou scolaires) (Little, Smith, 1971). Ce dernier programme concerne un ensemble diversifié d'actions tant en matière éducative, que sanitaire, nutritionnelle et plus généralement sociale, et cherche à impliquer les parents pauvres « dans la prise de décision (concernant leurs enfants) afin d'accroître leurs compétences dans un travail qui se déroule au travers d'institutions communautaires » (Mozère, OCDE-CERI, 1978a). Cette participation parentale, notent les observateurs américains, a considérablement accru leur savoir relatif au développement de

leurs enfants. Tout en offrant un type de socialisation aux jeunes enfants, des groupes mères-enfants (*Mother and Toddler groups*) en Grande-Bretagne cherchent, de la même façon, à éduquer et à « guider » les parents issus des milieux défavorisés (Mozère, 1980a).

Las, les résultats ne sont pas à la hauteur des espérances. Un rapport américain conclut au semi-échec de la politique de réduction des inégalités et met l'accent sur deux phénomènes liés : les programmes interviennent en général trop tard et ne tiennent pas suffisamment compte de l'influence, en amont, de l'environnement, c'est-à-dire en fin de compte de la famille (7). C'est donc sur la famille qu'il convient d'intervenir directement pour prévenir handicaps et carences. C'est un mouvement comparable qui s'effectue, à partir des années 1950, dans un lieu-laboratoire spécifique qui est l'Assistance publique, et plus particulièrement le services en charge des enfants trouvés à Paris, à l'Hospice dépositaire de Denfert-Rochereau. L'Assistance publique accueille traditionnellement les enfants « trouvés », c'est-à-dire abandonnés, des enfants placés par décision de justice (enfants en danger moral ou physique, déchéance parentale par exemple), ainsi que, au fur et à mesure que recule le nombre d'abandons, ceux que l'on va appeler des enfants « recueillis temporaires » placés par décision administrative du fait de l'incapacité momentanée des parents à assurer leur éducation. Longtemps les enfants accueillis sont de tout jeunes enfants que l'administration de l'Assistance publique va confier à des familles nourricières dans le Morvan, en Bretagne ou en Sologne notamment par l'entremise d'agences de placement dépendant des services centraux. À partir de la fin de la Seconde guerre mondiale d'autres populations d'enfants vont progressivement être accueillis en nombre croissant et notamment des « grands enfants », on dirait aujourd'hui des adolescents, pour lesquels les modes de prise en charge traditionnels s'avèrent peu adaptés.

Ces enfants « abandonnés... à eux-mêmes », développent des « conduites asociales » ; le Professeur Lelong n'hésite pas à les traiter « d'anormaux... parfois au point de vue physique, toujours au point de vue mental et caractériel... (parce qu'ils) ont souffert de l'absence de père, de la désunion de leurs parents, de l'immoralité de ces derniers ; ils ont parfois été victimes de leurs turpitudes » (8). Marcel Lelong est psy-

chiatre et l'Assistance publique le sollicite pour ces « grands enfants », mais c'est à son élève Michel Soulé qu'est confiée la création à Denfert-Rochereau, comme nous l'écrivions plus haut, d'une consultation psycho-pédagogique pour tenter de les prendre en charge. Celui-ci écrira en 1957 : « L'abandon affectif tarit à lui seul les sources les plus dynamiques de l'individu mais associé au manque de surveillance et d'exemple, d'autorité et d'idéal, il conduit ces enfants vers toutes les conduites antisociales – il y a toute une école buissonnière urbaine où les cinémas interdits aux moins de seize ans remplacent les nids à dénicher et où les vagabondages dans les rues lointaines et louches, aux "Fleurs" vénéneuses, tiennent lieu d'excursions – mais avec quels dangers supplémentaires. De l'école buissonnière ils passent aux bandes avec leur activité principale : la paradélinquance et la délinquance mineure. Le cinéma, les romans et les faits divers ont décrit fort bien tous ces processus de dégradation lente et de socialisation "en marge". Et que dire de la jeune fille que sa mère pousse aux rémunérations les plus viles ? » (Soulé, 1957). Quel lien cependant avec ce que nous évoquons à propos de l'assentiment demandé aux parents dans l'éducation parentale ?

Le travail thérapeutique qui se développe va s'appuyer, entre autres, sur un dispositif spécifique, la guidance. Nous ne pouvons ici entrer dans le détail de cette pratique, mais qu'il nous suffise pour fonder notre argumentation d'indiquer schématiquement que cette démarche identifie un « système » de guidage étayé sur une orientation particulière de la psychiatrie et de la psychanalyse, celle de la Société française de psychanalyse, qualifiée par Jacques Lacan, lorsqu'il s'en est séparé en 1964, de tendance « orthopédique » de la psychanalyse. La guidance par les psychanalystes est censée s'adresser en premier lieu aux personnels (travailleurs sociaux, nourrices d'accueil par exemple) chargés des enfants puis, plus tardivement, à la famille d'origine, lorsque, pour soigner les enfants, M. Soulé et d'autres mettront l'accent sur les liens nécessaires avec celle-ci. La consultation de Michel Soulé sera fermée par l'administration de l'Assistance publique à la suite de désaccords, mais la méthode a fait ses preuves, elle sera reconvertie dans d'autres secteurs d'intervention comme la formation des nourrices spécialisées (placements psychiatriques), des travailleurs sociaux, des personnels de crèche où des personnalités comme

Myriam David et Geneviève Appel seront très actives jusqu'à une date récente, mais aussi des psychologues de crèches qui se réuniront sous la direction conjointe de Michel Soulé et de Léon Kreisler qui serviront de « référents » à leurs échanges d'expériences (Mozère 2000).

Un champ va être ainsi inlassablement travaillé, parcouru, fatigué, le but ultime étant d'apporter aux familles, destinataires de ce travail, ce dont elles « manquent » : des « repères », un accompagnement susceptible de les aider à les acquérir. Mais les guider suppose que les intervenants veillent à situer leur implication dans une position adéquate, ni trop près, ni trop loin (9) : « Il est donc important que chaque membre de l'équipe contrôle ses affects ainsi mobilisés sous peine de se trouver par trop impliqué dans une situation qui risque d'être exploitée par les enfants, les nourrices ou les parents eux-mêmes et qu'il ne pourra plus ni manier ni dépasser » (10). L'accueil du « trop près » n'évite pas celui, tout aussi dommageable, du « trop loin ». La bonne distance est énoncée par le psychologue ou le psychiatre en charge de l'équipe. C'est donc un « dire sur le faire des autres » (Mozère, 1978), c'est un dispositif hiérarchisé de compétences qui consacre la prééminence du savoir psychiatrique dans le cas qui nous occupe. Cette forme de guidance serait-elle pour autant réservée à des cas de psychopathologie lourde nécessitant la mobilisation de compétences psychiatriques ? Ou bien ne servirait-elle pas de modèle à une intervention plus large qui concernerait tous les parents ? C'est effectivement ce qui se produit à partir des années 1970, après un travail d'expertise réalisé par Michel Soulé, sur les modes de garde des jeunes enfants. Dans ce « Cahier de recommandations » (1972) il avait procédé à une étude comparative des différents modes de garde qui devait aboutir à une forme de « classement » des types d'accueil en fonction de ce qu'ils pouvaient apporter à la famille et à l'enfant. Dans le cadre d'une action expérimentale conduite dans le XIV^e arrondissement, l'équipe du COPES, sous la direction de Michel Soulé, allait accueillir les mères demandeuses d'un accueil et déterminer, en fonction de leur profil socio-économique et psychologique, le mode de garde le plus approprié. Ainsi il sera par exemple déconseillé aux mères célibataires de demander une place en crèche (Mozère, 1980b, Norvez 1990) (11). Voici bien un dispositif d'aide « formaté », qui suppose d'entrée de jeu l'assentiment des parents à une

forme d'étiquetage supervisé par des psychiatres (Goffman, 1963, 1975). Ce courant s'est développé dans d'autres lieux-laboratoires. Outre l'Assistance publique (qui deviendra l'Aide sociale à l'Enfance), c'est aussi dans les crèches, dans les réseaux de formation, mais aussi dans des lieux comme l'École des Parents qui a, tout au long de son histoire, accueilli une grande variété de sensibilités et de spécialistes. Bien que notre propos ne s'attache pas spécifiquement à l'étude de cette institution, il convient d'en rappeler en effet l'extrême originalité.

C'est, semble-t-il, au sein de cette institution atypique qu'émerge l'idée d'éducation parentale. Et cette idée est immédiatement associée à la modernité, en particulier par le recours à la psychologie, la science qui sonde les cœurs et les âmes. Mais il y est également fait appel à la psychanalyse, à la pédagogie, à la psychiatrie, à la médecine. Des personnalités marquantes de tous horizons vont, à un moment ou à un autre, accompagner cette aventure : un écrivain devenu médecin comme A. Berge, un dirigeant de la Compagnie Générale d'Électricité, libéral, passionné de psychologie comme A. Isambert, Georges Heuyer, le fondateur de la psychiatrie infantile, mais aussi Jenny Aubry, Françoise Dolto, ainsi que Geneviève Appel et Myriam David. Nous parlons de laboratoire en ce sens où c'est un espace qui apparaît comme un « lieu-ressources » ouvert à différentes configurations humaines et sensibilités théoriques, ce qui va d'ailleurs conduire chacune d'entre elles à évoluer, à se transformer à l'occasion de ces rencontres. Il s'agissait au départ, comme le rappelle un texte paru en 1969 pour les quarante ans d'existence du mouvement, d'une « École Mutuelle d'éducateurs composée de pères et de mères conscients de leurs responsabilités familiales, sociales, nationales et internationales pour... proposer les méthodes... les plus efficaces pour armer la jeunesse en vue de sa mission à venir ». Dans l'article premier relatif aux buts de l'École, on peut lire notamment : « Apprendre aux parents à s'éduquer... » (École des Parents, n° 40 ans, 1969).

Pour autant ses promoteurs ne minimisent pas les écueils auxquels leur entreprise risque d'être confrontée. André Isambert, président de l'École des Parents et des Educateurs, écrivait par exemple la même année : « Il y a vingt-cinq ans, nous considérions, comme les autres, que les

sciences, la psychologie, découvraient des lois absolues et permanentes. En me consacrant à l'éducation des parents, j'ai donc pensé moi-même pouvoir transmettre certaines connaissances qui mettraient les parents en garde contre certaines erreurs. Depuis lors, la prolifération des recherches, des connaissances nouvelles a conduit chaque science à renouveler sans cesse ses conclusions. Les lois deviennent des hypothèses de travail. On ne soigne plus les maladies de la même manière. Les traitements, les médicaments prescrits à un moment donné sont ensuite condamnés. Chacun a donc pu, dans son domaine, tirer une leçon de ces observations. Dans le nôtre, l'éducation familiale, j'ai vu changer les méthodes d'alimentation de l'enfant, de son travail scolaire, de l'exercice de l'autorité. J'ai vu changer aussi la signification de la sexualité. Devant ces changements rapides, beaucoup de parents ont perdu leur sécurité. Bien des éducateurs aussi. Il fut des périodes où j'ai pu mettre en doute la valeur et l'intérêt même de notre action. Il a fallu comprendre que notre tâche consistait aujourd'hui notamment, à rendre aux parents une certaine sécurité devant cette disparition de l'absolu, du définitif, devant ce règne du provisoire, du changeant. Je pense que nous devons faire prendre conscience aux parents que cette évolution rapide ne doit pas créer de conflits entre les générations » (12). Cette effervescence théorique et pratique se manifeste dès les premières années qui suivent la Seconde guerre mondiale, notamment à travers les différentes publications de l'École des parents où ces personnalités se côtoient ; mais on peut observer au cours des années qui vont suivre ce que l'on pourrait analyser comme une ossification, une rigidification très manifeste après 1964, peut-être due à la rupture de Lacan, mais sans doute aussi imputable aux différentes ruptures politiques qui ont marqué cette époque. Ce retour réflexif permet d'analyser l'activité de l'École des parents comme étant marquée par la croyance moderniste dans l'existence d'universaux pouvant régler la conduite des parents, face à leurs enfants. Cette conception est moderniste au sens où, renouant, même si c'est de manière détournée, avec la dissymétrie des relations entre les spécialistes et les parents appelés à adopter des « patterns » de conduite dominants, enrichis au passage de la théorie des stades de développement de Piaget, elle analyse ce que l'on appelle aujourd'hui la parentalité comme un processus permettant de

faire *progresser* père et mère d'un stade *infans* à celui de parent « à part entière ».

Alors qu'un premier mouvement s'appuyait sur une relation univoque maladie/guérison, la situation actuelle redéfinit les termes de la combinatoire professionnels/parents. Plus précisément il s'agit moins, à présent, d'un manque à combler, d'une absence à colmater que de construire, face au vide social, à l'anomie supposée, une médiation qui puisse réinscrire ces parents et leurs enfants dans la société. Car ils sont moins parents que « désaffiliés » (Castel, 1995). C'est le cas des lieux d'accueil enfants-parents de quartier (Eme, 1993) (13) qui s'inspirent tous, de près ou de loin, de l'expérience inaugurale de la Maison Verte, créée en 1979 par Françoise Dolto. Ces expériences nous semblent à plus d'un titre renouer avec des formes d'assentiment demandées aux parents qui sans être identiques à celles du XIX^e siècle en sont néanmoins héritières. Cependant il convient auparavant de retracer brièvement l'origine de la Maison verte.

Présentant son projet en 1979, Françoise Dolto évoquait les risques inhérents, de son point de vue, aux profondes transformations affectant les sociétés urbaines où ne subsisteraient plus les sociabilités traditionnelles. « C'est une expérience que celle de ce lieu. Il nous apparaît que c'est la meilleure des prophylaxies des névroses infantiles et de la violence adaptative, subie ou agie, des jeunes enfants à la société. Dans les villes surtout, les enfants en crèche, en garderie... ne font connaissance et n'ont d'expérience relationnelle aux autres enfants et aux adultes qu'au prix de leur séparation de leur milieu familial, séparation sans médiation la plupart du temps... Ainsi des événements qui constituent pour des enfants leur première expérience d'individualisation en société, ne peuvent être partagés avec leurs géniteurs, témoins de leur histoire première et qui font la continuité de leur sécurité » (14). Structure d'accueil d'enfants de moins de quatre ans, conçue pour les recevoir en présence d'un adulte dit tuteur (père, mère, nourrice éventuellement), la Maison Verte doit constituer une forme d'espace interstitiel entre la famille et les lieux sociaux. Lieu interstitiel censé, par la production d'une parole analytique accompagnante, contribuer à créer un mode de socialisation intermédiaire, rassurant, non anxiogène, pour les enfants accueillis en présence de l'adulte tuteur qui assure leur présence aux autres enfants, aux

autres adultes et, *in fine*, au monde. Que ce soit la Maison Verte ou les lieux d'accueil enfants-parents, ces structures reposent, nous semble-t-il, sur l'idée qu'une raréfaction des interactions socialisantes contribue à fragiliser les jeunes enfants et qu'il convient de les accompagner par la mise en place de médiations susceptibles d'assurer leur « sécurité » affective.

En quoi la tentative inaugurale de la Maison verte est-elle à relier aux expériences qui se mettent actuellement en place dans nombre de quartiers défavorisés ? Certes dans un monde où se manifeste une raréfaction des interactions permettant que se noue l'être ensemble qui constitue une société, la pertinence d'une initiative comme celle de la Maison verte peut sembler appropriée pour permettre de faire face à un certain nombre de situations, et ce en particulier pour des familles et/ou des femmes très isolées. Le modèle doit-il pour autant affecter l'ensemble des familles supposées à tort ou à raison par les logiques institutionnelles prévalentes nécessiter de tels dispositifs de prise en charge ? Toutes les familles seraient-elles « désaffiliées » ?

Suivons le raisonnement de Françoise Dolto : « Là, dans ce lieu d'accueil et de loisirs qu'est la Boutique verte, les enfants ne sont plus les objets de leurs parents, ... ni non plus objets des adultes qu'ils rencontrent dans ce lieu... Ils ne sont pas davantage les objets anonymes des adultes qui auraient des droits d'accueil sur eux, comme le croient tous les enfants » (Dolto, 1981, 149-150). Il y aurait, selon Gérard Neyrand, dans l'esprit des créateurs de la Maison verte, une conception selon laquelle les relations sociales et les processus de socialisation sont « potentiellement pathogènes sous l'effet des contraintes endogènes (les névroses familiales) et exogènes (les exigences du milieu de vie et du cadre social) qui pèsent sur l'apprentissage de la vie relationnelle » (Neyrand, 1995, 61). Ces citations permettent d'analyser le mode de relation instauré à la Maison verte ou dans des lieux qui se réclament de cette philosophie. La création de tels espaces constitue, aux yeux de leurs promoteurs, le seul moyen de prévenir les pathologies dont ont à souffrir les jeunes enfants quelles que soient leurs caractéristiques sociales, culturelles et de sexe. Pour des psychanalystes cette situation ne souffre aucune exception en vertu de l'aliénation de tout sujet humain.

Le type d'écoute, mais aussi de prévention mis en œuvre à la Maison verte provient d'une écoute « tierce » que seule la position analytique peut se prévaloir de garantir. On peut donc analyser l'expérience de la Maison verte comme un système d'étaiyage de la relation mère-enfant, une forme de prothèse et qui suppose non l'intervention de l'habituel philanthrope ou de l'inévitable dame d'Œuvre, mais de l'analyste, exemplaire sujet supposé savoir, selon l'expression de Lacan (Lacan, 1964). Nous ne récusons pas qu'une parole structurante puisse advenir dans des lieux comme la Maison verte ; mais ne peut-elle émerger ailleurs dans le champ social, au cœur d'agencements collectifs ? La présence ès qualités d'un(e) analyste dans une structure sociale peut-elle à elle seule garantir une telle émergence ? La réponse de Françoise Dolto le laisse entendre dans la mesure où la Maison verte permet précisément d'établir une passerelle entre le privé et le public.

L'intimité domestique est, en effet, conçue comme le lieu idéal (idéalisé ?) où peut se déployer la relation mère-enfant, censée, selon les psychanalystes, structurer et construire, à travers la triangulation avec le père, l'accès du jeune enfant au monde. À des âges critiques (à partir du huitième mois de la vie), confronté à des étrangers, l'enfant aura, en effet, tendance à vouloir se réfugier dans le giron maternel. Des psychologues déconseillent dès lors l'entrée à la crèche à cette période de la vie. Mais la position de Françoise Dolto est plus radicale : toute rencontre avec un autrui non tutélaire doit être soutenue par la présence de la mère (ou d'un adulte tutélaire), sorte de pôle de réassurance, conçu comme support du « territoire existentiel » (Deleuze, Guattari, 1980) qui, par sa présence physique et symbolique, permet à l'enfant, suivant son rythme propre, d'essayer, d'ébaucher progressivement les premiers pas d'une rencontre possible et non traumatique. Cette rencontre intervient très tôt dans nos sociétés développées et alors que selon Françoise Dolto, ces pôles de réassurance, ces supports du territoire existentiel perdent de leur consistance. Pas de médiations, pas de lieux « entre » précisément cette intimité rassurante (15) et le grand dehors. Françoise Dolto s'est attachée en son temps, à réinventer, à expérimenter les modalités d'un tel passage. Elle a cherché, à travers l'expérience de la Maison verte, à initier de tels « moments de socialisation » et de telles médiations pour les jeunes enfants aujourd'hui.

Pour autant l'analyse doit se poursuivre, car si la mise en œuvre de lieux où existent de tels « moments de socialisation » peut sembler pertinente, il n'en demeure pas moins que les modalités de fonctionnement d'une telle institution posent la question de l'éducation parentale. En effet ne convient-il pas d'appréhender l'expérience de la Maison verte, comme d'autres lieux comparables qui se sont implantés dans les quartiers dits défavorisés comme un redoublement de l'injonction de nombre de formes d'éducation ? Les familles seraient-elles, dans ces quartiers, toujours dépourvues des compétences sociales et/ou culturelles suffisantes pour favoriser ce passage de leurs enfants dans le monde de l'altérité ? La Maison verte ne s'adressait pas au départ à un type de population particulière et ce n'est que « par ricochet » que des questions dites sociales ont pu apparaître. Mais dans les lieux d'accueil parents-enfants qui se sont développés dans la foulée de cette première expérience la démarche est-elle radicalement différente d'une telle forme d'« invalidation sociale » (Castel, 1995) caractérisée par la relation dissymétrique entre intervenants et habitants ? Voyons ce qu'il en est des lieux parents-enfants dans les quartiers dits défavorisés.

« L'enjeu relevé dans les lieux d'accueil serait bien celui d'un défaut de lien social : relation de la mère avec d'autres mères, de parents avec d'autres parents, de la famille avec son environnement... Nous avons parlé de la non-fréquentation des structures de garde par certaines populations, des constats d'échec dès la maternelle, des troubles du développement chez les petits enfants... (Eme, 1993, 170). Les institutions sociales développent donc des actions de prévention, souvent sous la forme de dispositifs de socialisation précoce qui associent la mère, voire la famille, à l'enfant. Quatre principes semblent fonder leur action : socialisation des parents, interrelation parents-enfants, éducation des parents et lutte contre l'isolement. Il n'est pas dans notre propos de mettre en cause la validité éventuelle de ces actions. L'interrogation que nous soulevons ici c'est de savoir si dans ces lieux il s'agit encore (et toujours) d'un « dire sur le faire des autres » (Mozère, 1976) ? N'assiste-t-on pas au redoublement de formes d'assujettissement, qui appellent, sous une forme ou une autre, un assentiment passif des familles concernées ? À cet égard les expériences qui ont accueilli les enfants et leurs parents dans la prise en charge

psychiatrique vont jouer un rôle de modèle. On va finalement appliquer à des familles démunies socialement des solutions éprouvées pour les familles prises en charge par la psychiatrie ou la psychanalyse. Comme dans les crèches où les psychologues vont à la fois faire passer des baby-tests, diagnostiquer des troubles du développement psychomoteur, voire psycho-affectif et dans le même mouvement tenter de réformer l'institution qui fonctionne sur un mode hygiéniste et médical, on va, dans le traitement de ces nouvelles situations familiales, tenter finalement d'appliquer des méthodes et des dispositifs ayant fait leurs preuves dans le domaine de la prophylaxie mentale.

Le soutien au lien familial que proposent ces lieux, du fait de leur création par des personnes, souvent en rupture plus ou moins nette avec les institutions officielles, ne suppose pourtant le plus souvent pas d'injonction éducative à proprement parler, mais se déploie à travers des sociabilités fondées sur l'intermédiation censée favoriser la circulation de la parole et la résolution des difficultés rencontrées par ces familles. Certes, il s'agit d'une activité « libre » (comme la parole), mais qui vise néanmoins à construire, à travers l'intermédiation, un mode de responsabilisation implicitement souhaité. Il s'agit en somme de remédier au fait que « les nécessaires relations entre les modes de fonctionnement de la famille et les institutions ne se réalisent pas de manière correcte et les institutions ont du mal à prévenir les pathologies sociales et psychologiques liées à la diversité des situations de crise que des groupes sociaux vivent au quotidien » (Eme, 1993, 152). Ces lieux fonctionnent en s'appuyant sur des individus porteurs de projets ou qui auront été « sollicité(s) par une stratégie volontariste des professionnels ». *Bis repetita* en somme ? La question mérite que l'on s'y arrête un peu plus longuement. Car comme toute action, l'éducation parentale dépend de l'usage qui en est fait. Dans une recherche menée en Allemagne, Franz Schultheiss analyse la manière dont des programmes d'éducation familiale peuvent pourtant s'apparenter à des formes d'invalidation. Le vécu des parents impliqués est à cet égard révélateur : « La majorité des femmes s'avouait "paralysée" par les conditions de vie imposées durant l'expérience, ce qui se traduisait, en outre, selon la logique du "cercle vicieux", par une "impuissance" face à la nécessité ressentie d'en sortir et de reprendre une activité professionnelle pour

contrebalancer les effets d'une fixation excessive par rapport aux tâches éducatives... Elles se déclareraient incapables de réduire le temps qu'elles investissent dans l'éducation d'un enfant qui s'était trop bien habitué à la présence maternelle permanente et l'intérêt exclusif apporté à ses soins » (Schultheiss, 1985). Dès lors le mouvement d'invalidation est-il résistible ?

Dans une thèse soutenue en janvier 2000, consacrée aux dispositifs concernant la santé dans les « quartiers sensibles », Marine Zecca parle à propos des dispositifs d'intermédiation de « néo-institutions ». On peut ici adopter la définition qu'elle donne de l'institution comme un *substrat* et une *histoire* à la fois constituée par des dispositifs administratifs et un « ensemble de pratiques discursives et réceptives ». L'institution acquiert de la consistance par le fait qu'elle prend appui sur les trajectoires de celles et de ceux qui y sont attachés, d'une manière ou d'une autre ; Marine Zecca dira qui y sont « impliqués ». Traditionnellement l'institution ainsi définie assure « une fonction médiatrice entre la sphère privée et la sphère publique ». Or, la situation sociale actuelle peut se caractériser par une forme de « délitement » de cette fonction que les politiques transversales ne parviennent pas à restaurer. Ces politiques ont donc tendance à développer, au moment de leur émergence et dans leur mouvement même, tout un ensemble de médiateurs, pensés comme transitoires mais dont l'activité et les fonctions se pérennisent. Pour Marine Zecca ces lieux d'écoute, qu'elle analyse comme des « corps d'interposition », constituent précisément ces « néo-institutions ».

Ce sont des formes « flexibles », malléables au sens où elles sont d'une adaptabilité extrême aux changements de situation – on pense au « just in time » de l'économie libérale – où les fonctions sont « personnifiées », inscrites, de manière « décentrée » dans des espaces qui se situent dans les « interstices » des institutions traditionnelles. Les règles qui y sont édictées restent peu nombreuses afin de ne pas décourager des populations « sans demande » apparente de les fréquenter. L'activité qui y est exercée requiert un grand professionnalisme, ces lieux étant cependant définis comme des « bas seuil » pour signifier le faible taux de contraintes mais aussi le pragmatisme qui préside aux activités qui y sont menées. Dans les lieux parents-enfants s'inscrivant dans une telle démarche quelle place est laissée à l'au-

tonomie des parents, à leur désir ? Peut-on échapper à l'infantilisation des parents, à leur assujettissement, à une « invalidation sociale » ? Comment redonner un pouvoir aux parents dans l'entreprise d'éducation des familles ? Comment laisser les parents construire une place subjective qui ne soit, d'une manière ou d'une autre, contestée, voire niée. C'est le mérite de la thèse de Marine Zecca, portant sur un travail développé depuis plus de vingt ans, de montrer que ce type de « néo-institutions » peut, dans certaines conditions, favoriser le désassujettissement des habitants des quartiers dits défavorisés qui les fréquentent. Ceux-ci peuvent en effet exercer une liberté de sujet dans la mesure où sont effectivement valorisées et mobilisées les connaissances et les pratiques vernaculaires, permettant ainsi que s'instaure une symétrie des relations au sein de laquelle les parents peuvent devenir de véritables « co-auteurs » (Eme, 1990). Ne serait-ce pas ainsi que pourrait émerger un type de relations où l'apport des parents et celui des intervenants seraient pris en compte de manière équivalente ? Dans un tel agencement pourrait peut-être disparaître la dissymétrie de relations que nous évoquions plus haut. Dans un tel processus les parents sont producteurs et porteurs de savoirs singuliers, d'expériences spécifiques pouvant non seulement enrichir leur propre vie mais apporter, à leur tour, des savoirs et des ressources aux professionnels. Renversement de perspectives, révolution copernicienne ou changement d'optique, peu importe la manière dont on définira finalement une telle démarche, ce qui importe en effet c'est qu'elle est susceptible de transversaliser et d'hybrider des connaissances, des compétences, des expériences et qu'elle peut rendre ceux qui y participent moins assujettis, qu'elle tend à s'opposer concrètement à leur invalidation sociale, et ce plus particulièrement en ce qui concerne les parents.

Les Américains disposent dans leur vocabulaire d'un mot qui rend parfaitement compte d'une telle dimension : *empowerment*. Dans les crèches, par exemple, à partir de mai 1968 on a vu le recul des positions injonctives au profit d'expérimentations associant personnels, enfants et parents dans une aventure commune : il y a eu un processus d'*empowerment*. Dans les lieux d'accueil parents-enfants, dans l'éducation parentale, ne conviendrait-il pas d'abandonner une orientation correctrice, peut-on dire adaptative, voire « orthopédique », pour les envisager comme des lieux

d'émergence de tels processus de co-production ? Dans une telle démarche le chemin parcouru ensemble par des habitants non plus simples usagers, mais sujets actifs et des praticiens susceptibles d'être eux aussi enrichis par leur rencontre avec ces « démunis » constituerait à coup sûr de l'être et du faire ensemble. Ne conviendrait-il pas dès lors d'envisager l'éduca-

tion parentale comme un dispositif susceptible de favoriser l'*empowerment* de tous ? *Empowerment* comme augmentation de la « puissance d'agir » au sens où Spinoza l'écrivait dans l'Éthique ?

Liane Mozère

GRIS, Université de Rouen
IRIS, Université Paris IX-Dauphine

NOTES

- (1) Madame J. de Chambrun, médecin départemental de Protection maternelle et infantile de Seine-Saint-Denis sera l'une des premières à décrocher ces panneaux. Ce n'est qu'en 1975 que le nouveau règlement des crèches abolira officiellement cette interdiction d'entrée.
- (2) Visite à la crèche de Chaillot. Rapport, 1854.
- (3) P. Ariès, « L'enfant et la rue : de la ville à l'anti-ville », *Urbi*, n° II, 1979.
- (4) Nous reprendrons la définition suivante de l'éducation familiale : « ensemble de pratiques sociales mises en œuvre par les parents, au sein des groupes familiaux en direction des enfants, et par les intervenants sociaux en direction des parents (formation parentale) et des enfants (intervention éducative d'aide ou de suppléance – une action qui pallie une défaillance des parents, en internat par exemple, sans prétendre véritablement les "remplacer"), d'interventions concernant la famille dans ses diverses fonctions éducatives, tout en préservant un sens restreint limité à l'activité éducative de la famille » (Durning, 1994).
- (5) **Femmes, Horizon Ile de France**, 1993, **Données Sociales** (1993 et 1996).
- (6) C'est au nom du bien de l'enfant que ces actions sont menées. Il ne s'agit pour nous en aucune manière de récuser a priori le bien-fondé de celles-ci, mais d'analyser la manière dont elles sont pensées.
- (7) White S., **Federal Programs for young children**, Huron Institute, Cambridge, Mass.
- (8) M. Lelong (Pr), « Besoins actuels et perspectives d'avenir de l'Assistance à l'Enfance dans le département de la Seine », **Problèmes**, mars-avril 1957, pp. 11 et sq.
- (9) M. David, C. Adam, J. Ancelin, G. Appel, « Les séparations précoces mère-enfant », **Informations sociales**, n° 6-7, 1961.
- (10) R. Cahn, « Placement familial psychothérapeutique », Monographie n° 24, in M. Soulé et J. Noël, **Placement familial**, 1964, p. 66.
- (11) En 1973 est lancée l'étude de rationalisation des choix budgétaires (RCB) sur les coûts/avantages en matière de gardes d'enfants dont le projet du COPES, expérimenté dans le XIV^e arrondissement, constitue en quelque sorte un aboutissement :
 - M.-T. Chapalain, « La liaison coût-efficacité dans les modes de garde des enfants de 0 à 3 ans », *RCB, Revue des affaires sociales* n° 17, juin 1974, pp. 47-57.
 - M. Choquet, A. Philippe, « Besoins différentiels de modes de garde des jeunes enfants dans une population urbaine » (Enquête dans le XIV^e arrondissement), *Cahier de Sociologie et de Démographie Médicales*, Vol. A, n° 3, 1977, pp. 97-109.
 - COPES-INSERM, **Recherche-action sur les modes de garde des jeunes enfants dans le XIV^e arrondissement**, octobre 1973-1977, 1978.
- (12) « 40 ans » **Revue de l'École des Parents et des Éducateurs**, n° spécial, 1969, pp. 14-17.
André Isambert est un dirigeant de la Compagnie Générale d'électricité, passionné de psychologie. Il fonde à Lyon le premier Institut de Psychologie et participe dès 1945 à l'aventure de l'École des Parents. Issu d'une famille bourgeoise libérale, une bourgeoisie d'idées et idéaliste, c'est une des figures marquantes de cette institution.
- (13) Il existe également d'autres formes de structures initiées, comme les lieux d'accueil, par la Caisse des Dépôts et Consignations, le Fonds d'action Sociale pour les Travailleurs immigrés et leurs familles et la Fondation de France en 1990. C'est le cas par exemple, des actions passerelles vers l'école maternelle et des relais parentaux de quartier.
- (14) F. Dolto, « La Boutique Verte », **Enfants en souffrance**, Stock, 1981, pp. 149-150.
- (15) Celle-ci peut être également source de toutes les angoisses pour la mère et l'enfant. Au cours d'une recherche comparative franco-suédoise sur les jeunes enfants, nous avons pu montrer par exemple que le retour de la clinique se traduisait pour les jeunes mères par une extrême solitude où précisément le face à face était source d'inquiétudes souvent grandissantes et d'un repli oppressant accompagné, pour beaucoup de femmes, d'un sentiment croissant d'incompétence (Mozère, 1980).

BIBLIOGRAPHIE

- AINSWORTH M.D., BOWLBY J. (1962). – La répercussion de la carence des soins maternels : faits observés et controverses dans le contexte de la stratégie des recherches. In **La Carence des soins maternels, Réévaluation de ses effets**. Genève : OMS.
- ANZIEU D., BOWLBY J., CHAUVIN R., DUJCJAERSTZ F., HARLOW H. H. F., KOUPERNIK C., LEBOVICI S., LORENZ K., MALRIEU Ph., SPITZ R., WIDLOCHER D., ZAZZO R. (1974). – **L'attachement**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ARIES P. (1960). – **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**. Paris : Plon.
- AUBRY J. (1951). – Performances des enfants (Test Gesell) en fonction de la longueur de la séparation comparées à celles des enfants non séparés. In **Bulletin de la Société Médicale des Hôpitaux de Paris**.
- AUBRY J. (1955). – **La carence des soins maternels**, Centre International de l'Enfance, **Travaux et Documents**, vii, rééd., **Enfance abandonnée. La carence des soins maternels**, préface de G. Raimbault. Paris : Scarabée, 1983.
- AUBRY J. (1956). – Erreurs ou carences éducatives de la première enfance. **Sauvegarde de l'Enfance**.
- AUBRY J. (1959). – Le langage des enfants d'une crèche de jour. In **Entretiens de Bichat**.
- BASTARD B., CARDIA VONECHE L., EME B., NEYRAND G. (1995). – **Scènes privées dans l'espace public. Des lieux d'accueil enfants-parents**. Paris : Fondation de France.
- BASTARD B., CARDIA VONECHE L. (1996). – Homme, femme ou « parent » : une analyse de l'action des lieux d'accueil enfants-parents. In **Ephesia, la place des femmes ; enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales**. Paris : Recherches, La Découverte.
- BOLTANSKI L. (1969). – Prime éducation et morale de classe. **Cahiers du Centre de sociologie européenne**, 5 (Paris/La Haye, Mouton).
- BOURDIEU P. (1996). – Des familles sans nom. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 113, juin.
- BOUTIN G., DURNING P. (1994). – **L'intervention auprès des parents**. Toulouse : Privat.
- BRONFENBRENNER U. (1974). – **A report on longitudinal evaluations of preschool programs, vol. II, Is early intervention effective ?** Washington, D.C. : Department of health, education and welfare, 61 p.
- BRONFENBRENNER U. (1979). – **The ecology of human development**. Cambridge : Harvard University Press.
- BRUNER J. (1966). – **Toward a Theory of Instruction**. Cambridge (Mass.) : The Belknap Press of Harvard University Press.
- CHAMBOREDON J.C., PREVOT J. (1973). – Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. **Revue Française de Sociologie**, XIV, p. 295-335.
- CHAUVENET A. (1992). – **La protection de l'enfance. Une pratique ambiguë**. Paris : L'Harmattan (Logiques sociales).
- CHAUVIÈRE M. (1980). – **L'enfance inadaptée, l'héritage de Vichy**. Paris : Editions Ouvrières.
- CHAUVIÈRE M. (1996). – **Protéger l'enfant. Raison juridique et pratiques socio-judiciaires (XIX^e-XX^e siècles)**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- COLLECTIF (1984). – **Le sexe du travail**. Grenoble : PUG.
- COMMAILLE J. (1993). – **Les stratégies des femmes ; Travail famille et politique**. Paris : La Découverte.
- COMMAILLE J. (1996). – Place des jeunes enfants et politiques familiales en Europe : *similitudes et différences*. Communication au **Colloque Collectivités locales et accueil des jeunes enfants**, IDEF, juin.
- DENCİK L. (1985). – « Grandir aujourd'hui. Etudes des contextes et modalités de socialisation du point de vue du jeune enfant ». In P. Durning, **Éducation Familiale**. Paris : MIRE-Matrix.
- DENCİK L. (1995). – Modern childhood in the Nordic countries : Dual socialisation and its implications. In L. Chisholm et alii, **Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood Youth Studies**. Copenhague : Walter de Gruyter.
- DOLTO F. (1981). – **Enfants en souffrance**. Paris : Stock.
- DONZELOT J. (1977). – **La police des familles**. Paris : Minuit.
- DURNING P. (1985). – **Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales**. Paris : MIRE-Matrix.
- DURNING P. (1995). – **Éducation familiale. Partenaires et enjeux**. Paris : PUF.
- DURNING P., POURTOIS J.P. (dir.) (1994). – **Éducation et famille**. Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).
- EME B. (1993). – **Des structures intermédiaires en émergence. Les lieux d'accueil enfants-parents-parents de quartiers**. Paris : Laboratoire de sociologie du changement des institutions, CRIDA, CNRS.
- FOUCAULT M. (1975). – **Surveiller et Punir**. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT M. (1976). – **La volonté de savoir**. Paris : Gallimard.
- GALBRAITH J. (1961). – **L'Ère d'opulence**. Paris : Calmann-Lévy.
- GOFFMAN E. (1973). – **La mise en scène de la vie quotidienne**. Paris : Minuit.
- GOODY J. (1983). – **L'évolution de la famille et du mariage en Europe**. Paris : A. Colin.
- HANNERZ U. (1980). – **Explorer la ville**. Paris : Minuit.
- JEONG M.R. (1991). – **Éducation des parents. Expériences dans le monde**. Thèse Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg.
- JOSEPH I., FRITSCH P. (1977). – Disciplines à domicile. De l'édification de la famille. **Recherches**.

- KELLERHALS J., MONTANDON C. *et alii* (1991). – **Les stratégies éducatives des familles**. Paris : Delachaux et Niestlé.
- LENOIR R. (1992). – L'Etat et la construction de la famille. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 91-92, mars.
- LENOIR R. (1996). – La famille une affaire d'Etat – Les débats parlementaires concernant la famille (1973-1987). **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 113, juin.
- LITTLE and SMITH (1971). – **Stratégies de compensation**. Paris : OCDE.
- MAURY H. (1984). – **Puériculture et état de guerre**. Paris : Mission Recherche Expérimentation.
- MAURY H. (1990). – **L'adoption comme institution**. Paris : Ministère de la Recherche et de la Technologie.
- MEYER P. (1977). – **L'enfant et la raison d'Etat**. Paris : Seuil.
- MICHEL A. (1972). – **Sociologie de la famille et du mariage**. Paris : PUF (Coll. Le sociologue).
- MILBURN P., ALVESTGUI G., (1998). – Santé publique, politiques urbaines et expertise. Régulation et légitimation des équipements à Nancy et à Metz. In D. Fassin (dir.), **Figures urbaines de la santé publique. Enquêtes sur des expériences locales**. Paris : La Découverte.
- MOSS P., PENN H. (1996). – **Transforming Nursery Education**. Paul Chapman, Publ. Ltd.
- MOZÈRE L. (1976). – Babillages... Des crèches aux multiplicités d'enfants. **Recherches**, n° 27.
- MOZÈRE L. (1978a). – **Modèles de participation dans le domaine de l'enfance**. Paris : OCDE-CERI.
- MOZÈRE L. (1978b). – **Analyse des expériences d'ouverture et de décloisonnement dans le secteur de la petite enfance**, Paris : Centre d'Étude, de Recherche et de Formation Institutionnelles (CERFI).
- MOZÈRE L. (1978). – Du sentiment de l'enfance à la mise au travail des familles ou familles, au travail, l'Etat a besoin de vous. In **Les Annales de la Recherche Urbaine** (« Vie quotidienne en milieu urbain », Colloque de Montpellier).
- MOZÈRE L. (1980a). – **Modèles de gestion sociale et participation des parents**. OCDE, Programme Prime enfance.
- MOZÈRE L. (1980b). – **L'implication des personnels de l'Aide sociale à l'enfance**.
- MOZÈRE L. (1982). – **Portraits d'enfants. Modes de vie de la petite enfance**. Paris : CERFI - ATP CNRS Franco Suédoise.
- MOZÈRE L. (1992). – **Le printemps des crèches**. Paris : L'Harmattan.
- MOZÈRE L. (1994). – Bricolage du politique et politique du bricolage : Les héros du social. **Informations sociales**.
- MOZÈRE L. (1996). – Participation parentale : entre assentiment et désir. Communication colloque CRE-SAS. **Familles et petite enfance**.
- MURARD L., ZYLBERMAN P. (1976). – Le petit travailleur fatigable ou le prolétaire régénéré - Villes-usines, habitat, intimités au XIX^e siècle. **Recherches**.
- NEYRAND G. (1996). – **Sur les pas de la Maison Verte. Des lieux d'accueil pour les enfants et leurs parents**. Paris : Syros.
- NEYRAND G. (1996). – Les lieux d'accueil enfants-parents. Une nouvelle façon d'appréhender le lien familial, communication **Colloque Collectivités locales et accueil des jeunes enfants**, IDEF, juin.
- NORVEZ A. (1980). – De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine. **Travaux et Documents**, n° 126 (INED, PUF).
- PENN H. (1992). – **Under fives : The View from Strathclyde**. London : Scottish Academic Press.
- PITROU A. (1978). – **Vivre sans famille**. Toulouse : Privat (nouvelle édition 1992 : Les solidarités familiales).
- PLAISANCE E. (1986). – **L'enfant, la maternelle et la société**. Paris : PUF.
- PRETEUR Y., LEONARDIS de M., ed (1995). – **Éducation familiale, image de soi et compétences sociales**. Bruxelles : De Boeck Université.
- QUERRIEN A. (1976). – L'enseignement - 1. L'École Primaire, **Recherches**.
- ROLLET ECHALIER C. (1990). – La politique à l'égard de la petite enfance sous la III^e République. **Travaux et Documents**, n° 127, INED, PUF.
- ROUDINESCO E. (1982). – **Histoire de la Psychanalyse**. Paris : Ramsay.
- ROUDINESCO E. (1986). – **Histoire de la Psychanalyse**. Paris : Seuil.
- ROUSSEL L. (1989). – **La famille incertaine**. Paris : Odile Jacob.
- SAVINAT M., CALLU E., GAULTIER G. (1990). – **Le métier de parent. Une analyse du rôle d'éducateur joué par les parents**. LARES - CAF d'Ille-et-Vilaine.
- SCHERER R. (1974). – **Émile Perversi ou des rapports entre l'éducation et la sexualité**.
- SCHERER R., HOCQUENGHEN G. (1976). – Co-ire, album systématique de l'Enfance. **Recherches**.
- SHORTER E. (1975). – **Naissance de la famille moderne**. Paris : Seuil (tr. fr. 1977).
- SINGLY F. de (1991). – **La famille. L'état des savoirs**. Paris : La Découverte (Textes à l'appui).
- SINGLY F. de (1996). – **Le Soi, le couple et la famille**. Paris : Nathan.
- SOULE M., 1972 (dir.). – **Les modes de garde des enfants de 0 à 3 ans. Cahier de recommandations**. Paris : ESF.
- THERY I., DHAVERNAS M.J. avec la collab. de HERLIDO D., ROSSET G. (1991). – **Le beau-parent dans les familles recomposées, rôle familial, statut social, statut juridique**. CNAF-CNRS.
- ZECCA M., (2000). – **Savoir-faire et connaissances de l'intégration à l'épreuve des nouveaux processus d'invalidation sociale. Une géométrie de la liberté**. Thèse EHESS, sous la direction de Robert Castel.

Les effets d'une année d'entraînement à la lecture avec un logiciel éducatif : résultats en classe de sixième de collège

Denis Foucambert

La consolidation de la maîtrise de la lecture est un des enjeux importants du collège. Ce travail étudie l'effet d'un logiciel de perfectionnement de la lecture (ELSA) selon l'utilisation qui en est faite dans les classes de sixième. L'étude a évalué des élèves de quatre groupes de pratiques différentes à l'aide de deux épreuves portant sur les compétences approfondies et remarquables en lecture. Les résultats mettent en évidence une augmentation des performances de 40 % pour cinquante-cinq minutes d'entraînement et de 75 % pour soixante-quinze minutes par semaine, particulièrement grâce à une élévation de la vitesse de lecture des élèves. On établit également une durée minimum d'environ 70 minutes hebdomadaires pour élever le niveau moyen de lecture à celui des 15 % les meilleurs avant entraînement.

INTRODUCTION

Année après année, les évaluations menées en sixième montrent des résultats concordants : pour ne s'en tenir qu'au niveau de lecture des élèves, les compétences remarquables ne sont guère maîtrisées que par 15 % d'entre eux et les compétences de base, quant à elles, ne sont encore pas maîtrisées par 15 %. Et pourtant, personne ne met en doute le rôle tout particulier de la maîtrise de la langue écrite dans la réussite des élèves tout au long de leur scolarité.

Pour tenter d'améliorer cette situation alarmante, le ministère de l'éducation nationale a engagé les collèges, depuis le mois de mai 1999, dans la mise en place d'importantes actions pour la maîtrise de la

langue écrite. A été annoncée la « mise en place d'ateliers lecture pour tous car l'incitation à la lecture est une priorité ; il s'agit là d'inscrire à l'emploi du temps de tous les élèves une heure de lecture hebdomadaire » (*Bulletin Officiel*, juin 1999). Les mêmes propositions font référence à l'outil informatique tant dans les domaines de recherches d'informations (base de données, Internet, cédérom,...) que pour l'aide qu'il peut apporter à une meilleure utilisation du médium écrit. Toujours dans ces propositions, il est fait état de la volonté de « suivre et d'analyser les pratiques pédagogiques » par un travail de recherche mené dans les IUFM et à l'INRP.

Nous proposons ici une évaluation de l'utilisation d'un logiciel d'entraînement à la lecture dans des

collèges de l'Académie de Loire-Atlantique (1). L'organisation interne du collège est un point d'achoppement car, bien souvent, le découpage horaire freine l'introduction d'activités nouvelles. Aussi, avons-nous procédé à une évaluation de pratiques réellement à l'œuvre dans des établissements secondaires, impliquant l'usage de ce logiciel pendant l'horaire officiel de la classe de français. Nous partageons les propos de Jacqueline Levasseur (2), déclarant à propos des évaluations qu'il s'agissait aussi « de trouver les démarches pédagogiques efficaces permettant d'atteindre la maîtrise des compétences nécessaires à la poursuite de la scolarité des élèves au collège et de les faire passer dans la réalité de la classe » (Levasseur, 1995). Cette démarche renvoie également à la volonté affichée de « professionnaliser » les enseignants : la pédagogie n'est pas un art pour lequel seuls quelques-uns seraient doués.

Grâce à ces pratiques observées en collège, nous allons tenter de mieux comprendre l'effet d'un temps d'entraînement, défini comme la durée d'utilisation du logiciel, sur les résultats en lecture. En effet, les textes ministériels font référence à deux demi-heures consacrées à la lecture. Dans la mesure où cet horaire peut être utilisé à des fins d'entraînement à la lecture, il semble important de mesurer si ce temps est suffisant pour faire progresser de manière sensible le niveau de lecture des élèves de sixième.

PLAN EXPÉRIMENTAL

Sélection de la population

Quatre groupes de pratiques

Quatre groupes d'élèves de sixième ont été constitués en fonction du temps et de la nature des activités consacrées à un entraînement à la lecture, pendant l'horaire normal de français.

— Groupe A :

Le premier groupe (3) est constitué d'élèves ne bénéficiant d'aucune action particulière en faveur de la lecture, au-delà du déroulement normal des programmes dans le temps habituel de six heures de français par semaine. Il constitue le groupe témoin pour les analyses ultérieures.

— Groupes B et D :

Ces deux groupes se recrutent au sein du collège Rutigliano de Nantes qui pendant une partie de l'horaire normal de français, utilise un logiciel d'entraînement à la lecture.

Le groupe B est constitué d'élèves qui consacrent une heure hebdomadaire à ces activités d'entraînement alors que les élèves du groupe D y consacrent deux heures.

Pour les deux groupes et à l'intérieur de ce temps d'activités (1 ou 2 heures), les élèves sont conviés à des moments dits de théorisation où ils vont revenir sur les exercices déjà effectués ; ils vont alors tenter de mieux prendre conscience des différentes stratégies qu'ils emploient dans la résolution des tâches demandées par chacun des exercices. Ce type d'activités métacognitives (« abstraction réfléchissante » aurait pu dire Piaget (Piaget, 1977)), se comprend par le nécessaire retour réflexif que nécessite tout apprentissage (Lafortune & Saint-Pierre, 1998).

Ce qui différencie ces deux groupes, c'est le temps hebdomadaire consacré aux séances de lecture : le groupe B y passe une séance par semaine et le groupe D deux.

— Groupe C :

Le quatrième groupe réunit des élèves de deux collèges (4) où, une heure par semaine, également sur l'horaire de français, est utilisé le même logiciel d'entraînement à la lecture. Mais, à la différence des deux groupes précédents, aucun temps n'est soustrait pour des activités de théorisation autour de l'écrit et de la lecture, à partir ou autour du logiciel.

— Récapitulation

Puisque sont connus les temps que les différents groupes passent dans les différentes activités, on peut affecter à chaque groupe le temps d'activités uniquement consacré à l'entraînement sur ordinateur (tableau 1).

Appariement des groupes

Pour sélectionner les élèves appartenant à chacun des groupes, une souche a été constituée par tirage dans le groupe B. À partir de cette souche, l'appariement s'est fait pour les autres groupes en respectant les variables suivantes :

- la note globale obtenue à l'épreuve de Français de l'évaluation 6^e ;
- la note globale obtenue à l'épreuve de Mathématiques de l'évaluation 6^e ;
- l'âge des élèves ;
- le sexe des élèves.

Pour chaque élève d'un groupe, on retrouve dans chacun des autres groupes un élève qui lui correspond au regard de l'âge, du sexe, de la performance en français ($\pm 5\%$) et enfin de la performance en mathéma-

Tableau I. – Récapitulatif des groupes

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D
Durée	Pas d'entraînement	Une séance hebdomadaire pendant l'année scolaire	Une séance hebdomadaire pendant l'année scolaire	Deux séances hebdomadaires pendant l'année scolaire
Type d'activités	Pas d'activité	Elsa avec théorisation	Elsa sans théorisation	Elsa avec théorisation
Temps hebdomadaire de travail sur le logiciel	0 mn	41,25 mn	55 mn	73,33 mn

tiques ($\pm 5\%$) aux épreuves de l'évaluation sixième. Cet appariement rigoureux n'a pas pu se faire, élève par élève, avec les catégories socioprofessionnelles, même si globalement les quatre groupes ont la même répartition ($\chi^2 = 11,358$; $dl = 18$; $p = 0,87854$).

Au total, nous avons constitué une population de 85 élèves se répartissant respectivement dans les groupes en effectifs de 21, 19, 22 et 23 élèves ; on compte 36 garçons et 49 filles.

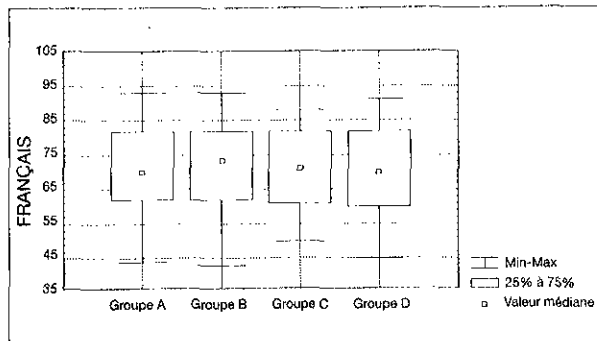
Une analyse de variance ANOVA entre les groupes constitués sur la note de Français à l'évaluation sixième corrobore leur homogénéité ($F(3,81) = 0,02$; $p = 0,99$ non significatif) (figure 1).

Le logiciel utilisé

Les trois groupes qui s'entraînent en lecture à l'aide de l'informatique utilisent le logiciel ELSA, de

Figure 1. – Notes à l'épreuve de français de l'évaluation 6^e

$F(3,81) = 0,02$; $p = 0,99$ non significatif
GROUPE Effet princ.



l'Association française pour la Lecture, reconnu d'intérêt pédagogique par le ministère de l'éducation nationale. Pour ses concepteurs (AFL, 1996), ELSA entraîne sept capacités techniques différentes qui participent à l'activité de lecture, à l'aide de sept séries d'exercices : trois sur des unités inférieures à la phrase et quatre au niveau de la phrase ou du texte.

Les trois séries qui portent sur les mots ou groupes de mots entraînent :

- l'élargissement de l'empan de lecture (et non de l'empan visuel) et la sûreté de la prise d'information,
- le fonctionnement et l'enchaînement des empan dans la lecture d'un texte,
- les conduites de différenciation de formes proches (mots et groupes de mots).

Les quatre autres séries exercent :

- les capacités d'anticipation des mots (closure),
- l'organisation progressive d'une représentation mentale du texte à travers une recherche sélective d'informations,
- l'organisation progressive d'une représentation mentale du texte à partir de l'examen de son matériau linguistique,
- le développement d'une lecture efficace qui trouve le meilleur équilibre entre le temps de consultation et la compréhension.

Les séries sont constituées d'exercices de difficultés croissantes dont le franchissement est individualisé par le logiciel ; l'élève revient à une série après avoir fait un passage sur chacune des autres, ce qui assure un travail simultané sur différentes composantes de l'acte lexique. Par ailleurs, ce logiciel ajuste ses exigences en fonction des comportements instantanés de l'utilisateur (5).

Les épreuves

Elles ont été passées en juin 1999 (fin de sixième). Elles couvrent des situations de lecture différentes et représentatives de ce qu'on attend d'un lecteur au collège. Déjà utilisées pour une cohorte de 60 élèves de CM2 (Foucambert, 1997), ces épreuves participent d'une recherche en cours sur les lecteurs adultes.

Première épreuve : lecture de textes courts et diversifiés

On précise à l'élève qu'on cherche à mesurer quelle est sa vitesse efficace de lecture, c'est-à-dire celle qui le fait aller le plus vite tout en lui assurant la meilleure issue, ici la réponse à une question posée après chaque lecture d'un texte. Les textes sont diversifiés entre presse, documentaire et fiction et sont d'une taille similaire d'environ 20 lignes et de même niveau de complexité aussi bien au niveau du lexique employé que de la complexité des phrases. L'épreuve se déroule sur ordinateur. Chacun des neuf textes s'affiche, l'élève indique qu'il en a terminé la lecture et répond alors à une question. L'épreuve s'arrête lorsque 3 réponses correctes sont données à la suite. Les questions portent sur des points explicitement présents dans le texte et sont systématiquement exposées sous la forme « *Le texte parle :* » suivi de trois propositions parmi lesquelles une seule est correcte. Nous sommes ici dans une forme de lecture très courante, sans doute à l'œuvre dans plus de 60 % des situations ordinaires, celles où il s'agit de travailler simplement sur l'explicite du texte, ce qui correspond à ce que l'ex Direction des Études et Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale décrivait comme une « *compétence approfondie* » (6) (Vugdalic, 1995).

De cette épreuve, nous utiliserons deux variables primaires exprimant pour la première une vitesse de lecture de l'ensemble des textes lus ($m = 14\,574$ mots/heure ; $\sigma = 8\,164$; minimum = $4\,994$ m/h ; maximum = $57\,295$ m/h), et pour la seconde un nombre de points reflétant le nombre de textes examinés, allant de 100 points pour seulement trois textes lus à 0 point si neuf textes ont été lus ($m = 32,98$ points ; $\sigma = 38$; minimum = 0 ; maximum = 100).

Deuxième épreuve : lecture experte d'un texte long

Une seconde épreuve fait travailler sur l'implicite du texte, ce que l'ex DEP dénommait « *compétence remarquable* » et dont sembleraient disposer moins de 20 % des élèves entrant en sixième. Il s'agit de franchir ce que dit le texte pour atteindre l'intention de l'auteur et apprécier les moyens qu'il emploie.

Un texte de fiction de Gianni Rodari, long de 1 526 mots, est présenté sur un écran d'ordinateur ; ce texte permet de nombreuses interprétations, en partie par l'usage que fait l'auteur de différents épilogues. L'élève peut parcourir à sa guise les 9 pages écran pendant le temps qu'il estime nécessaire. Ensuite, il répond à 12 questions par un système de QCM, le texte n'étant alors plus consultable. Un barème a été étalonné par un groupe d'enseignants et de bibliothécaires pour différencier des degrés d'interprétations et ne pas s'enfermer dans le tout ou rien. Ainsi, toutes les réponses proposées sont possibles mais certaines témoignent d'un niveau supérieur de compréhension.

Outre la vitesse de lecture (moyenne = $14\,331$ mots/heures ; $\sigma = 7\,026$; minimum = $4\,932$ m/h ; maximum = $45\,570$ m/h), un niveau de compréhension est donc calculé à partir de la grille des réponses cochées par l'élève. Cette tentative pour évaluer la compréhension s'efforce de correspondre aux définitions de la lecture experte d'un texte littéraire, se rapprochant ainsi de ce qu'il est convenu d'attendre à partir des classes de premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce score de compréhension ($m = 57,41$ points ; $\sigma = 10,67$; minimum = 34 ; maximum = 84) peut théoriquement s'échelonner de 15 à 94 points.

EXPLOITATIONS DES RÉSULTATS

Effet des groupes sur la vitesse et la compréhension

Les résultats à la fin de la sixième vont être étudiés par une analyse de variance (MANCOVA), pour comparer les quatre groupes de pratiques sur leurs performances de lecture. Bien que ces groupes soient homogènes, l'introduction de covariants (notes en français et en mathématiques) et de variables indépendantes (sexe, catégorie socioprofessionnelle (CSP) et familiarité avec l'informatique) (7) dans le modèle vise à neutraliser la variation intragroupe. Les quatre variables dépendantes du modèle sont les quatre variables issues des deux épreuves. Les tests multivariés globaux montrent des effets significatifs pour le sexe (Lambda Wilks = $0,782$, $F(4,68) = 4,751$, $p = 0,00193$), pour la note en français à l'évaluation sixième (Lambda Wilks = $0,862$, $F(4,68) = 2,718$, $p = 0,037$) et enfin, ce qui nous intéresse ici, pour le groupe (Lambda Wilks = $0,718$, $F(12,180,2) = 2,0063$, $p = 0,026$).

L'examen des tests F univariés nous renseigne sur l'effet du groupe de pratiques sur les variables isolées.

Nous observons dans le tableau 2 que seules les deux variables illustrant la vitesse de lecture sont significatives :

Tableau II. – Résultats des effets des groupes de pratique sur la vitesse de lecture et la compréhension

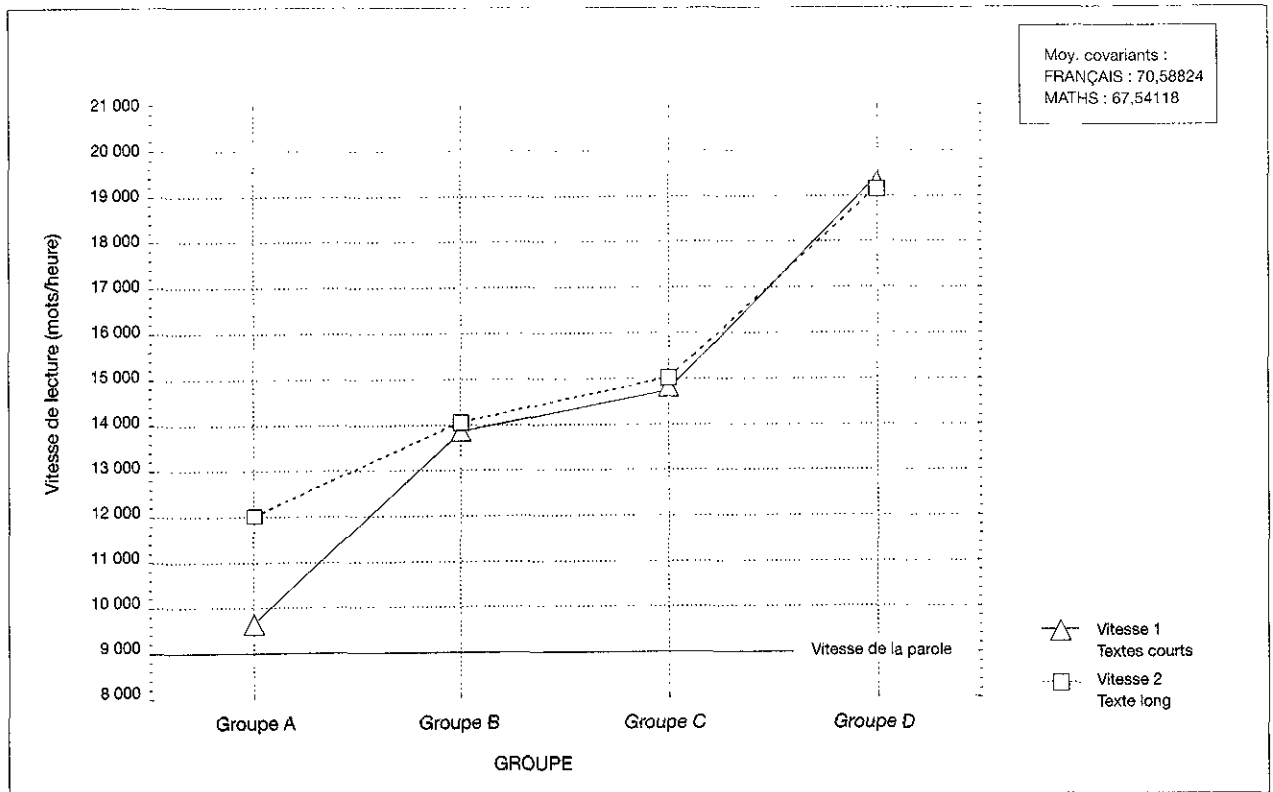
Épreuve 1 : Texte Court				Épreuve 2 : Texte long			
Vitesse de lecture		Compréhension		Vitesse de lecture		Compréhension	
F(3,71)	p	F(3,71)	p	F(3,71)	p	F(3,71)	p
6,6769	0,0005	0,5206	0,6695	4,3399	0,0073	1,3958	0,2512

La figure 2 montre les vitesses moyennes de lecture des quatre groupes : on observe que les groupes s'entraînant régulièrement ont de meilleurs résultats, et tout particulièrement le groupe D qui

s'oppose à tous les autres, lesquels ne s'opposent pas entre eux.

Aucune variable n'explique de manière significative le score de compréhension dans cette analyse de variance. Le groupe ne semble pas influencer sur la compréhension en lecture. *L'immense complexité des processus, où tout se modifie simultanément et en interaction : les signifiants, les signifiés, les procédures, les capacités de contrôle, etc. (Fayol, 1992), à l'œuvre dans la lecture/compréhension explique-t-elle qu'une heure de travail spécifique sur la lecture ne suffise pas à améliorer ces performances ? La compréhension d'un texte repose sur un « pilotage » exercé en grande partie en fonction des buts du lecteur (Denhière & Baudet, 1992) et ce point ne semble pas être travaillé de manière spécifique par le logiciel. Enfin, à la suite de travaux plus anciens, comme ceux de Pearson (Pearson, Hansen & Gordon, 1979), nombre d'auteurs ont montré toute l'importance*

Figure 2. – Vitesse de lecture en fonction des groupes
 Lambda Wilks = 71 765, F(12, 180,2) = 2,0063, p = 02597
 (Calculé pour les covariants à leurs moyennes)



des connaissances d'arrière-plan dans la compréhension d'un texte.

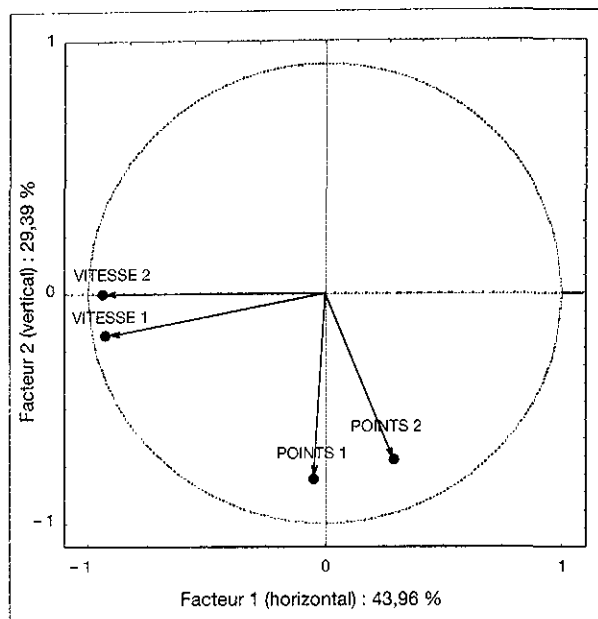
Construction d'un indice composite de lecture

Les deux épreuves différentes utilisées pour construire la performance de lecture nous semblent révélatrices de ce qui attend un lecteur adolescent :

- parcourir des textes relativement simples (journal) pour en extraire de l'explicite
- conduire une lecture savante sur un texte (littérature).

Mais la double information, vitesse et compréhension, que chacune de ces épreuves révèle, n'est pas sans poser problème pour décrire la lecture. En quoi une grande vitesse est-elle positive si elle ne s'accompagne d'aucune compréhension ? En quoi une bonne compréhension est-elle satisfaisante si c'est au prix d'un temps anormalement long de lecture ? C'est pour tenter de résoudre ce problème que nous avons construit un indice composite de lecture qui tient compte à la fois de la vitesse et de la compréhension. Nous n'avons pas directement additionné les résultats que les élèves ont obtenus aux épreuves. Nous avons construit un indice de niveau général à partir des axes d'une Analyse en Composantes Principales. Ce type d'analyse factorielle est particulièrement utile quand on veut synthétiser plusieurs variables. Les quatre variables issues des deux épreuves seront les variables actives de cette analyse. Les deux premiers axes de l'analyse rendent compte, à eux seuls, d'environ 75 % de la variance totale ; on remarque (figure 3) que le premier axe est construit par les deux vitesses de lecture alors que le deuxième l'est par les points évaluant la compréhension, soit à partir du nombre de textes nécessaires pour que trois réponses successives soient correctes (épreuve 1), soit à partir d'un ensemble de questions posées après la lecture d'un texte (épreuve 2). En conséquence, le plan proposé par ces deux axes représente bien la performance générale en lecture, en tenant compte de ces deux aspects. Pour représenter cette performance par une seule information, nous avons combiné les coordonnées des individus sur chacun des axes, en les pondérant par le pourcentage de la variance expliquée par les axes respectifs (8). Cette variable sera ensuite transformée dans une distribution de moyenne 50 et d'écart-type 20.

Figure 3. – Analyse en composante principale entre les 4 variables de départ



L'axe 1 représentant massivement la vitesse de lecture, la coordonnée des individus sur cet axe sera réutilisée pour définir leur vitesse de lecture dans les analyses ultérieures (9). De la même façon et pour des raisons similaires, la coordonnée des individus sur l'axe 2 définira leur niveau de compréhension.

Les effets des groupes sur la performance générale en lecture

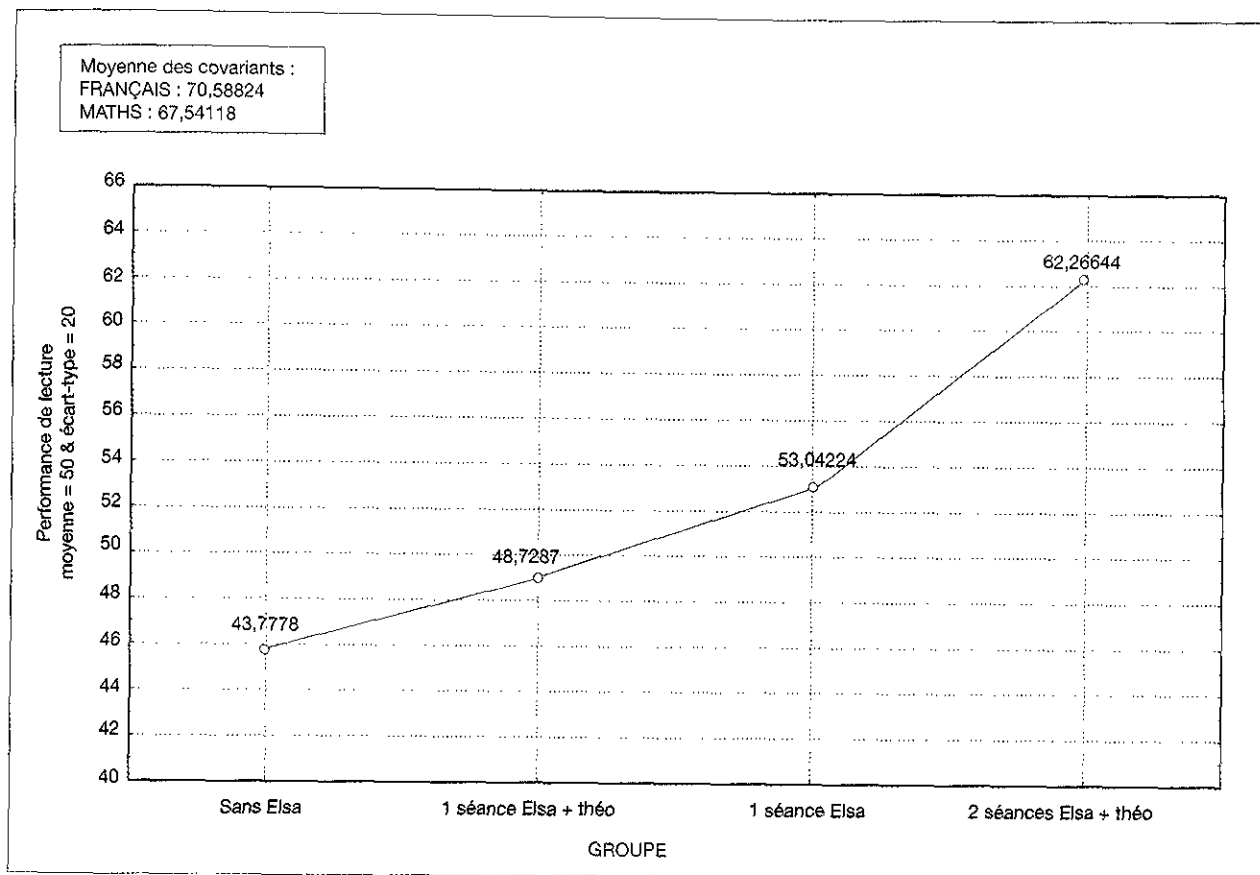
Une analyse de variance (ANCOVA) va nous servir à comparer les quatre groupes de pratiques au regard de leurs performances de lecture. Comme précédemment, nous introduisons des covariants (notes en français et en mathématiques) et des variables indépendantes (sexe, catégorie socio-professionnelle (CSP) et familiarité avec l'informatique) dans le modèle pour neutraliser la variation intragroupe.

Les résultats généraux de cette analyse de variance révèlent que trois variables agissent de manière significative sur la performance de lecture : le sexe, la note de départ en français et le type de pratiques. Le test multivarié étant significatif, nous pouvons conclure que l'effet GROUPE

Figure 4. – Performance de lecture en fonction des groupes

Effet du groupe = $F(3,71) = 3,8343$, $p = 0,1325$

(Calculé pour les covariants à leurs moyennes)



est avéré [Effet du groupe : $F(3,71) = 3,8343$, $p = 0,01325$]. Les trois groupes utilisant ELSA (B, C, D) ont de meilleurs résultats que celui ne l'utilisant pas, mais le test de Différence Significative Minimale (LSD) de Fisher montre que les résultats des élèves du groupe D diffèrent significativement des résultats des élèves des groupes A et B.

Des groupes au temps effectif d'entraînement...

Les groupes, construits sur leur ressemblance quant aux performances générales initiales en français, divergent pour leurs résultats à la fin de l'année scolaire.

D'une manière générale, les résultats sont meilleurs pour les élèves qui ont en commun d'avoir utilisé une partie de leur horaire de fran-

çais à un entraînement à la lecture à l'aide de l'outil informatique.

Ces résultats suggèrent également l'importance de la durée de l'entraînement avec cet outil. En effet, la principale différence entre le groupe B et D réside moins dans l'existence de moments de théorisation que dans la durée de l'entraînement effectif ; d'autre part, si le groupe C obtient de meilleures performances que le groupe B, n'est-ce pas parce qu'il s'entraîne près d'un quart d'heure de plus par semaine ? Pour mieux appréhender l'effet de ce temps de travail avec le logiciel, nous avons affecté à chacun des élèves le temps réel d'utilisation du logiciel tel qu'il figure dans la dernière ligne du tableau 1 (à la place de l'appartenance à l'un des groupes).

L'objectif est donc maintenant d'affiner le modèle explicatif. Nous utiliserons cette fois la régression multiple en y intégrant comme variables indépendantes catégorielles le sexe, la CSP et la possession d'un ordinateur à la maison, et comme variables indépendantes continues les notes de français et de mathématiques à l'entrée

en sixième et, bien entendu, le temps passé sur le logiciel ELSA. Avec ce modèle, nous étudierons les trois variables dépendantes (performance, vitesse et compréhension) dans les lignes M1, M3 et M5 du tableau 3. Lorsque le modèle est significatif, nous chercherons à le préciser en éliminant les individus à fort résidu (ligne M2 et M4).

Tableau III. – **Résultat de la régression** : % de la variance de la performance de lecture, de la compréhension et de la vitesse de lecture expliquée par différents modèles

	Modèle expliquant	Pourcentage de variance expliquée	Significativité
M1 : Modèle avec tous les élèves	La performance générale de lecture	29 %	0,006074
M2 : Modèle avec élimination des élèves à fort résidu	La performance générale de lecture	63 %	0,000000
M3 : Modèle avec tous les élèves	La vitesse	32 %	0,00135
M4 : Modèle avec élimination des élèves à fort résidu	La vitesse	54 %	0,000001
M5 : Modèle avec tous les élèves	La compréhension	19 %	0,1046

Les modèles M1 et M3, expliquant respectivement la performance de lecture et la vitesse sont tout de suite significatifs, et expliquent le tiers de la variance. A contrario, le modèle M5 ne parvient pas à expliquer la compréhension de manière satisfaisante.

Nous affinerons les deux modèles d'emblée significatifs en éliminant pour chacun d'eux les individus dont la différence entre la note attendue et la performance réelle excède un écart-type. L'élimination de 15 individus dans le modèle M2 et de 13 individus dans le modèle M4 provoque un gain explicatif de près de 34 points et de 25 points.

Le tableau 4 présente les contributions et significativités des différentes variables introduites dans les modèles M2 et M4.

On y note en premier lieu le poids prévisible du niveau initial en français (Bêta = 0,43) dans la performance finale de lecture. Pour autant le facteur temps d'utilisation du logiciel joue, toutes les autres variables étant contrôlées, un rôle presque aussi important (Bêta = 0,37).

En revanche, dans le modèle M4 expliquant la vitesse, le temps d'entraînement sur ELSA est un facteur plus déterminant que le niveau initial en français (0,58 contre 0,52).

D'autres valeurs non indiquées dans ces tableaux, signalent la pertinence de la variable temps d'entraînement ; sa tolérance (10) est égale à 0,88 dans le modèle M2 et à 0,89 dans le modèle M4, c'est dire qu'elle est peu redondante avec la contribution des autres variables indépendantes.

Il ressort de ces résultats que l'utilisation d'une partie de l'horaire de français pour renforcer les compétences techniques des processus de lecture a des conséquences positives incontestablement très significatives.

DISCUSSION

Cette étude se proposait en premier lieu d'évaluer les effets de l'usage d'un logiciel d'entraînement pour améliorer les performances en lecture dans le cadre de l'emploi du temps ordinaire de la classe de sixième. Il ressort que :

1. l'absence d'investissements techniques spécifiques relatifs à la lecture provoque en fin d'année des performances significativement inférieures à celles produites par un entraînement régulier dont la durée vient pourtant en déduction de l'horaire de français ;

Tableau 4. – Modèles M2 et M4 visant à expliquer la performance générale de lecture et la vitesse de lecture

Modèle		Modèle M2			Modèle M4		
VARIABLES		Performance générale de lecture			Vitesse de lecture		
		Coefficients Bêta	Coefficients	Significativité	Coefficients Bêta	Coefficients	Significativité
Sexe		- 0,289713	-	0,0013	- 0,3518	- 1 680,9	0,0007
	homme	0,289713	4,31224 4,31224	0,0013	0,3518	1 680,9	0,0007
CSP	Chômeurs, ss emploi	- 0,157888	-	0,0265	- 0,1768	-	0,070
		- 0,013516	10,25911	0,9054	- 0,1568	2 521,76	0,2699
	Artisan, commerçant chef d'entreprise		-			-	
			0,62395			2 092,92	
	Cadres supérieurs, prof. intell.	0,363705	11,14943	0,0013	0,1041	990,05	0,445
	Profession intermédiaire	0,086575	3,3501	0,3915	0,0814	935,04	0,5062
	Employé	- 0,250370	-	0,0202	- 0,1324	-	0,2684
		8,07855			1 258,37		
	Ouvrier	- 0,231445	-	0,0169	- 0,2838	-	0,0118
			5,69543			2 121,26	
	Retraités	0,202939	10,15751	0,1308	0,4256	6 069,21	0,0135
Ordinateur à la maison		- 0,04299	-	0,6586	- 0,0813	- 381,63	0,4501
	non	0,04299	0,63346	0,6586	0,0813	381,63	0,4501
	oui		0,63346				
Temps d'entraînement sur ELSA		0,370526	0,19867	< 0,0001	0,5773	100,90	0,000000
Note à l'évaluation 6 ^e en Français		0,428831	0,49979	0,0087	0,5163	194,37	0,0073
Note à l'évaluation 6 ^e en Maths		- 0,064301	-	0,7166	- 0,3020	- 92,60	0,1603
			0,05995				
Constante			10,81267	0,1757		2 045,94	0,4703

Note de lecture : Tous les effets décrits dans ce tableau sont nets, c'est-à-dire que les autres variables sont contrôlées. On voit par exemple dans la colonne « coefficients » du modèle M2 que le fait de disposer d'un ordinateur à la maison (variable qualitative) « contribue » à élever la performance de lecture de 0,63 points et que (variable quantitative) chaque point de la note de français de l'évaluation de sixième « contribue » à l'élever de 0,49 point ou que chaque minute d'entraînement l'élève de 0,198 points, etc.

2. l'élévation des performances est d'environ 40 % pour cinquante-cinq minutes d'entraînement par semaine et de 75 % pour un entraînement hebdomadaire de 75 minutes.

En second lieu, il s'agissait d'en savoir davantage sur le temps d'entraînement nécessaire à l'obtention des effets attendus, dans la perspective des modalités nouvelles proposées au collège pour améliorer les compétences transversales

dont dépend la réussite de tous les élèves dans les disciplines spécifiques.

Le groupe A qui n'a suivi aucun entraînement va servir de référence. La moyenne de sa performance en lecture en fin d'année est de 42,15 points dans une distribution, pour la population totale des 4 groupes, de moyenne 50 et d'écart-type 20. Les évaluations nationales montrent, nous l'avons signalé en introduction, que seule-

ment 15 % des élèves maîtrisent les compétences remarquables, au sens (qui mérite examen) des évaluations ministérielles. La performance, dans le groupe A, au-dessus de laquelle se trouvent 15 % des élèves se situe environ à 55,65 points, à mi-chemin entre les moyennes des groupes C et D. Il s'agirait donc, pour le groupe A, sans doute représentatif de la population standard des élèves de sixième, d'élever sa performance moyenne de 13,5 points. On voit dans le tableau 4 à la colonne coefficient que chaque minute hebdomadaire d'entraînement élève la performance de lecture de 0,19 point. Il faut alors miser sur une utilisation hebdomadaire d'environ 68 minutes pour amener la moyenne générale au niveau des 15 % actuellement les meilleurs, ce qui dépasse légèrement l'horaire proposé par les textes officiels dans le cadre d'une seule année d'utilisation.

Afin de contrôler les variables indépendantes et de rendre possible un groupe témoin, nous n'avons intégré que des élèves dont le temps d'entraînement était pris sur l'horaire normal de français. Mais rien n'empêche, comme cela se produit déjà dans certains collèges, de permettre aux élèves d'avoir un accès libre (par exemple par la présence d'ordinateurs au CDI) à des outils d'entraînement à la lecture, ce qui offrirait le temps nécessaire, sans amputer excessivement les moments d'enseignement.

Enfin, on peut remarquer que l'amélioration de la performance générale de lecture est liée à une vitesse plus importante puisqu'elle passe d'environ 11 000 mots par heure pour le groupe A à environ 19000 mots par heure pour le groupe D, soit une différence de 72 %. Cette différence de vitesse se fait sans incidence sur la compréhension. L'effet

d'un entraînement avec ce logiciel dans les conditions définies précédemment semble améliorer de manière significative la vitesse de lecture, donc le temps de traitement des textes susceptibles d'être rencontrés dans un cursus scolaire, et par voie de conséquence leur volume.

La maîtrise de ces aspects techniques de la lecture n'est certes pas un but en soi, mais elle semble une condition indispensable à une véritable entrée dans le monde de l'écrit. « *On mesure, écrit Jean-Claude Passeron, à travers les vitesses de lecture, les divers seuils de cet accès à une lecture flexible qui est une condition sine qua non d'une utilisation réelle de l'écrit.* » (Passeron, 1987). En outre, ces élèves qui, à la fin de la sixième, ont la capacité de lire moitié plus d'ouvrages que les autres, ne vont-ils pas voir se développer en retour leur expérience spécifique de l'écrit, donc également la richesse de leur compréhension, du fait de cette plus grande efficacité à s'y mouvoir ?

Quant à la question initiale de décider si les temps alloués en sixième par les textes ministériels suffisent à l'amélioration des résultats en lecture, il semble, à partir de cette étude, qu'ils soient légèrement inférieurs à ce qui serait nécessaire, d'où la probable nécessité d'une mise à disposition complémentaire de ces outils pédagogiques grâce à des contrats passés avec les élèves et l'accès plus individualisé aux équipements informatiques.

Denis Foucambert
Équipe DEACT

Laboratoire des Sciences de l'Éducation
Université Pierre Mendès-France ; Grenoble 2

NOTES

- (1) Cette étude doit beaucoup à l'Antenne Maîtrise des langages de l'Académie de Nantes qui a organisé, avec les collèges pressentis, la passation des épreuves.
- (2) Alors chef du département de l'évaluation des élèves et des étudiants du ministère de l'éducation nationale.
- (3) Collège Pont-Rousseau à Rezé ; Collège le Breil à Nantes ; Collège A. Briand à Nantes.
- (4) Collège les Savarières (Saint-Sébastien-sur-Loire) ; Collège Cacault (Clisson).
- (5) Cette caractéristique a été retenue pour illustrer l'apport de l'informatique dans les processus d'évaluation, dans le cadre de l'exposition *Désir d'apprendre* de la Cité des Sciences.
- (6) Au niveau de la sixième, les grilles de nomenclature en trois postes sont :
 - compétences de base : saisir l'explicite d'un texte,
 - compétences approfondies : reconstituer l'organisation de l'explicite,
 - compétences remarquables : découvrir l'implicite.
- (7) Cette variable « présence de l'ordinateur à la maison » qui n'a pas servi à la constitution des groupes ne réagira dans aucune des analyses. Le fait que la présence d'un ordinateur à la maison n'ait aucun effet suggère que les meilleurs résultats des groupes BCD ne proviennent pas d'une meilleure familiarité avec l'informatique, support de passation des épreuves. Du reste, lors de cette passation, un temps d'apprentissage de l'épreuve est donné, dont l'effet est vérifié par l'expérimentateur.

(8) $Performance_{Individu} = ((43,96 * Axe 1_{Individu}) + (23,39 * Axe 2_{Individu})) * (-1)$

On multiplie par (- 1) pour inverser les valeurs et faire que les bons résultats soient représentés par un score supérieur aux mauvais.

- (9) Comme la vitesse peut être exprimée dans une unité standard (à l'inverse de la performance générale et de la compréhension), et pour une volonté de meilleure lisibilité, nous avons transformé la variable issue de cette ACP en une variable exprimée en mots par heure. La variable de départ

de moyenne 0 et d'écart-type 1,3339 a été transformée en une variable de moyenne 13 750 (mots par heure) et d'écart-type 7 000. Notons que les vitesses issues directement des épreuves 1 et 2 avaient respectivement 13 772 et 13 700 de vitesse moyenne et 7 400 et 6 511 d'écart-type.

- (10) La tolérance d'une variable se définit comme 1 moins la corrélation multiple au carré de cette variable avec toutes les autres variables indépendantes de l'équation de régression. Egale à zéro, la variable est complètement redondante avec d'autres variables du modèle, égale à 1 elle est complètement originale dans le modèle.

BIBLIOGRAPHIE

- AFL (1996). – **Guide d'utilisation du logiciel ELSA**. Paris : AFL.
- DENHIÈRE G., BAUDET S. (1992). – **Lecture, compréhension de texte et sciences cognitives**. Paris : PUF.
- FAYOL M. (1992). – La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions. *In* P. Lecocq (Ed.), **La lecture. Processus, apprentissage, troubles**. Lille : PUL.
- FOUCAMBERT D. (1997). – **Conscience graphique et performance en lecture. Etude statistique sur un échantillon d'enfants de onze ans**. Mémoire de DEA de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.
- LAFORTUNE L., SAINT-PIERRE L. (1998). – **Affectivité et métacognition dans la classe - des idées et des applications concrètes pour l'enseignant**. Bruxelles : De Boeck Université.
- LEVASSEUR J. (1995). – De la réalité des acquis et difficultés des élèves à l'entrée en 6^e. **Le français aujourd'hui**, n° 111, p. 10-20.
- Ministère de l'éducation Nationale (10 juin 1999). – Texte d'orientation : La mutation des collèges : un collège pour tous et pour chacun. **Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale**.
- PASSERON J.C. (1987). – La notion de pacte. **Les Actes de Lecture**, n° 17, p. 55-59.
- PEARSON P.D., HANSEN J., & GORDON C. (1979). – The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. **Journal of Reading Behavior**, n° 11, p. 201-209.
- PIAGET J. (1977). – **Recherches sur l'abstraction réfléchissante, 1) L'abstraction des relations logico-mathématiques**. Tome XXXIV des EEG. Paris : PUF.
- VUGALIC S. (1996). – Les compétences en lecture, en calcul et en géométrie des élèves à l'entrée au CE2 et en sixième. **Note d'information, 96.22. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche**.

Les rapports d'inspection du 1^{er} degré, contenus et finalités : un exemple à La Réunion

Azzedine Si Moussa

À partir d'un échantillon de rapports d'inspection du 1^{er} degré de l'Académie de la Réunion, il s'agit de déterminer dans quelle mesure ces rapports constituent un outil d'évaluation pertinent des pratiques éducatives et des besoins de formation initiale et continue des maîtres. L'évaluation des inspecteurs est généralement plus fréquente et plus favorable sur l'organisation et la préparation de la classe que sur la mise en œuvre de diverses méthodes pédagogiques. L'utilisation de modèles multivariés permet de montrer, par exemple, que la probabilité d'obtenir une appréciation défavorable sur la mise en œuvre de la pédagogie différenciée est significativement plus importante chez les enseignants masculins, en CP et dans certaines circonscriptions. Les résultats obtenus invitent à s'interroger sur les enjeux et la pertinence des formes actuelles d'inspection.

INTRODUCTION

L'activité d'inspection constitue depuis plus d'un siècle une pratique traditionnelle d'évaluation des enseignants en France. D'aucuns jugeront immuable au fil des ans l'image de l'inspecteur de l'éducation nationale effectuant une visite dans une école, assistant à une leçon, puis s'entretenant avec le maître, et rédigeant finalement un rapport ou bulletin d'inspection. L'inspection est devenue rituelle, voire banalisée, à tel point que peu de recherches s'y sont intéressées.

La dimension administrative de l'inspection contribue sans doute, a priori, à décourager toute initiative visant à se rapprocher d'une évaluation

scientifique. Il est ainsi notoire que la note d'inspection ne constitue pas un indicateur pertinent de la qualité du travail du maître (1). Dès lors, le rapport d'inspection ne s'apparenterait qu'à une formalité (ou une « corvée » ?) assurée par les inspecteurs. Il en résulte une perception parfois négative des visites d'inspection, tant du point de vue de l'administration et de l'inspecteur que de celui du maître. Ceci se reflète au niveau de l'évaluation réalisée par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale en 1997 qui stigmatise à la fois l'objet des inspections (inspections d'écoles et de cycles insuffisantes, tendance à privilégier les séquences de français et de mathématiques au détriment des autres disciplines...) et le contenu des rapports d'inspection (analyses et

appréciations insuffisantes sur les productions et les cahiers des élèves, rares références aux disciplines autres que celles qui sont observées...).

Il nous semble cependant qu'une lecture des rapports d'inspection est envisageable dans la perspective d'une contribution constructive à l'évaluation des pratiques éducatives. Le problème est alors de déterminer dans quelle mesure les rapports d'inspection constituent un outil pertinent pour atteindre cet objectif. Nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse à cette question par une analyse de contenu des rapports d'inspection établis dans l'Académie de La Réunion durant l'année scolaire 1997-98 (2). Nous développerons préalablement quelques éléments de réflexion sur l'évolution de l'activité d'inspection, ainsi que sur le statut à accorder aux rapports d'inspection, au regard de leur forme et des interprétations discursives qu'ils génèrent.

ÉVOLUTION ET RÉALITÉS DE L'ACTIVITÉ D'INSPECTION

Dans notre étude, le nombre de rapports d'inspection effectués par chaque inspecteur varie considérablement d'une circonscription à l'autre (selon un ordre de grandeur de 1 à 5). Ces disparités constituent un résultat inattendu en ce sens que les inspecteurs ont à faire face, en termes de visites d'inspection à effectuer, à une charge de travail sensiblement identique d'une circonscription à l'autre.

Il est vrai que d'une manière générale, depuis la fin des années soixante, la dimension de contrôle et d'inspection des personnels s'est progressivement atténuée pour donner à l'inspecteur des fonctions davantage tournées vers l'animation et la formation. La forte variabilité inter-individuelle du nombre de rapports effectués montre aussi qu'il apparaît inadéquat de parler « génériquement » des inspecteurs comme s'il s'agissait d'un corps homogène (Jarousse, Leroy-Audouin, Mingat, 1997). Une enquête réalisée dans l'Académie du Nord (par les auteurs précités) révèle qu'il y a substitution entre les activités de formation continue et de conférences pédagogiques et les visites d'inspection. De plus, les auteurs montrent que lorsqu'on passe de 200 à 300 maîtres dans une circonscription, la fréquence des visites passe, en moyenne, d'une tous les 18 mois à une

tous les trois ans. Dans notre échantillon, une analyse verticale de la fréquence des rapports d'inspection met en évidence que la dernière inspection de la majorité (60 %) des enseignants remonte à au moins quatre ans.

Par ailleurs, de plus en plus, l'inspection individuelle cherche à situer l'action du maître dans un contexte plus large que celui de la classe. La dynamique du travail collectif des maîtres créée par le projet d'école, l'organisation en cycles de la scolarité, le conseil des maîtres de cycle et les stages d'école invitent à aller dans ce sens et l'on voit se développer, parallèlement à l'inspection individuelle, l'inspection d'école (3). Les réunions qui en résultent sont l'occasion pour l'inspecteur d'analyser la situation d'ensemble sur le plan matériel et pédagogique, mais elles demandent du temps et contribuent, sans doute, à réduire le nombre des inspections (Ferrier, 1995).

Enfin, dans certaines académies, des pratiques nouvelles se sont développées, comme l'envoi aux maîtres, préalablement à l'inspection, d'un questionnaire. La quasi-totalité des inspecteurs font suivre l'inspection dans la classe d'un entretien individuel. Aujourd'hui, l'inspection est moins sommative et plus formative. L'entretien qui suit l'inspection, de ce fait, est devenu plus long (Ferrier, 1995). Il en résulte des interrogations sans doute légitimes sur le rôle et le statut accordé aux rapports d'inspection.

LE RAPPORT D'INSPECTION : STATUT, INTERPRÉTATIONS ET FORMES

Pour Frank Marchand, les rapports se situent à mi-chemin entre les écrits théoriques (par exemple, les Instructions Officielles) et les modèles pratiques, plus proches de la réalité d'une classe (appréciés grâce aux fiches pratiques, aux leçons enregistrées, etc...). Le rapport rédigé par un inspecteur présente une sorte de « procès-verbal de l'usage pédagogique » et même un modèle pédagogique, à la fois sous forme de description et de formulation de jugements et de conseils (Marchand, 1971).

Selon Josette Voluzan, l'utilisation de tels rapports se justifie prioritairement par le fait qu'ils forment un rouage essentiel dans une organisation de type bureaucratique où prédominent rela-

tions hiérarchiques et autoritaires. Plus exactement, le rapport d'inspection est décrit selon deux axes :

- il constitue d'abord un message administratif destiné à renseigner les autorités supérieures sur l'action d'un instituteur ;

- mais il est aussi un message dont le destinataire est le maître et il propose un modèle de formation de l'enfant d'école primaire (Voluzan, 1975).

Ces attributs confèrent au rapport d'inspection une dimension privilégiée, unique, justifiant son intérêt. Il constitue en effet un outil d'observation remarquable du processus éducatif à l'intérieur de la classe. Malgré les critiques dont il fait l'objet de la part des inspecteurs eux-mêmes, le rapport d'inspection semble d'une utilité incontestable sur le fond, ne serait-ce que pour répondre à un souci, semble-t-il légitime, d'évaluation des pratiques pédagogiques. Sur la forme, il est néanmoins clair que les rapports d'inspection actuels génèrent un certain nombre de difficultés quant à leur interprétation.

Au moins deux types de difficultés, d'ordre général, sont liées à l'interprétation subjective du discours de l'inspecteur :

- La première est bien entendu l'interprétation du non-dit : si, par exemple, l'emploi du temps n'est pas évoqué dans le rapport, cela n'autorise rigoureusement aucune conclusion en la matière.

- La seconde concerne l'appréciation donnée par l'inspecteur : la frontière entre une appréciation positive, moyenne, négative ou neutre reste soumise à des effets de style bien connus.

D'une manière générale, les jugements émis peuvent être classés en trois catégories (Plaisance, 1986) : ceux qui sont de simples constats de réalité, relativement neutres, ou plutôt sans engagement explicitement formulé de la part de l'inspecteur ; ceux qui forment des approbations ; ceux qui forment, au contraire, des critiques ou des prescriptions.

En réalité, cette première orientation se heurte à la difficulté de distinguer clairement les jugements assertifs « neutres » et les jugements favorables, comme le montrent les deux exemples suivants :

« ... Les prestations des élèves font l'objet d'une critique collective à laquelle ces derniers participent activement... » (rapport n° 364) ;

« ... Bonne organisation des groupes. La tâche demandée est bien adaptée au niveau d'une section de moyens... » (rapport n° 109).

Il convient aussi de classer à part les jugements critiques, aisément repérables par des tournures négatives, par exemple : « ... Les enfants n'ont pas assez l'habitude d'appliquer leurs savoirs en grammaire et en orthographe... » (rapport n° 70).

Les jugements prescriptifs sont quant à eux reconnaissables par des marqueurs de nécessité tels que « il faut », parfois nuancés par le conditionnel : « ... Il conviendrait de toute urgence de développer des temps de métacognition... » (rapport n° 125).

Ce classement des différents jugements émis aboutit dans notre étude à une répartition globale proche de celle présentée par Plaisance en 1986, laissant en moyenne une large place aux appréciations positives : 3 appréciations sur 4 correspondent à des constats neutres et favorables. Mais ce consensus apparent se conjugue avec des présentations formelles tout à fait différentes.

Selon Ferrier, il semble en effet que toute la palette des formes possibles de bulletin d'inspection soit aujourd'hui utilisée. En effet, même si l'usage d'un bulletin-type est parfois obligatoire, les bulletins peuvent aussi être structurés par quelques rubriques, en laissant par ailleurs toute initiative aux inspecteurs. Dans d'autres départements, tout modèle a été abandonné : les inspecteurs créent leur propre outil mais l'analyse met en évidence une relative unité de structuration (Ferrier, 1995).

À La Réunion, il existe pratiquement autant de modèles de rapports que d'inspecteurs. Certes, le cadre introductif contenant les renseignements habituels sur la classe et l'enseignant est relativement uniformisé même si quelques inspecteurs s'en démarquent, soit en ajoutant des informations (par exemple la note d'inspection obtenue lors des trois dernières inspections) soit en supprimant certaines données (niveau d'enseignement, date, diplômes de l'enseignant...) (4). La partie principale du rapport est généralement structurée en trois sections : l'organisation pédagogique ou matérielle, la préparation de la classe ; les activités ou séquences observées ; l'appréciation ou conclusion générale. Figurent parfois des rubriques relatives à l'environnement de la classe et de l'école, aux travaux des élèves ou encore à la conduite de la classe.

Dans l'optique d'une analyse de contenu, cette diversité formelle amplifie les difficultés de saisie et d'interprétation globale des données. De plus, l'expression d'une véritable liberté formelle dans la rédaction des rapports d'inspection n'est-elle pas inéquitable du point de vue des enseignants ? Peut-on placer sur le même plan l'évaluation de deux enseignants ayant reçu pour l'un un rapport extrêmement détaillé de quatre pages rédigé en petits caractères typographiques et pour l'autre une synthèse se limitant à un texte d'une page utilisant un interligne double ? Même si quantité et qualité ne sont pas obligatoirement liées, la forme extrêmement différenciée des rapports d'inspection risque d'induire des inégalités de traitement des enseignants. Il est vrai qu'un tel phénomène est tout à fait courant dans toute procédure d'évaluation visant un large public.

ANALYSE DE CONTENU DES RAPPORTS D'INSPECTION

La grille d'analyse retenue comprend 43 items relatifs à des activités ou des modalités pédagogiques susceptibles d'être évaluées par les inspecteurs.

Analyse globale

Le tableau suivant classe les différents items selon leur degré d'occurrence, exprimé en nombre de rapports évoquant l'item considéré (5), et présente également la proportion d'appréciations positives des inspecteurs pour chaque item.

La plupart des items témoignant de l'implication de l'enseignant dans l'établissement (*travail de cycle, travail en équipe, implication dans le projet d'école*) et de la réalisation de son travail selon des objectifs et des modalités appropriées (« *mettre l'enfant au centre du système* », *pédagogie différenciée, adopter une attitude et un mode d'organisation adéquats*) sont mentionnés dans une fourchette se situant entre 10 et 30 % des rapports. Deux explications peuvent être avancées :

- la première tient au caractère relativement succinct de l'ensemble des rapports d'inspection. Il y est difficile d'évoquer l'ensemble des aspects didactiques et pédagogiques ;

- la seconde est liée à la grande diversité des items choisis dans la grille d'analyse qui répond à un souci de précision et d'exhaustivité. Certains items recouvrent des réalités proches (*fiches, progressions, programmations, cahier-journal*).

Mais cette diversité des différents items implique également a contrario qu'il est difficile d'expliquer l'absence de certains items dans plus de 90 % des rapports d'inspection (*vocabulaire utilisé, gestion du tableau, relance, rythme...*).

Au total, nous observons néanmoins que 32 items sur 43 (soit 74 %) sont évoqués par au moins 30 rapports d'inspection. De ce point de vue, le maximum de fiabilité des résultats obtenus est limité à un groupe d'items de nature a priori très différente, avec toutefois une prime accordée à des observations concernant l'organisation et la préparation de la classe, plutôt que la démarche pédagogique en elle-même. Ceci peut s'expliquer par leur présence systématisée sous forme de titre de rubrique, ou de terme-clé souligné ou rédigé en gras (*cahier-journal, fiches de préparation, décorations, progressions, emploi du temps...*).

Pour la grande majorité des items présentés dans le tableau (34 sur 43), l'appréciation portée par les inspecteurs est plutôt positive : il en est par exemple ainsi pour des items rarement cités tels que *l'utilisation du vocabulaire par les enseignants* et *leur capacité d'écoute et de réception des conseils prodigués*. D'autres pourcentages d'appréciations très largement positives (au dessus de 90 %) concernent *l'organisation et le respect des affichages réglementaires, l'implication de l'enseignant dans le projet d'école*.

Au vu de ces résultats, les quelques items recueillant une majorité d'appréciations négatives méritent une attention particulière. Les réserves les plus importantes, soit environ 40 % d'observations critiques, concernent *la mise en œuvre de modalités gérant les différences* (par exemple les contrats de travail), *l'emploi du temps de la classe* (absence de certaines séquences comme l'éducation musicale ou les études dirigées, mauvaise répartition des activités dans la journée), *la mise en œuvre des groupes et des ateliers* (inactivité de certains élèves), *le travail de cycle, la mise en œuvre de modalités de travail favorisant le développement de l'autonomie...*

Finalement, la tentative de construction d'une interprétation globale de ces premiers résultats se

Tableau I. – Degré d'occurrence et appréciation qualitative des items

Items	Nombre de rapports (sur 480)	Proportion d'appréciations positives (%)
1. agencer, décorer (mobilier, coins, ateliers) de manière fonctionnelle	394	79,2
2. organiser, agencer divers affichages, décorations, écrits	357	78,4
3. planifier le déroulement à travers des fiches efficaces et fonctionnelles	317	70,7
4. planifier son enseignement dans un contexte quotidien (cahier-journal)	262	77,1
5. emploi du temps de la classe	217	60,4
6. référents didactiques, documents pédagogiques	189	75,1
7. mettre en œuvre des modalités de travail adéquates : groupes, ateliers...	160	54,4
8. planifier son enseignement en étapes (séquence, progressions, projet)	155	74,8
9. proposer des consignes précises, bien comprises, bien formulées	130	61,5
10. évaluer les progrès, vérifier régulièrement, de façon appropriée les apprentissages	123	61,8
11. travail de cycle	123	56,9
12. mettre en œuvre des modalités gérant les différences (pédagogie différenciée, contrat)	122	51,6
13. programmations	115	79,1
14. organiser, respecter les affichages réglementaires	109	95,4
15. proposer des lieux et supports développant une activité autonome	103	56,3
16. implication de l'enseignant dans le projet d'école	100	90,0
17. mise en œuvre des dispositifs de continuité dans le cycle (livret de compétences)	96	67,7
18. « mettre l'enfant au centre du système », mettre en œuvre une démarche constructive, ascendante, avec phase de découverte, centrée sur l'apprenant	96	38,5
19. adapter son attitude en fonction de la situation (accueil, écoute, compréhension des élèves)	69	78,3
20. définir un objectif d'apprentissage avec clarté et précision	67	25,4
21. mettre en œuvre des modalités gérant les difficultés individuelles (activités de soutien)	67	85,1
22. capter l'attention des élèves, les intéresser, proposer des activités pertinentes, variées, motivantes	66	75,8
23. travail en équipe	65	67,7
24. se faire accepter par les élèves, faire respecter son autorité, les règles de vie et de conduite dans la classe	50	70,0
25. études dirigées	50	60,0
26. gérer sa voix, le gestuel pour faciliter l'attention, la compréhension	43	58,1
27. éducation musicale	37	65,7
28. BCD	36	50,0
29. rôle des partenaires et intervenants (ATSEM, collègues)	35	45,7
30. faire évoluer la leçon à un rythme convenable	33	36,4
31. utiliser un vocabulaire adéquat, approprié à la situation	33	90,9
32. construire son enseignement sur des compétences et des objectifs	27	55,6
33. être à l'écoute des conseils et marquer une volonté de progrès	25	92,0
34. gérer le tableau, son écriture au tableau	23	17,4
35. gérer le temps de l'activité, son temps de parole et celui de l'élève	18	16,7
36. éducation civique	15	53,3
37. prévoir des observations, une organisation « d'observation de l'élève »	12	33,3
38. diagnostiquer les difficultés prévisibles, les difficultés individuelles	9	66,6
39. langue vivante CE1/CE2	8	62,5
40. définir un objectif d'apprentissage accessible (par rapport à l'élève)	7	14,3
41. expliciter le déroulement, le choix de ses interventions pédagogiques	6	16,7
42. relancer la leçon, l'intérêt de l'élève	2	100,0
43. adapter l'organisation matérielle en fonction de la situation (tables, communication, groupe...)	2	50,0

heurte à deux tendances contradictoires rendant la tâche particulièrement complexe. Les inspecteurs évoquent peut-être davantage « ce qui pose problème » dans une optique de remédiation et de contrôle pédagogique. Dans le même temps, le caractère promotionnel des rapports d'inspection, la volonté d'encouragement peuvent conduire les inspecteurs à utiliser l'empathie et mettre en lumière les aspects positifs de leurs observations.

Analyse par circonscription

Les différents items relevés ici sont peut-être plus particulièrement employés par certains inspecteurs plutôt que d'autres. Ceci correspond en partie à la question des « préférences » des inspecteurs, mais la concentration des occurrences d'un item chez un inspecteur pourrait aussi signaler une réussite ou une faiblesse pédagogique particulière dans sa circonscription.

Les quatre premiers items du tableau précédent sont mentionnés au moins une fois par l'ensemble des inspecteurs. D'autres items, comme les *programmations* et la *mise en œuvre de modalités gérant les différences* sont cités par la plupart des inspecteurs (soit 12 à 15 circonscriptions en moyenne). En revanche, et faisant figure d'exception, l'item *organisation, respect des affichages réglementaires* est cité dans les rapports émanant de 9 circonscriptions. Parmi les items les plus rarement mentionnés, si *l'éducation musicale, le rôle des intervenants, la gestion de la voix et du gestuel, le rythme des leçons* sont évoqués dans les rapports d'inspections émanant de 11 à 13 circonscriptions, *la BCD, l'utilisation du vocabulaire* n'apparaissent quant à elles que dans les rapports de 7 circonscriptions.

Notons également que les occurrences des différents items ne se répartissent pas également parmi les circonscriptions : il existe une liaison positive entre le nombre de rapports et le nombre total d'occurrences par circonscription. En revanche, le nombre d'occurrences semble relativement élevé pour deux circonscriptions dont le nombre de rapports est pourtant inférieur à 30. Dans ce cas, la proximité des rapports compense leur nombre relativement modeste. Il existe donc bien des phénomènes de concentration pour l'occurrence de certains items, notamment le *cahier-journal* (circonscriptions VIII, IX et XVII), *l'emploi du temps* (circonscriptions I, II et VIII) et

surtout au *travail en groupe ou en atelier* (circonscription XVII (6)).

Analyse selon le niveau d'enseignement

Le même type d'analyse peut être mené avec les différents niveaux d'enseignement et permet de montrer qu'une très grande majorité d'items (36 sur 43) sont cités à tous les niveaux, de la maternelle au CM. Nous observons néanmoins des sur-représentations ou des sous-représentations de certains items. Une partie de ces tendances relève d'une simple cohérence des observations (par exemple le rôle des ATSEM en maternelle concentre l'essentiel des observations sur les intervenants). En revanche, d'autres sont à signaler, en rappelant toutefois que le nombre de rapports d'inspection n'est pas le même à chaque niveau d'enseignement, celui-ci n'ayant statistiquement pas la même probabilité d'être inspecté.

Au niveau de la **maternelle**, 6 items font l'objet d'une attention particulièrement significative de la part des inspecteurs : *l'agencement du mobilier, la décoration et les écrits, les référents et documents pédagogiques ; le travail en ateliers ; la capacité à évaluer les progrès, à les vérifier régulièrement ; la définition claire et précise d'un objectif d'apprentissage ; le fait de capter l'attention des élèves, de les intéresser.*

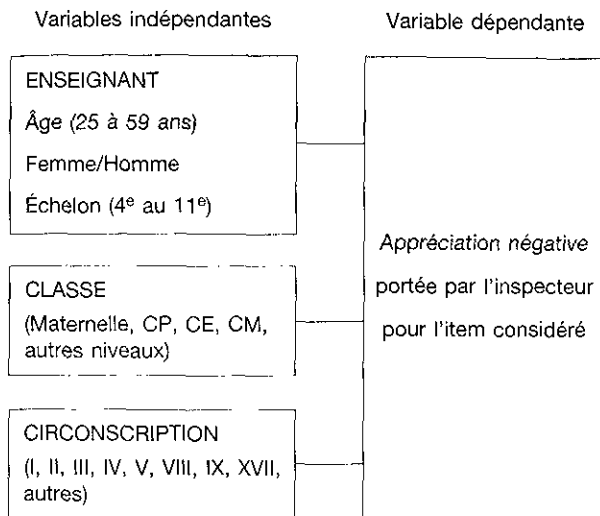
En **Cours élémentaire**, certains items font l'objet de remarques nettement plus fréquentes qu'à d'autres niveaux d'enseignement, comme la planification de l'enseignement au moyen d'un *cahier-journal* ; le recours à la *pédagogie différenciée* et à la *pédagogie du contrat* ; de manière attendue, les *études dirigées* ; et à un degré moindre *l'éducation musicale*.

En **Cours moyen**, les inspecteurs semblent privilégier les observations sur l'item relatif à la mise en œuvre d'une démarche constructive, ascendante, avec phase de découverte, centrée sur l'apprenant.

Il apparaît donc que quel que soit l'angle d'analyse proposé, nous sommes fort éloignés d'une situation où les inspecteurs observeraient sensiblement les mêmes items selon une fréquence également similaire.

Considérations méthodologiques

Nous allons maintenant tenter d'apporter quelques facteurs explicatifs aux appréciations négatives des inspecteurs. La modélisation multivariée constituant un outil pertinent dans l'analyse des phénomènes scolaires (7), nous avons utilisé des procédures de régression logistique dans lesquelles la variable dépendante est la probabilité d'obtenir une appréciation négative pour l'item considéré.



Nous avons par ailleurs sélectionné les items (sept au total) qui paraissent présenter la plus grande fiabilité au plan statistique. Rappelons en outre que les résultats figurant ci-après ont un caractère relativement limité et partiel : le modèle explicatif général proposé pourrait bien entendu intégrer d'autres variables explicatives sans doute pertinentes. En effet, nous ne disposons pas d'informations complémentaires (critères d'évaluation de l'inspecteur, situation géographique et socio-économique de la circonscription, niveau scolaire des élèves, caractéristiques des écoles...) sur les circonscriptions étudiées. Quant à la variable dépendante, l'appréciation de l'inspecteur, rappelons également qu'elle constitue un outil de mesure moins précis qu'une note par exemple. Ces remarques imposent donc une certaine prudence quant à l'interprétation des résultats qui vont suivre.

Le tableau qui suit résume les principaux résultats (Si Moussa, 1999) obtenus dans l'exploitation des modèles multivariés. Y sont indiquées les influences significatives des variables du modèle sur l'appréciation portée par l'inspecteur. À titre d'exemple, le fait d'être un homme a une influence sur la probabilité d'obtenir une appréciation négative de l'inspecteur dans le domaine de la pédagogie différenciée, et de façon moins significative, dans celui des fiches de préparation.

Les résultats concernant l'item « **fiches de préparation** » accréditent l'idée que les maîtres les plus jeunes ont de meilleures appréciations que des enseignants plus expérimentés. Mais on pourrait également argumenter dans le sens d'un degré d'exigence plus important des inspecteurs vis-à-vis des enseignants chevronnés. Le rôle discriminant joué par la variable sexe pourrait témoigner d'une moindre qualité des préparations effectuées par des enseignants masculins... ou d'une sévérité plus grande à leur égard de la part des inspecteurs !

Pour l'emploi du temps, nous observons une influence significative et de quatre circonscriptions (I, V, VIII et IX) où l'effet marginal net estimé dans les modèles augmente la probabilité d'obtenir une appréciation négative de 27 à 41 % selon la circonscription.

Au niveau de la mise en œuvre des modalités de travail adéquates (groupes, ateliers...), plus l'enseignant est classé à un échelon élevé (ou corrélativement plus il est âgé), moins il a de chances d'obtenir une appréciation négative. Concernant le niveau d'enseignement, bien que la probabilité d'obtenir une appréciation négative diminue de 12 % en CM par rapport à la maternelle, il nous semble hasardeux de conclure à une pratique du travail en groupe mieux réussie ou plus aisée en CM. Comme les coefficients estimés sont négatifs, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse d'une plus grande difficulté de gestion des ateliers en maternelle (niveau de référence ou variable muette dans le modèle). Mais l'effet marginal le plus significatif reste celui de la circonscription : par rapport à la circonscription de référence (XVII), la probabilité d'obtenir une appréciation négative sur le travail de groupe augmente de 23 à 30 % selon que l'on se situe dans les circonscriptions I, II, III, V et IX.

Tableau II. – Synthèse des résultats des modèles explicatifs de l'appréciation négative des inspecteurs

Variables de référence / active	Items	1. Fiches de prépa.	2. Emploi du temps	3. Travail en groupe	4. Pédago. différen.	5. Dévelop. autonomie	6. Pédago. « centrée »	7. Définir objectif
ENSEIGNANT :								
Age		*		**			**	
Femme / Homme		*			***		***	
Echelon				**			*	
CLASSE :								
Maternelle / CP					***			
/ CE		*			*			
/ CM				**			*	*
/ autres				**				
CIRCONSCRIPTION :								
n° XVII / n° I		**	***	***	***	***		
/ n° II				*	*			**
/ n° III		***		***	**			***
/ n° IV						**		***
/ n° V			***	***	**			
/ n° VIII		*	***		***	*		
/ n° IX			**	**		***		
/ autres		**			***		***	

Note : seuil de significativité (marge d'erreur) : 1 % : *** ; 5 % : ** , 10 % : *

Quant à la **mise en œuvre des modalités gérant la différence** (pédagogie différenciée) le fait d'être un homme augmente de 11 % la probabilité d'obtenir une appréciation négative. Exercer en CP plutôt qu'en maternelle accroît cette même probabilité de 14 %. Enfin, exercer dans les circonscriptions I, III, V et VIII augmente également de manière très significative la probabilité d'obtenir une appréciation négative (de 16 à 25 % selon le cas) par rapport à la circonscription XVII de référence pour laquelle les rares appréciations enregistrées sont toutes... positives. L'explication du rôle important joué par le niveau d'enseignement tient sans doute au caractère primordial de la démarche pédagogique différenciée dans les recommandations méthodologiques actuellement préconisées pour lutter contre l'échec scolaire, notamment au CP.

Concernant l'item « **Proposer des lieux et supports développant une activité autonome** », la probabilité d'obtenir une appréciation négative augmente de 14 à 19 % dans quatre circonscriptions (I, IV, VIII, IX). Ici, une appréciation

négative renvoie à une insuffisance repérée par exemple dans la conduite d'une séquence pédagogique dans laquelle les enfants progressent ou n'évoluent pas de manière suffisamment autonome.

Pour l'item « **Mettre l'enfant au centre du système** », les modèles explicatifs révèlent que le fait de se situer dans la circonscription IV diminue de 21 % la probabilité d'obtenir une appréciation négative par rapport à la circonscription XVII de référence, qui se caractérise par une proportion d'appréciations négatives très élevée. Le fait d'être un homme augmente de 9 % la probabilité d'obtenir une appréciation négative. Concernant l'âge (et l'échelon) de l'enseignant, la probabilité d'obtenir une appréciation négative augmente de 6 % pour une année d'âge supplémentaire. Il était attendu que des objectifs « modernistes » posent des difficultés aux enseignants les plus âgés : les maîtres classés au 10^e et au 11^e échelon sont proportionnellement deux fois plus nombreux que leurs collègues des échelons inférieurs à être évalués négativement.

Enfin, dans le modèle explicatif relatif à l'item « **Définir un objectif d'apprentissage avec clarté et précision** », qui concerne l'objectif d'une séquence pédagogique observée par l'inspecteur ou, plus globalement, la manière de définir des objectifs dans les progressions et les programmations (8), l'essentiel des écarts expliqués provient toujours de la circonscription : les appréciations négatives ont plus de chance de figurer dans les rapports d'inspection des circonscriptions III et IV. En revanche, apparaît de manière plus nette un effet marginal négatif du niveau d'enseignement CM par rapport à la maternelle : la probabilité d'obtenir une appréciation négative sur la définition des objectifs d'apprentissage diminue d'environ 11 %.

L'effet inspecteur/circonscription est donc globalement confirmé mais l'on peut remarquer, avec intérêt, qu'il ne s'agit pas toujours des mêmes inspecteurs associés aux mêmes effets, positifs ou négatifs, sur l'appréciation donnée. En d'autres termes, l'hypothèse d'une sévérité particulièrement importante d'un inspecteur (par exemple celui de la circonscription I) ou d'une situation extrêmement problématique dans une circonscription est à rejeter.

MISE EN PERSPECTIVE ET ENJEUX

Les résultats obtenus précédemment, circonscrits à une académie, confirment des tendances observées par ailleurs et renforcent un certain nombre de thèses émises au sujet de l'inspection et de l'évaluation des maîtres. Sous l'impulsion du ministère de l'Éducation nationale, le débat est actuellement relancé, de façon médiatique d'un côté (« après nous être occupés des élèves, nous allons nous consacrer aux personnels... »), et de manière plus discrète au niveau de l'Inspection générale de l'éducation nationale et des inspections académiques, où des groupes de travail sont chargés de réfléchir à une évolution de l'inspection, dans la perspective d'une réforme statutaire.

Notre analyse permet de mettre en évidence trois enjeux fondamentaux qui nous semblent mériter une attention particulière, car révélant des contradictions importantes entre les pratiques observées et les objectifs annoncés du système éducatif. Le premier a trait à l'hétérogénéité des

pratiques d'inspection, caractéristique vérifiée ici, déjà pressentie par ailleurs, et dont les conséquences ne sont pas négligeables ; le second concerne la position de l'inspection par rapport aux élèves : ceux-ci font figure d'absents (cela a déjà été souligné, par exemple par Torraille ou Bouchez (9)), notamment à travers la progression de leurs acquisitions ; le troisième enjeu est celui de la pertinence de l'évaluation du maître, largement remise en cause sous sa forme actuelle.

Concernant le premier enjeu, l'**hétérogénéité des pratiques d'inspection**, nous avons pu mettre en évidence précédemment que la variable la plus discriminante dans l'obtention d'une appréciation négative de l'inspecteur est bien... l'inspecteur lui-même. Ce résultat renvoie à l'opinion répandue que les critères d'inspection ne sont pas les mêmes d'une circonscription à l'autre, et plus encore d'une académie à une autre. Cette tendance n'est absolument pas répréhensible si l'on se remémore le fait que les textes officiels encouragent l'adaptation aux différences, la prise en compte de la diversité, et par là-même réfutent l'hypothèse d'une pédagogie « valable pour tous et partout ». En d'autres termes, s'il n'existe pas de modèle pédagogique unique, il est tout à fait logique, voire justifié, que les inspecteurs se basent sur des critères différents pour évaluer le travail des maîtres. Or on perçoit immédiatement le danger de cette situation : elle est de fait inégalitaire et finalement contradictoire, dans la mesure où notre système éducatif, centralisé au plan des programmes et des instructions officielles, prône l'instauration d'un même enseignement pour tous. Les conséquences de cette contradiction sont importantes : au-delà de possibles injustices au niveau des notes obtenues par les enseignants (si l'on sait que les progressions des notes n'ont guère d'effet à court terme, elles peuvent avoir une forte incidence financière sur l'ensemble d'une carrière), il existe à l'évidence des registres d'exigences pédagogiques qui ne sont pas toujours compatibles. Dès lors, comment concilier les deux points de vue, celui allant par exemple dans le sens d'une harmonisation des rapports d'inspection (sur la forme et sur le fond), et celui d'une nécessaire prise en compte de l'hétérogénéité des situations éducatives ? L'absence de solution satisfaisante milite pratiquement en faveur de positions radicales allant jusqu'au refus de l'inspection ou à sa suppression sous sa forme actuelle.

Le second enjeu important concerne **le rôle joué par les élèves...** dans l'inspection. Force est de constater qu'ils sont peu présents dans les résultats de l'analyse menée jusqu'ici, qui intègre par exemple uniquement le niveau de la classe observée. Il ne serait pas satisfaisant de se retrancher derrière l'argument que les rapports d'inspection concernent essentiellement et par définition le maître puisque, nous venons de le rappeler, nous nous situons bien dans le cadre d'une organisation pédagogique visant à « mettre l'enfant au centre du système éducatif ». Pourtant, il est clair que l'observation de l'inspecteur porte davantage sur la façon dont le maître enseigne que sur la manière dont les élèves se comportent et apprennent. Il est symptomatique de constater d'une part que les items les plus fréquemment recensés dans notre grille de lecture des rapports d'inspection concernent la préparation de classe, et que d'autre part, même lorsque ces items sont relatifs à des méthodes pédagogiques centrées sur l'enfant (travail en groupe, pédagogie différenciée, développement de l'autonomie...), l'évaluation porte bien sur la façon de procéder de l'enseignant. Il en ressort, et là encore insistons sur le fait que ce n'est ni contestable ni incongru, que les inspecteurs se focalisent bien davantage sur les aspects de contrôle de conformité des pratiques que sur ceux portant directement sur l'amélioration des apprentissages des élèves. Sans doute objectera-t-on que les premiers influent (heureusement !) sur les seconds, mais l'on peut très simplement se demander si un inspecteur doit d'abord observer « si le maître fait son travail de manière conforme » ou observer « si les élèves se comportent et apprennent de manière satisfaisante ». D'aucuns répondront que l'inspecteur assure et doit assurer ces deux types d'observations. Dans ce cas, peut-il raisonnablement évaluer la qualité des apprentissages en une ou deux heures de visite ? Et surtout, peut-il le faire de manière « différenciée », c'est-à-dire en tenant compte de la diversité des élèves ? Assurément non, sachant qu'il lui serait déjà difficile de vérifier par exemple, comme a pu le faire Bruno Suchaut (chercheur à l'IREDU), que les temps d'apprentissage de la lecture en CP diffèrent parfois sensiblement des horaires officiels. Il reste que là encore, la nécessité impérieuse de mieux prendre en compte les résultats des élèves dans l'inspection exigerait une refonte substantielle de ses modalités... ou sa remise en cause sous sa forme actuelle.

Ceci nous conduit à poser la question, sans doute centrale, de **la pertinence de l'évaluation des maîtres**. Cette question peut être posée dans l'absolu, notamment si, dans une perspective internationale et comparative, l'on se rappelle que nous évoluons dans le cadre d'une « exception française » ; elle peut aussi être posée de manière relative, en remettant en cause les formes actuelles de l'inspection des maîtres. Nos résultats fournissent des arguments qui militent en ce sens : le fait de mettre en évidence des influences significatives de variables telles que l'ancienneté, l'âge ou le sexe (constats qui rejoignent ceux du récent rapport Monteil) suscite en effet quelques interrogations. La primauté de la dimension du contrôle sur celle de la formation est affirmée, selon une tradition historique bien établie (Sénore, 2000). Pourquoi par exemple tenter d'évaluer l'efficacité pédagogique d'un maître débutant, lorsqu'on sait par ailleurs que cette même efficacité n'atteint son apogée qu'au bout de quelques années d'exercice ? Le maître est-il prioritairement intéressé (si ce n'est sur le plan matériel) par le fait de savoir s'il est plus ou moins en retard par rapport à la note qu'il devrait obtenir compte tenu de son échelon ? Plutôt que de tenter de noter des « effets-maîtres » dont on sait par ailleurs qu'ils ne constituent pas le principal facteur explicatif de la réussite ou de l'échec des élèves (Duru-Bellat, 1996), ne vaudrait-il pas mieux se concentrer sur l'évaluation de leurs apprentissages, de manière plus fine que les tests nationaux, afin de révéler des comportements et des attitudes susceptibles de promouvoir la construction de « modèles éducatifs » opératoires ? Actuellement, les inspecteurs privilégient (et une fois de plus ce n'est pas surprenant) la description des attitudes des maîtres, or l'essentiel est sans doute ce qu'en perçoivent les élèves. En fait, l'inspecteur observe le maître comme il observerait un élève, en lui prodiguant des conseils de persévérance et d'application : ce modèle « infantilisant », durement ressenti par de nombreux enseignants, est-il justifié ? N'est-il pas en partie redondant avec le rôle de formateur ou de conseiller pédagogique ? Pourtant, certains maîtres souhaitent être évalués, et estiment même que leur notation doit dépendre de la qualité de leur travail, le problème étant de déterminer comment évaluer celui-ci de manière beaucoup plus large qu'actuellement (Bouchez, 1997). Encore une fois, semble donc s'imposer la nécessité d'une révision significative des modalités de l'inspection.

CONCLUSION

Cette analyse a tout d'abord permis de mettre en évidence, à partir de l'exemple de La Réunion, deux traits quantitatifs essentiels. Le premier est le faible nombre de rapports d'inspection enregistrés dans de nombreuses circonscriptions. Le second tient au fait que peu d'items sont fréquemment cités dans les rapports, ce qui témoigne à l'évidence d'une prééminence du non-écrit, (auxquels s'ajoutent sans doute des effets de stéréotype) car l'entretien qui suit l'inspection permet sans doute à l'inspecteur d'apporter des compléments d'information et d'évaluation à l'enseignant.

Il serait toutefois excessif d'oblitérer ce qui reste écrit par les inspecteurs, et acquiert d'autant plus de poids si sa vocation est de ne s'en tenir qu'à l'essentiel. Nous retiendrons que :

- les items les plus fréquemment cités relèvent de l'organisation et de la préparation de classe ;
- la très grande majorité des items reçoit une évaluation positive de la part des inspecteurs ;
- les items dont l'appréciation est la plus nuancée concernent essentiellement la mise en œuvre de méthodes pédagogiques : pédagogie différenciée, travail en groupe, développement de l'autonomie, pédagogie de la découverte centrée sur l'apprenant, proposition de consignes claires et précises...

Il s'avère également que les pratiques éducatives sont contrôlées de manière inégale selon les inspecteurs et selon les classes. La répartition des occurrences des différents items par niveau d'enseignement met également en évidence des « sur » et des « sous-représentations ». Toutefois, les observations des inspecteurs sont parfois ciblées de manière précise, indiquant le chemin à suivre dans une perspective de remédiation et de progression pédagogique.

L'analyse explicative des appréciations négatives données par les inspecteurs pour les items

les plus fréquemment mentionnés apporte des éléments d'information intéressants :

- Tout d'abord, le caractère positif ou négatif de l'évaluation du maître dépend essentiellement de l'inspecteur ou de la circonscription.
- Les maîtres jeunes et dont l'échelon est peu élevé connaissent apparemment moins de difficultés dans la mise en œuvre des démarches pédagogiques préconisées (à l'exception du travail en groupe).
- Le niveau d'enseignement intervient rarement comme variable significativement discriminante et synonyme de difficultés : c'est toutefois le cas en CP et en CE pour la mise en œuvre de la pédagogie différenciée.
- Il existe également un effet significatif de la variable sexe, le plus fréquemment au détriment des maîtres masculins.

Parmi les suggestions envisageables dans le but d'améliorer l'usage et les finalités des rapports d'inspection, il nous semble nécessaire de disposer d'une mesure de l'évaluation des pratiques pédagogiques basée sur l'observation du processus éducatif. Il est donc essentiel que l'activité d'inspection s'impose parmi des priorités reconnues et appréciées. Si l'on souhaite exploiter de manière scientifique le contenu des rapports d'inspection, il conviendrait d'y apporter des aménagements, dans le sens d'une harmonisation des rubriques et d'une plus grande exhaustivité des sujets traités. Dès lors, l'attention se focaliserait sur l'intérêt à notre avis primordial de l'inspection, c'est-à-dire l'évaluation formative. La dimension de la progression des élèves devrait être renforcée et sans doute dissociée de la note d'inspection. Ainsi, l'enseignant pourrait davantage percevoir le rôle évaluateur de l'inspecteur et la visite d'inspection ferait l'objet d'une représentation sans doute différente et mieux vécue des acteurs concernés.

Azzedine Si Moussa
Université de La Réunion, IREDU-CNRS

NOTES

- (1) Bien qu'on observe parfois des phénomènes de « sur » ou « sous-notation » par rapport au barème (Si Moussa, 1999).
- (2) La recherche a porté sur l'analyse de 480 rapports d'inspection anonymés constituant, à quelques exceptions près, l'ensemble du corpus académique. Sont toutefois exclus du champ l'analyse les rapports concernant les professeurs des écoles sortants de l'IUFM (PE3).
- (3) *L'inspection : fonctions et modalités dans l'enseignement primaire*, IGEN, groupe de l'enseignement primaire, MEN, juin 1992.
- (4) La mention de certaines rubriques ne signifie pas qu'elles seront automatiquement complétées...
- (5) En d'autres termes, si un rapport évoque à cinq reprises *l'emploi du temps de la classe*, nous retenons une synthèse de la tonalité, positive ou négative, de l'appréciation portée par l'inspecteur à ce sujet.
- (6) Les phénomènes de concentration sont le plus souvent limités à cette circonscription dont les rapports se présentent sous forme d'une grille proposant une liste systématique et standardisée d'items.
- (7) Ceci est dû au fait que de nombreuses variables, parfois statistiquement liées, peuvent participer conjointement à l'explication de ces phénomènes (Duru-Bellat, Mingat 1993).
- (8) L'appréciation critique des inspecteurs se traduit souvent dans les rapports d'inspection par des interrogations du type : « quel était l'objectif de la leçon ? ».
- (9) Bouchez note par exemple l'absence relative, dans les rapports d'inspection, de thèmes tels que les productions des élèves, l'enseignement de toutes les disciplines, la prise en compte des différences entre les groupes d'élèves, la continuité des apprentissages...

BIBLIOGRAPHIE

- BOUCHEZ A. (1997). – **Lettre aux IEN**. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale.
- DURU-BELLAT M. (1996). – Évaluer les effets-maîtres. **Educations**, mars-mai.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993). – **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif**. Paris : PUF.
- FERRIER J. (1995). – **Les inspecteurs de l'école primaire**. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne.
- FERRIER J. (1998). – **Améliorer l'efficacité de l'école**. Rapport à la Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale.
- JAROUSSE J.-P., LEROY-AUDOUIN C., MINGAT A. (1997). – Les inspections primaires de l'éducation nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves. **Revue Française de Pédagogie**, n° 118, p. 5-25.
- MARCHAND F. (1971). – **Le français tel qu'on l'enseigne**. Paris : Larousse.
- Ministère de l'Éducation nationale (1997). – **Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale**. Paris : La Documentation française.
- MONTEIL J.-M. (1999). – **Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants**. Rapport au ministère de l'Éducation nationale.
- PLAISANCE E. (1986). – **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris : PUF.
- SÉNORE D. (2000). – **Pour une éthique de l'inspection**. Paris : ESF.
- SI MOUSSA A. (1999). – **Analyse des rapports d'inspection du 1^{er} degré de l'Académie de La Réunion**. Rapport d'étude, Inspection Académique de La Réunion.
- TORAILLE R. (1973). – **L'animation pédagogique**. Paris : ESF.
- VOLUZAN J. (1975). – **L'école primaire jugée**. Paris : Larousse.

La liaison CM2/6^e : Étude des représentations des instituteurs et des professeurs (1)

Bertrand Christ

Depuis 1977, année de l'instauration effective du collège unique en France, de très nombreux textes ont envisagé la manière d'assurer la liaison CM2/6^e. À la lecture de ces textes réglementaires, trois manières d'améliorer le passage du CM2 en sixième se dégagent. La première correspond à la prise en compte matérielle des modifications entre l'école et le collège (taille, structure). La deuxième cherche à formuler la définition précise des objectifs que les élèves devraient atteindre en fin de scolarité élémentaire. La troisième envisage une coopération entre les enseignants de l'école élémentaire et ceux du collège en vue de permettre une meilleure continuité entre le CM2 et la 6^e. Nous formulons l'hypothèse que les représentations réciproques des enseignants des deux degrés forment un frein à une coopération efficace. Une enquête a été menée auprès des enseignants d'école élémentaire et de collège afin d'établir les caractéristiques essentielles de ces représentations. Un conflit de valeurs semble effectivement opposer instituteurs et professeurs et expliquer en partie la relative inefficacité des rencontres d'enseignants préconisées, de manière récurrente, par les textes officiels.

Deux textes parus récemment (2) (3) nous rappellent la volonté réglementaire d'assurer une liaison efficace entre l'école élémentaire et le collège. La récurrence de ce thème, depuis l'avènement il y a maintenant plus de vingt ans du collège unique (4), est destinée à favoriser une meilleure continuité entre les premier et second degrés. La nature de cette coopération entre les deux degrés mérite d'être caractérisée. Pour cela nous étudierons le contenu de textes officiels parus depuis 1975 en vue d'établir les permanences et évolutions dans la manière d'aborder la

liaison CM2/6^e et de constater l'inefficacité des mesures préconisées. Nous examinerons par la suite une des causes possibles de cet échec relatif dans l'amélioration de la continuité entre l'école élémentaire et le collège – les représentations réciproques des instituteurs et des professeurs. Nous formulerons l'hypothèse qu'un travail commun ne se décrète pas mais qu'il nécessite une modification préalable des représentations des enseignants concernés. Il faudra établir les grands traits de ces représentations dues à une méconnaissance réciproque, ce qu'il a été pos-

sible de réaliser à partir d'une étude menée dans deux collèges et leurs secteurs de recrutement respectifs.

LES DIVERS ASPECTS DE LA LIAISON CM2/6^e

Il nous a semblé intéressant d'examiner le contenu des textes préparant les rentrées sco-

lares de 1976 à 1999 (5). Ces textes, différents par leur nature (circulaire, note de service, lettre ministérielle), présentent un caractère homogène en ce qui concerne leur contenu sauf pour les rentrées 94 et 95 (6). La liaison CM2/6^e semble être une préoccupation permanente car elle est pratiquement mentionnée lors de chaque rentrée.

Le tableau 1 présente les différents thèmes évoqués dans les textes étudiés à propos de la liaison CM2/6^e.

Tableau 1

	Préparation des rentrées																					
	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	96	97	98	99
Savoirs, savoir-faire des élèves										X	X	X	X	X			X					
Accueil des élèves							X	X				X	X	X							X	
Travaux communs entre enseignants (CM2/6 ^e)		X	X	X	X		X	X	X			X	X					X			X	X

Ces textes privilégient la rencontre des enseignants de CM2 et de sixième jusqu'en 1984 et à nouveau de 1996 à 99. L'objectif de ces rencontres est l'harmonisation de l'évaluation des élèves du CM2 en vue de leur passage en sixième et l'étude commune de textes officiels (1980) ou la prise en compte des résultats de l'évaluation nationale en 6^e (1996 à 99).

L'accueil des élèves en 6^e apparaît à partir de 1982 et fait l'objet d'une généralisation en 1983. Les mesures préconisées sont celles qui ont été le plus efficacement mises en œuvre (journée passée au collège par les élèves de CM2, accueil spécifique au moment de la rentrée).

À partir de 1985, l'accent est mis sur le niveau minimal des connaissances des élèves à l'entrée en 6^e. La difficulté persistante à mettre en place le collège unique a favorisé cette approche qui place les relations entre les enseignants des écoles et des collèges au second plan.

Les expressions suivantes – « relations plus étroites » (1984), « bonnes liaisons » (1986), « développement des liaisons » (1987), « la liaison doit être renforcée » (1988, 98), « renforcement » (1996), « améliorer la liaison » (1998) – montrent implicitement l'inefficacité des mesures proposées.

Les trois approches – travail commun aux enseignants, amélioration de l'accueil, connaissances minimales des élèves –, sans être exclusives, sont rarement développées ensemble. La deuxième est la seule où des réalisations concrètes et durables ont été mises en œuvre. La dernière paraît assez facile à organiser par la rédaction de programmes précis. Pourtant la *réécriture fréquente de ceux-ci semble contredire* cette facilité supposée.

Chacun des trois thèmes figurant dans le tableau 1 est repris dans les textes de 1977 et de 1982, textes les plus significatifs parmi ceux qui abordent la liaison CM2/6^e de façon spécifique (7). Le texte de 1999 privilégie l'approche concernant les élèves (livret d'accueil, salle unique) et la coopération entre les enseignants.

Dans les secteurs étudiés (8), l'unique occasion de rencontre institutionnelle entre les enseignants des deux degrés reste, depuis 1997, une réunion dite de concertation-harmonisation CM2/6^e qui rassemble tous les instituteurs de CM2 du secteur de collège et certains représentants du collège (principal et quelques rares professeurs). Cette réunion permet la présentation du niveau de chaque classe de CM2 et la communication du projet d'établissement. Lors de ces réunions, les

échanges sont assez limités entre les instituteurs et les professeurs et il nous semble que ces rencontres laissent les enseignants des deux degrés assez insatisfaits. Nous nous garderons de généraliser cette constatation limitée à l'observation des modalités du passage en 6^e dans deux secteurs de collège.

MÉTHODOLOGIE UTILISÉE DANS L'ENQUÊTE

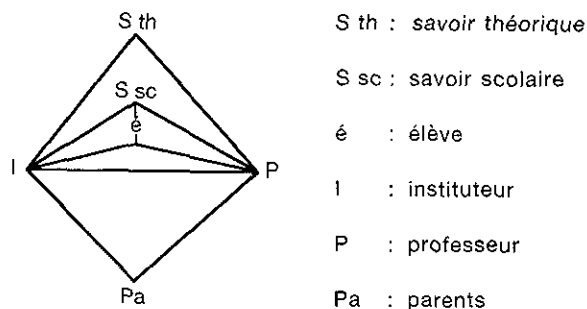
L'objectif de notre enquête consiste à mettre en évidence les représentations des instituteurs à l'égard des professeurs et, inversement, celles des enseignants du second degré à l'égard de ceux du premier degré. Par définition, les représentations ne sont pas directement observables, ceci nous a conduit à choisir une méthode indirecte pour établir notre enquête.

Deux séries de cas (9) ont été proposées successivement à un ensemble d'instituteurs et de professeurs. La série intitulée « Cas collège » est constituée par l'énoncé de douze situations différentes (cas 1c à cas 12c). Toutes ces situations prennent place au collège et ce fait est rappelé par différents indices ayant pour objet de renforcer la localisation de la situation (la numérotation des classes, le cadre de l'heure de cours, la structure de l'établissement). Chaque professeur devait répondre en disant ce qu'il déciderait de faire s'il était placé dans la situation décrite. Pour les instituteurs, la difficulté était supérieure car ils devaient imaginer être professeurs et donner une réponse en tant que professeur virtuel.

De la même manière la série nommée « Cas école » qui comprend onze énoncés différents (cas 1é à 11é) se situe à l'école élémentaire. Des indices permettent aussi de renforcer cette appartenance au premier degré (l'école, le niveau de la classe). Chaque instituteur répondait en tant qu'instituteur alors que les professeurs se trouvaient cette fois-ci obligés de faire un effort d'imagination et de répondre en prenant le rôle d'un instituteur.

Dans chaque série, les cas peuvent se regrouper autour de quatre thèmes principaux : les relations avec les élèves et les parents, l'organisation pédagogique, le rapport des enseignants au savoir et les relations entre les enseignants.

Le choix des thèmes a été établi à partir du triangle pédagogique « enseignant-élève-savoir » (10). Il nous a semblé que ce cadre était trop restreint par rapport à l'objet de notre enquête et nous l'avons élargi à la famille de l'élève, au savoir théorique destiné aux enseignants et aux enseignants d'un autre niveau. Chaque cas privilégie un des axes du schéma suivant :



Ce schéma nous indique les diverses relations qui sont l'objet de notre étude. L'instituteur – ou le professeur – tel qu'il figure dans ce schéma est en relation avec tous les autres éléments. L'instituteur entretient un certain type de relation avec les divers éléments représentés et il pense que le professeur en a d'autres. Cette situation explique la présence simultanée de l'instituteur et du professeur dans le schéma. De même, le professeur a des rapports avec ces différents éléments et il pense que l'instituteur en développe d'autres. Si l'élève ne figure qu'une seule fois c'est parce que seuls deux mois séparent la fin du CM2 et le début de la sixième et que durant ce temps l'enfant n'a pas grandement changé.

Le triangle pédagogique au sens strict (I - S sc - é ou P - S sc - é) correspond aux situations regroupées dans le thème « Organisation pédagogique ». Chacune des autres relations constitue un thème indépendant.

La méthode des cas tronqués

La méthode des cas tronqués utilisée dans notre enquête consiste à décrire une situation dans laquelle l'enseignant doit se placer. Chaque situation problématique propose, sans en donner explicitement les termes, une alternative : lire ou ne pas lire un ouvrage, assister ou non à une réunion. Plus que ce choix, illimité puisque

chaque réponse a été donnée par l'enseignant sous forme ouverte, ce sont les raisons qui l'expliquent qui sont porteuses de signification.

Au-delà de la diversité des réponses recueillies et pour leur donner un sens global, nous les avons regroupées dans des catégories qui correspondent chacune à une décision similaire. Nous insistons sur le fait que le tableau présenté dans l'analyse de chaque cas (11) a été réalisé *a posteriori* en effectuant une analyse de contenu sur le corpus constitué par l'ensemble des réponses recueillies. Les pourcentages indiqués n'ont qu'une valeur indicative propre à autoriser une comparaison aisée entre les différents cas ; ils sont sans valeur hors du cadre de l'enquête.

Un jeu de rôle

Dans la série des cas collègue, proposée aussi bien aux professeurs qu'aux instituteurs, toutes les situations se déroulent dans une classe de 6^e. Les professeurs pouvaient transposer l'énoncé du cas à leur discipline d'enseignement mais cela n'était pas toujours nécessaire. Les instituteurs se trouvaient dans une situation bien différente. Il leur était demandé de se mettre dans l'habit d'un professeur de français en 6^e. Ce rôle attribué à l'instituteur nous permet de constater la manière dont il se représente le métier de professeur et de déterminer les comportements qui sont valorisés et ceux qui ne le sont pas. Nous pouvons par cette mise en scène réduire les variations personnelles dans les réactions. La personnalité de l'enseignant joue indéniablement sur ses réactions mais nous pensons que chacun dans la rédaction de la réponse a privilégié ce qui, d'après lui, distinguait sa réaction d'instituteur de celle de professeur fictif, objet de cette partie de l'enquête. L'essentiel des variations repérables dans les réponses nous semble lié aux représentations des instituteurs par rapport au métier de professeur.

L'autre versant de l'enquête, les cas école, concerne l'école élémentaire. Chaque instituteur répondait en tant qu'instituteur d'une classe de CM2 ou transposait la situation au niveau de sa classe. Pour les professeurs, il fallait s'imaginer dans le rôle d'un instituteur de CM2.

Chaque enseignant se trouve, tour à tour, dans les cas collègue ou les cas école, dans une situation où il réalise une véritable projection ayant pour objet de mettre à jour ses représentations.

Pourquoi cette méthode ?

Le choix délibéré d'une méthode indirecte est lié à la nature du sujet de notre étude. Nous posons qu'il y a ainsi une adéquation entre l'objet de la recherche – les représentations des enseignants – et la méthode utilisée pour les mettre à jour. Il ne nous semblait pas possible d'utiliser une méthode directe pour deux raisons essentielles. D'une part, la nature du sujet qui reste un débat passionné pour bien des enseignants. La référence à des expériences passées négatives aurait, et cela pour les deux catégories d'enseignants, entraîné un refus catégorique de participer à l'enquête ou au mieux le rejet de l'autre sans appel. D'autre part, notre position personnelle, en tant qu'instituteur-chercheur, n'est pas neutre. Le rapport n'aurait pas été le même avec les professeurs et avec les instituteurs. Le risque d'induire un biais important dans notre enquête par les réactions directement suscitées par rapport au statut professionnel de l'enquêteur mais aussi la difficulté pour celui-ci de garder une neutralité indispensable nous ont dissuadé d'utiliser une méthode directe.

CADRE DE L'ENQUÊTE ET RÉSULTATS OBTENUS

L'enquête menée a eu lieu dans deux collèges « g » et « s », situés en Alsace, et dans les écoles élémentaires de chaque secteur de collège, respectivement au nombre de 14 et de 11. Un secteur de collège regroupe toutes les écoles élémentaires qui envoient « leurs » élèves dans le même collège au terme de la scolarité élémentaire. Dans notre cas, à l'issue du CM2, les élèves des écoles concernées fréquentent respectivement le collège « g » ou « s » (12).

De l'étude globale des réponses qu'il n'est pas possible de développer ici (13), il ressort une impression de grande variété. Au-delà de cette diversité liée à la personnalité et au style pédagogique de chaque enseignant mais aussi, et surtout, à la manière de concevoir son propre métier et celui des collègues d'un autre degré, nous pouvons regrouper les situations proposées en fonction de résultats convergents ou, au contraire, présenter les cas suscitant une opposition. Nous essaierons de mettre en évidence quelques phénomènes en jeu – projection, trait caractéristique, amplification.

Les différences de tendance cas collègue - cas école

La participation des enseignants à chaque partie de l'enquête marque une forte divergence. La première série a connu un taux de retour acceptable (30 % chez les professeurs et 26 % chez les instituteurs) alors que la seconde est marquée par une baisse de ce taux, respectivement 13 % et 20 % (12). L'érosion observée entre les taux de retour des deux séries traduit peut-être une certaine lassitude pour compléter la deuxième. La série des cas collègue a tout d'abord été diffusée, puis, quelques mois plus tard, celle des cas école. À ce facteur extérieur qui peut en partie expliquer le phénomène s'ajoute, à notre sens, l'objet même de l'enquête - l'étude des représentations des instituteurs et des professeurs.

Cette différence de taux de retour peut donner lieu à une première interprétation qui conforte l'idée de deux mondes, celui des instituteurs et celui des professeurs, qui se connaissent mal. Pour le professeur, il serait très difficile d'imaginer être instituteur car cette situation est trop éloignée de celle qu'il connaît dans l'exercice de sa profession. Dans ce cas, les instituteurs auraient dû avoir une réaction identique or il n'en est rien. Nous percevons dans cette attitude la manifestation de l'intérêt pour la réflexion demandée car elle concernait le collègue. Cet intérêt a primé la difficulté de se mettre dans la situation proposée - être professeur dans un collègue. Nous devons rapprocher cette attitude du désir de rencontrer les professeurs manifesté dans le cas 4é. Les professeurs n'ont pas manifesté le même intérêt comme le confirment les résultats du cas 7c.

Nous pouvons interpréter la différence entre les taux de retour d'une autre manière. Les professeurs ont peut-être hésité à prendre l'habit de l'instituteur. Ceux qui l'ont fait sont probablement ceux qui ont une bonne connaissance ou au moins de l'intérêt pour ce qui est susceptible de se passer à l'école élémentaire. La première partie de cette hypothèse expliquerait la similitude observée dans les réponses recueillies pour les cas école. Pour les autres professeurs, et nous trouvons des traces de cette position dans certaines des réponses dépouillées, l'école élémentaire représente un intérêt si faible que l'idée de répondre à une enquête où il faut imaginer être instituteur a causé le refus d'y participer. Cette interprétation confirme l'hypothèse selon laquelle

le collègue occupe une position supérieure à l'école élémentaire et que cette hiérarchie de valeurs s'applique également aux enseignants de chaque type d'établissements. Dans ce contexte, le rôle de professeur du collègue joué par les instituteurs correspond à une promotion flatteuse et bienvenue alors que la situation contraire où les professeurs doivent imaginer être des instituteurs a été vécue comme une dégradation qu'il était facile d'éviter en ne complétant pas le document remis.

Nous pensons que les deux interprétations se superposent mais qu'elles n'ont pas la même fonction. La première qui relève d'une méconnaissance commune explique de manière générale une partie des non-réponses pour la totalité de l'enquête alors que la seconde, traduction d'un conflit de valeurs, permet de rendre compte de la différence de taux de retour entre les deux séries de cas.

L'homogénéité des réponses au sein des cas école s'oppose à la diversité repérée au sein des cas collègue.

Pour les « cas école », il nous semble que la similitude des réponses est souvent la manifestation d'une bonne connaissance des instituteurs par les professeurs qui ont répondu à cette partie de l'enquête. Mais plus que les réponses données, c'est le taux élevé d'absence de retour du document chez les professeurs qui est significatif. L'hypothèse de la méconnaissance doit être nuancée et il apparaît qu'elle n'est que secondaire par rapport au conflit de valeurs qui oppose les enseignants du premier et du second degré.

Les différences à l'intérieur des cas collègue

Les quatre grands thèmes abordés par notre étude se partagent en fonction de la tendance observable à partir des réponses obtenues. Nous remarquons une convergence pour deux des thèmes et des divergences pour les deux autres.

Une même conception de l'organisation pédagogique des classes

L'organisation pédagogique telle qu'elle était mise en scène par les différents cas proposés montre des instituteurs ayant une représentation des réactions des professeurs en tous points conforme aux réactions que disent avoir les professeurs. La représentation qu'ils se font du rôle

du professeur peut être qualifiée de fidèle. Cette interprétation n'est pas unique et il est possible de retrouver la deuxième hypothèse formulée plus haut concernant une communauté de valeurs. Cette interprétation nous semble plus plausible au sein de cette catégorie des cas collège vu l'importance des convergences notées et des motifs expliquant chacune des décisions prises. Cette situation d'identité apparaît comme paradoxale dans la mesure où instituteurs et professeurs prennent appui, dans des discours informels, sur la différence supposée dans le domaine pédagogique pour s'opposer. Pour les instituteurs, convaincus d'avoir bénéficié d'une formation pédagogique qui fait défaut aux professeurs, la différence se situe dans la prise en compte de la diversité des élèves et dans l'application de *méthodes pédagogiques éprouvées*. Pour les professeurs, spécialistes d'un savoir, les connaissances de l'instituteur sont adaptées à son enseignement mais se révéleraient insuffisantes hors de ce cadre. La transmission du savoir n'est pas la priorité des instituteurs qui la « sacrifient » au bénéfice des relations avec les élèves.

Paradoxalement, la confrontation des réponses des uns et des autres semble démentir ces positions relevant du sens commun. S'il existe des différences de conception dans ce domaine, elles traversent l'ensemble de nos populations d'instituteurs et de professeurs. La diversité au sein de chaque groupe semble plus forte que la différence entre chaque groupe pris séparément. Ces résultats correspondent à ceux de l'étude menée par une équipe de recherche de l'INRP à partir de données recueillies lors de l'observation de séquences d'enseignement (14).

La correspondance entre la similitude observée dans la réalité et la concordance repérable à travers l'étude des représentations des instituteurs et des professeurs est remarquable. Cela ne signifie pourtant pas que la question de la continuité entre le CM2 et la 6^e se trouve résolue par elle-même. Nous pensons que seul un travail commun aux instituteurs et aux professeurs permettrait de définir clairement les contenus abordés en CM2 et en sixième en précisant la signification des textes officiels. De plus la notion de contrat didactique (15) permet de repérer des ruptures qui sont préjudiciables aux élèves à leur entrée en 6^e (16). La connaissance de tels phénomènes, voire leur prise en compte, ne serait que bénéfique aux élèves. Mais elle passe une fois

encore par une coopération entre les enseignants du primaire et du secondaire.

Les relations entre les enseignants

Ce thème laisse lui aussi apparaître une similitude dans les réponses des enseignants des deux corps. Deux situations distinctes se présentent, dans l'une nous penchons de nouveau pour l'existence de valeurs communes alors que dans l'autre nous pouvons affirmer, par la confrontation des cas école et collège, que les instituteurs ont une représentation fidèle de ce que disent faire les professeurs.

Le travail en équipe entre instituteurs ou entre professeurs semble fortement valorisé (cas 9c et 10é). Notre étude se situant au niveau du discours cela ne signifie pas que le travail en équipe est fort répandu dans les écoles et collèges où exerce la population d'enseignants ayant répondu à l'enquête. Les réponses obtenues dénotent la prise en compte par ces enseignants du discours officiel de ces dernières années tant au collège qu'à l'école élémentaire. Au-delà de ce qui sépare le dire et le faire, nous avons peut-être là les traces d'une évolution de la mentalité des enseignants du primaire et du secondaire.

Quand le travail en équipe est envisagé entre l'école élémentaire et le collège (cas 7c et 4é), les réponses présentent également une certaine symétrie mais la raison nous en paraît tout autre. La comparaison du cas collège au cas école correspondant nous permet d'écarter la thèse d'une communauté de valeurs pour placer au contraire les rapports envisagés sous le signe du conflit de valeurs. Quand des professeurs invitent des instituteurs à une réunion (4é), tout le monde s'accorde à y aller. En revanche, quand cette invitation provient des instituteurs (7c), la majorité des enseignants décline l'invitation.

Le fait que des professeurs invitent des instituteurs à travailler avec eux implique qu'ils se trouvent dans une position de demandeurs qui valorise les instituteurs. Il s'agit d'une reconnaissance. Pourtant cette interprétation, valable pour les instituteurs, peut prendre un tout autre sens.

Lors de cette rencontre les professeurs peuvent donner des conseils aux instituteurs, leur dire ce qu'il faudrait faire et les placer dans la position d'apprenants. Les professeurs feraient la leçon aux instituteurs en vue de l'amélioration des performances des élèves entrant en 6^e.

L'approche des représentations par le seul dénombrement des réponses révèle ses limites car l'apparence de la symétrie dans les tendances se traduit par une opposition seulement décelable grâce aux motifs expliquant les raisons du choix effectué.

Les deux manières d'envisager cette rencontre reviennent à ordonner instituteurs et professeurs sur une échelle de valeurs. Dans le premier cas, l'instituteur passe d'une position d'inférieur à celle d'égal, voire de supérieur ; dans l'autre, les professeurs confortent l'instituteur dans son état d'infériorité. Cette interprétation semble validée par la position des enseignants face à une rencontre similaire organisée par les instituteurs. Dans ce cas les refus l'emportent et la rencontre est décrite comme secondaire. Cette « conduite d'évitement » vise le maintien des hiérarchies établies ; le professeur évite une dégradation de sa condition en ne venant pas et l'instituteur n'est pas reconnu par le professeur. Toute coopération efficace entre instituteurs et professeurs semble difficile à mettre en œuvre car ces conflits, qui peuvent demeurer latents, constituent un frein sérieux à l'aboutissement de travaux communs qui nécessitent une confiance réciproque.

L'étude des réponses des cas 11c et 7é montre des enseignants très partagés quand on leur offre la possibilité de changer provisoirement d'école. La proposition faite a sans aucun doute surpris. L'école élémentaire n'attire pratiquement aucun professeur. L'interprétation précédente en termes de hiérarchie de valeurs entre l'école et le collège permet de rendre compte de ce résultat. Les raisons données pour refuser d'aller enseigner à l'école, essentiellement d'ordre matériel, ne parviennent pas à convaincre du contraire.

L'étude des deux thèmes qui dès l'abord présente une opposition dans les réponses des enseignants nous permet d'affiner cette interprétation.

Une vision différente des relations avec les parents et les élèves

Ce thème laisse apparaître une divergence entre les professeurs et les instituteurs. Les différences portent sur la manière dont les instituteurs se représentent les professeurs dans ces situations. D'une part, ils accentuent la distance séparant les parents des professeurs quand la demande provient de la famille. D'autre part, ils accordent plus

d'importance au rôle régulateur du professeur à travers des demandes d'explication faites aux élèves.

Par rapport aux familles, les instituteurs placent les professeurs dans un rôle traditionnel au sens où ils reprennent à leur compte l'image du professeur dispensateur d'un savoir ne se préoccupant pas de problèmes sortant du cadre de l'enseignement au sens strict. L'opposition entre instruction et éducation se traduit dans ces réponses. Les instituteurs utilisent la représentation d'un professeur sûr de son prestige et qui dédaigne ceux qui ont une position inférieure à la sienne. Nous trouvons volontiers dans cette attitude la reproduction des traits attribués historiquement au professeur. La permanence de ces représentations crée un décalage entre la réaction que les professeurs disent avoir dans une situation donnée et cette même réaction imaginée par les instituteurs.

L'attitude supposée du professeur par rapport au travail scolaire de l'élève donne lieu à une divergence. Pour les instituteurs, les résultats scolaires ayant une plus grande importance au collège qu'à l'école élémentaire tout manquement à la règle est souligné par le professeur qui est en droit d'exiger des explications. La méconnaissance des pratiques « habituelles » des professeurs transparait à cette occasion. Le manque de communication des enseignants entre eux, à un même niveau et plus encore à deux niveaux différents, permet l'existence de représentations qui en restant ignorées des uns et des autres peuvent contribuer à une incompréhension mutuelle.

Le rapport des enseignants au savoir constitue une autre occasion de repérer des phénomènes analogues.

Une différence sensible dans les rapports au savoir

Le facteur dominant dans ce thème est l'opposition théorie / pratique. Les enseignants rejettent la théorie au profit de la pratique mais cette tendance générale souffre une exception. En effet, les instituteurs attribuent aux professeurs un intérêt plus marqué pour la théorie. La lecture des cas école nous conduit à opposer la théorie jugée inutile à la pratique jugée utile. La première qualification – théorie inutile – relèverait d'un choix personnel, chacun disposant de son temps libre comme il l'entend, alors que la seconde – pra-

tique utile – serait une obligation professionnelle prenant place dans le cadre institutionnel.

Dans les cas collège, la théorie présentée sous la forme d'un livre pédagogique est valorisée par les instituteurs répondant en tant que professeurs mais pas du tout dans le cas école correspondant (cas 6c et 3é). Il s'agit d'une représentation du professeur sous l'image d'un être studieux et intéressé par de nouvelles propositions qui méritent d'être discutées. La différence, jusqu'à une époque assez récente, entre la durée et le niveau de la formation initiale des instituteurs et des professeurs, explique sans doute cette valorisation de l'écrit théorique. Les instituteurs pensent que le professeur a un univers de référence différent du leur où l'approche théorique occupe une place plus importante que l'approche pratique.

La même opposition apparaît par rapport à une autre facette de la théorie présentée sous la forme du savoir universitaire. Les instituteurs – professeurs virtuels – accordent un intérêt plus grand que les professeurs eux-mêmes au savoir universitaire alors qu'en tant qu'instituteurs cette attirance est nettement plus modérée (cas 12c et 8é). Le savoir théorique est distingué du savoir professionnel et l'impossibilité de passer de l'un à l'autre soulignée. Les instituteurs prêtent au professeur de l'intérêt pour l'université. Cette vision permet de comprendre le repli vers le côté utile de la pratique et, indirectement, la mise en avant de la formation pédagogique caractéristique des instituteurs. Adoptant peut-être le raisonnement contraire, les professeurs se défendent de s'en tenir aux théories et souhaitent donner d'eux l'image de professionnels de l'enseignement. Ce qui est rejeté par l'un comme compromettant – le savoir par le professeur – est valorisé par l'autre – l'instituteur – dans son rôle provisoire de professeur. Le dépassement de l'opposition théorie / pratique nous semble extrêmement prometteur et un vaste champ d'application nous paraît constitué par la formation des enseignants, tant initiale que continue.

LES MÉCANISMES DE GENÈSE DES REPRÉSENTATIONS

Un certain nombre de mécanismes qui permettent d'expliquer l'origine d'une partie des représentations sont repérables à travers l'étude des

réponses fournies à l'ensemble des cas. Nous allons les examiner un à un et donner des exemples de manifestation de ces mécanismes.

La projection de sa propre conception des choses

La thèse de la méconnaissance de l'autre sort renforcée quand ce mécanisme se manifeste. On prête à l'autre sa propre façon de penser en lui attribuant les traits dominants de sa personnalité ou de ses pratiques. Le phénomène semble attesté dans les deux sens et c'est la comparaison des réponses des instituteurs et des professeurs qui nous permet d'inférer ce type de raisonnement.

Pour les instituteurs, nous pouvons trouver un exemple de projection de sa manière habituelle de faire dans les cas 1c, 2c, 5c et 8c. Nous émettrons l'hypothèse que ce phénomène, inconscient pour celui chez qui il se manifeste, concerne des points sensibles qui opposent instituteurs et professeurs. Dans les premières situations, le rôle de la famille semble accentué par les instituteurs, professeurs virtuels, dans les secondes, il est possible de trouver des traces de la transposition au collège de pratiques pédagogiques ou d'attitudes présentes à l'école élémentaire – activités de recherche sur un thème, primauté de la dimension affective dans la relation pédagogique. Pour les professeurs, ce phénomène est moins fréquent (cas 2é et 9é).

La stratégie développée par ces enseignants correspond au transfert de leur propre façon de faire et permet de passer du connu à l'inconnu. Elle se base sur un principe sécurisant et entraîne une homogénéisation artificielle des pratiques par un procédé d'extension.

D'autres mécanismes sont à l'œuvre dans la formation des représentations.

L'attribution d'un trait caractéristique

Chaque personne a sur le monde qui l'entoure une vision préétablie. Sans en avoir, dans certains domaines, une expérience directe, elle comble les « vides » par une représentation. Il s'agit pour la majorité des enseignants d'imaginer un monde, par hypothèse, mal connu. Cette hypothèse se trouve confirmée par le fonctionnement du mécanisme repéré.

Certains cas que nous pouvons rattacher à ce phénomène montrent une nette différence de tendance dans les réponses (cas 3c et 5é) ou une simple accentuation de la tendance (cas 6é). Un trait propre au collège, selon les instituteurs, est l'absence de relation avec les parents des élèves ou plutôt le fait de faire passer ces relations au second plan (cas 3c). Les professeurs attribuent quant à eux deux traits distincts à l'école élémentaire. Le premier concerne le libéralisme dont les instituteurs font preuve par rapport aux élèves (cas 6é), le second l'attachement des instituteurs à conserver le groupe-classe dans sa totalité (cas 5é).

En comparant les réponses des uns et des autres, trois domaines peuvent distinguer instituteurs et professeurs : les relations avec les familles, la sévérité des enseignants et l'attachement au groupe-classe. Ils semblent tous fonctionner par contraste. L'attitude supposée de l'autre est construite par rapport à la sienne propre.

Une dernière caractéristique des représentations consiste à amplifier, et par là à uniformiser, la réalité supposée.

Une tendance à l'amplification

Ce mécanisme recoupe sans doute partiellement les deux phénomènes déjà repérés et nous conforte dans l'idée de la méconnaissance réciproque des enseignants. Il s'agit d'un grossissement qui exagère l'attitude supposée de l'autre. Face aux réponses émanant des enseignants devant s'imaginer dans le rôle de l'autre, regroupées dans la même catégorie, se trouve la diversité des réponses de l'autre groupe d'enseignants, celui qui tient son rôle « habituel ».

Les cas (5c, 6é ; 2c, 8c ; 6c, 12c ; 9c), répartis dans les quatre thèmes étudiés, relèvent de ce phénomène qui concerne aussi bien les instituteurs que les professeurs.

Cette amplification de la réalité supposée nous indique l'existence d'une représentation qui fonctionne à plein dans la situation proposée. Elle semble faire l'objet d'un accord général bien que personne ne se soit concerté et comble ce qu'une expérience directe n'a pas apporté.

Les représentations ont dans ce cas une fonction normative. Pour une majorité des enseignants

ayant répondu le comportement supposé est le même. Il devient donc une caractéristique attribuée à l'autre. Le caractère simplificateur de ce phénomène peut nous renvoyer au stéréotype. Par ce procédé les traits remarquables séparément sur chaque individu représentant d'un groupe, par exemple celui des professeurs, sont attribués à un professeur type.

CONCLUSION

Au terme de l'examen des réponses faites aux différents cas, la méthode indirecte utilisée dans l'enquête semble avoir tenu ses promesses. Il nous a été possible de décrire assez précisément la façon dont le professeur conçoit le rôle de l'instituteur dans les domaines étudiés et la réciproque, même si un risque de biais tenait à la tendance à accepter une proposition d'autant plus facilement que l'on n'est pas partie prenante. Les instituteurs pouvaient se sentir moins engagés par la totalité des cas collège, de même que les professeurs par les cas école. Seuls quelques cas semblent pourtant marqués par cette tendance de manière repérable.

La reprise fréquente, depuis plus de vingt ans, du thème de la liaison CM2/6^e nous a incité à essayer de montrer pourquoi l'exhortation à travailler ensemble n'a pas eu plus de succès.

Au-delà de problèmes matériels bien réels pour des enseignants appartenant à deux administrations différentes, il nous semble que les représentations réciproques de ces deux catégories d'enseignants constituent l'obstacle majeur à une coopération efficace. L'hypothèse de la méconnaissance par manque de relation sort renforcée par l'étude menée. Pourtant elle ne semble pas être d'ordre accidentel, mais correspondre à une volonté délibérée. Les obstacles que nous espérons mettre en évidence ont une existence certaine. Mais le statut d'obstacle accordé aux représentations, obstacle pouvant entraver un travail commun et souhaité, n'est peut-être pas approprié. Il s'agirait de concevoir les représentations comme autant de remparts possibles pour justifier l'absence d'identité entre le premier et le second degré. Une certaine mésestime confortée par un repli sur des positions figées empêche une coopération fructueuse.

Le conflit latent qui semble opposer instituteurs et professeurs ne prend pas appui sur la manière de faire classe. Les relations avec les élèves et les parents ainsi que le statut du savoir théorique mettent en évidence une véritable hiérarchie de valeurs entre le premier et le second degré.

La difficulté persistante à promouvoir un travail commun entre instituteurs et professeurs limite la coopération entre ces enseignants à d'épisodiques rencontres souvent sans lendemain.

Les IUFM auraient un rôle majeur à jouer lors de la formation initiale des enseignants dans la constitution d'un esprit de corps propre à transcender les grades et les affectations ultérieures. Les avatars de la formation commune aux institu-

teurs et aux professeurs nous rappellent l'ampleur du travail qui reste à effectuer pour faire évoluer les représentations des enseignants des deux degrés. Une formation continue associant les enseignants du primaire et du secondaire contribuerait au même objectif.

La volonté politique nécessaire à l'aboutissement de tels choix pourrait-elle entraîner l'adhésion des enseignants à ce projet propre à développer une véritable continuité éducative ?

Bertrand Christ
Laboratoire d'Intelligence des Organisations (LIO)
Formations initiales et Didactiques
Université de Haute-Aisance

NOTES

- (1) Le terme instituteur sera utilisé pour désigner de manière unique les enseignants de l'école élémentaire sans distinction de statut, qu'ils soient instituteurs ou professeurs des écoles. De la même manière, le terme professeur est à prendre dans un sens générique qui regroupe tous les enseignants du collège quel que soit leur statut administratif.
- (2) Ministère de l'Education nationale, **Synthèse de l'audit sur les collèges**, 1998 (Rapport Duret).
- (3) **Le collège des années 2000, Texte d'orientation, Présentation des mesures**, supplément au B.O. n° 23 (10-6-1999).
- (4) Institué par la loi de 1975, connue sous les termes Réforme Haby, du nom du ministre de l'époque, entrée en vigueur à la rentrée 1977.
- (5) Nous ne pouvons citer toutes les références. Vous les trouverez in Christ B. (1996), p. 99-100.
- (6) Ces rentrées ne sont préparées par aucun texte particulier, sans doute en raison de l'expérimentation introduite en 6^e en 1994.
- (7) Cf. Christ B. (1996), p. 102.
- (8) Cf. p. 90.
- (9) Cf. l'énoncé de certains cas proposés et les réponses obtenues en annexe, p. 97-98.
- (10) Cf. Houssaye J. (1988) et (1993).
- (11) Cf. annexe p. 97-98.

(12) Taux de retour

	Population globale	Nombre de personnes ayant retourné le document	Taux de retour %
CAS COLLÈGE			
collège g	60 (pg)	20	33
collège s	42 (ps)	11	26
secteur du collège g	67 (ig)	12	18
secteur du collège s	48 (is)	18	37
CAS ÉCOLE			
collège g	60 (pg)	8	13
collège s	42 (ps)	5	12
secteur du collège g	67 (ig)	9	13
secteur du collège s	48 (is)	14	29

(pg) : professeur du collège g

(ps) : professeur du collège s

(ig) : instituteur du secteur du collège g

(is) : instituteur du secteur du collège s

- (13) L'analyse détaillée des réponses figure in Christ B. (1996).
- (14) Colomb J. (dir.) (1987).
- (15) Colomb J., « Contrat didactique et contrat disciplinaire », in Houssaye J. (dir.) (1993), p. 39.
- (16) Colomb J. (dir.) (1987), p. 141-142.

ANNEXE

Présentation de certains cas et de quelques résultats

Thème	Cas collège	Cas école
Relations avec les élèves et les parents	1c, 3c, 5c	2é, 6é, 11é
Organisation pédagogique	2c, 4c, 8c, 10c	5é, 10é, 9é
Rapport des enseignants au savoir	6c, 12c	1é, 3é, 8é
Relations entre les enseignants	7c, 9c, 11c	4é, 7é

L'indice c indique un cas collège (cas 1c), alors que l'indice é concerne les cas école (cas 5é).

IP : instituteur répondant en tant que professeur

II : instituteur répondant en tant qu'instituteur

PP : professeur répondant en tant que professeur

Pf : professeur répondant en tant qu'instituteur

Nous ne pouvons présenter l'ensemble des cas et des résultats. Le lecteur les trouvera in Christ B. (1996), p. 128-389.

Rapport des enseignants au savoir

Cas 6c :

Je m'arrête au C.D.I. pour demander un renseignement à la documentaliste. En quittant le C.D.I., je remarque sur l'étagère « documentation pédagogique » la présence d'un nouvel ouvrage. Son titre me laisse songeur : « Pour la réussite de tous, réorganisons nos classes. De la théorie à la pratique ».

Je m'arrête et commence à feuilleter cet ouvrage. Je ...

	IP		PP	
	N = 30	%	N = 31	%
l	19	63	9	29
p	8	27	8	26
r	3	10	14	45
	30	100	31	100

l : lis le livre ou le feuillette pour en découvrir le contenu

p : prise de référence, position intermédiaire

r : repose le livre

Cas 12c :

La dernière note d'information qui a été diffusée au collège proposait, sous le point « divers », une année de congé pour entreprendre ou reprendre des études universitaires. Les conditions semblent intéressantes : on reste titulaire de son poste tout en percevant l'intégralité de son salaire. Je ...

	IP		PP	
	N = 30	%	N = 31	%
a	19	64	11	36
i	1	3	3	9
r	8	27	15	49
tnr	1	3	1	3
nr	1	3	1	3
	30	100	31	100

r : refuse

tnr : texte ne donnant pas de réponse

nr : non-réponse

a : accepte la proposition, avec ou sans condition ;
montre de l'intérêt

i : réaction indécise

Relations entre les enseignants

Cas 7c :

En salle des professeurs, sur le panneau d'affichage, je remarque une affiche qui propose à tous les professeurs volontaires de rencontrer un groupe d'instituteurs des écoles environnantes. Cette réunion doit avoir lieu au collège un vendredi soir de 17 h à 18 h. Encore une réunion et toujours du bénévolat ! L'objectif de la rencontre n'est même pas précisé. Personne ne s'est encore inscrit sur la liste accrochée sous l'affiche. Je ...

	IP		PP	
	N = 30	%	N = 31	%
l	9	30	8	26
n	16	53	8	26
r	5	17	15	48
	30	100	31	100

l : m'inscris pour participer à cette réunion

n : suis indécis, éventuelle inscription

r : refuse de participer à la réunion

Cas 9c :

Deux nouveaux collègues de français ont été nommés dans notre établissement cette année. Après les vacances de la Toussaint, étant bien habitués à leur nouveau lieu de travail et à leurs élèves, ils trouvent qu'il faudrait rompre la monotonie du « chacun pour soi ». Ils invitent tous les collègues de français, et même tous les autres collègues qui seraient intéressés, à se retrouver un soir de 17 h à 18 h et ils proposent de réfléchir à la manière d'introduire un travail en équipe.

Je décide de ...

	IP		PP	
	N = 30	%	N = 31	%
rpe			6	19
a	29	97	16	52
n	1	3	6	19
r			3	10
	30	100	31	100

rpe : référence à une pratique effective

a : assister à la réunion avec conviction ou sans

n : réponse incertaine, éventuelle participation ; autres facteurs en jeu (affinité)

r : refuser de participer à la réunion

Cas 11c :

En salle des professeurs une affiche annonce :

« Vivez une expérience enrichissante, enseignez pendant une année dans une école élémentaire. Vous conserverez votre poste durant cette année ainsi que votre traitement. Vous aurez les mêmes obligations de service que les instituteurs.

Pour tout renseignement, adressez-vous au Principal. »

Je ...

a : accepte avec ou sans condition, m'y intéresse

n : me renseigne ; réponse incertaine

r : refuse

	IP		PP	
	N = 30	%	N = 31	%
a	8	27	2	6
n	8	27	7	23
r	6	20	21	68
ci	5	16		
nr	3	10	1	3
	30	100	31	100

ci : commentaire fait en tant qu'instituteur

nr : non-réponse

Cas 4é :

La semaine dernière, vous avez reçu dans votre école une lettre en provenance du collège. Des professeurs de français proposent à tous les instituteurs de C.M. du secteur du collège d'assister à une réunion un mardi, de 17 h à 18 h, et ceci en accord avec les autorités hiérarchiques respectives.

L'objectif de cette rencontre est d'essayer d'élaborer une grille des connaissances devant être acquises à l'entrée au collège.

Mais j'avais prévu de rendre une visite amicale à un collègue ce jour-là. Je ...

	II		PI	
	N = 23	%	N = 13	%
a	18	78	10	77
i	1	4		
r	4	18	3	23
	23	100	13	100

a : assiste à la réunion

i : réponse incertaine

r : refuse d'assister à la réunion

Cas 7é :

Dans sa dernière note de service, l'inspecteur signalait la possibilité, à titre expérimental, d'aller enseigner le français au collège à des élèves de 6^e et de 5^e. Les conditions semblent acceptables. On travaille 18 h, avec les mêmes obligations que les professeurs, tout en conservant le bénéfice de son poste et l'intégralité de son traitement. Pour avoir plus de précisions, on peut se renseigner auprès de l'inspection. Je ...

	II		PI	
	N = 23	%	N = 13	%
i	9	39	5	38
d	5	22	3	24
r	9	39	5	38
	23	100	13	100


i : montre de l'intérêt

d : doute, me renseigne

r : refuse la proposition

BIBLIOGRAPHIE

- BERGER I., BENJAMIN R. (1964). – **L'univers des instituteurs**. Paris : Ed. de minuit.
- BERGER I. (1979). – **Les instituteurs d'une génération à l'autre**. Paris : PUF.
- BONTE M.-C. (1999). – Le passage en sixième : que sait-on ? **Perspectives documentaires en éducation**, n° 46-47, p. 57-65.
- CHRIST B. (1996). – **De l'école au collège : continuité ou rupture ? Étude comparative des représentations des enseignants intervenant respectivement en cours moyen 2 et en sixième**, thèse de doctorat, Université de Strasbourg 2. Editée (1998). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Les collèges (1996). – **Revue française de pédagogie**, n° 115.
- COLOMB J. (dir.) (1986). – **Enseignants de CM2 et de 6^e face aux disciplines**. Paris : INRP, Coll. Rapports de recherches, 1986, 9.
- COLOMB J. (dir.) (1987). – **Les enseignements en CM2 et en 6^e : ruptures et continuités**. Paris : INRP (Coll. Rapports de recherches, 11).
- De l'école au collège : la transition CM2/sixième (1984). – **Cahiers pédagogiques**, n° 223-224.
- GARCIA J.-F. (1994). – **L'École unique en France**. Paris : PUF.
- INRP (1973). – **Liaison CM2/6^e**, document destiné à l'animation de rencontres entre instituteurs et professeurs du 1^{er} cycle. Paris : INRP.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1985). – Les primaires, ces « incapables prétentieux ». **Revue française de pédagogie**, n° 73, p. 57-65.
- HOUSSAYE J. (1988). – **Le triangle pédagogique**. Berne : Peter Lang.
- HOUSSAYE J. (dir.) (1993). – **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris : E.S.F.
- LEGER A. (1983). – **Enseignants du secondaire**. Paris : PUF.
- LEGRAND L. (1977). – **Pour une politique démocratique de l'éducation**. Paris : PUF.
- LEGRAND L. (1981). – **L'école unique : à quelles conditions ?** Paris : Scarabée.
- LEGRAND L. (1983). – **Pour un collège démocratique**. Paris : La documentation française.
- LELIEVRE C. (1990). – **Histoire des institutions scolaires (1789-1989)**. Paris : Nathan.
- PROST A. (1968). – **L'enseignement en France 1800-1967**. Paris : A. Colin.
- PROST A. (1992). – **Éducation, société et politiques**. Paris : Seuil.
- REBOUL O. (1992). – **Les valeurs de l'éducation**. Paris : PUF.
- 6^e, le cross de la rentrée (1986). – **L'École des parents**, n° 8.
- ZAY D. (1988). – **La formation des instituteurs**. Paris : Editions universitaires.
- ZAZZO B. (1982). – **Les 10-13 ans : garçons et filles en CM2 et en sixième**. Paris : PUF.
- ZELDIN TH. (1978). – **Histoire des passions françaises 1848-1945**, tome 2, **Orgueil et intelligence**. Paris : Recherches.



La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ?

Philippe Dessus

« Tous nos malheurs proviennent de ce que les hommes ne savent pas ce qu'ils sont, et ne s'accordent pas sur ce qu'ils veulent être. »

D.M. TEMPLEMORE

Les chercheurs dans le domaine de la technologie de l'éducation débattent à propos des vues descriptive et prescriptive de leur objet d'étude, respectivement l'activité réellement mise en œuvre et celle qui devrait l'être. Cet article a pour objet de présenter, sous ces deux points de vue, l'activité de planification de séquences d'enseignement, selon les principaux courants ayant étudié cette activité : behaviorisme, technologie des médias, systémique, cognitivisme et constructivisme. Nous détaillons des travaux de ces courants en montrant qu'ils peuvent être classés en quatre catégories, selon la manière dont sont croisés l'origine et l'usage des vues descriptive et prescriptive. Nous montrons que ces deux approches sont toutes deux nécessaires.

La planification d'une activité est une tâche familière accomplie régulièrement dans la vie quotidienne, par exemple lorsque nous nous apprêtons à cuisiner, effectuer un long voyage ou préparer le contenu de notre porte-documents. Il est difficile d'affirmer que ces différentes activités peuvent se réaliser sans planification ou de préconiser une seule méthode pour s'en acquitter. Pourtant, ces avis sont souvent émis à propos de planification de l'enseignement. De nombreux ouvrages de formation d'enseignants proposent

une méthode unique de conception de séquences d'enseignement, sans éclaircir leurs présupposés théoriques. On a pu également demander à des enseignants, sujets d'expérimentations, d'enseigner un contenu sans mettre en œuvre une planification préalable.

Notre avis, que nous allons détailler ici, est que tous les enseignants anticipent, de manière plus ou moins formelle, le contenu (qu'enseigner ?) et les activités (comment enseigner ce contenu ?)

qu'ils vont proposer à leurs élèves. Planifier son enseignement est une activité quotidienne dont l'importance a été souvent mise en avant, bien que parfois de manière ambiguë : on est d'accord sur le principe selon lequel tous les enseignants planifient en partie leur activité et celle de leurs élèves. En revanche, leur façon de procéder, ainsi que les méthodes d'observation de cette activité, ne font pas l'objet de consensus. Cette manière d'observer la planification de l'enseignant a été qualifiée de descriptive, c'est la vue du chercheur. Une autre manière, qualifiée de prescriptive, se préoccupe de ce que l'enseignant *devrait* faire lorsqu'il planifie son enseignement, c'est la vue du formateur ou du supérieur hiérarchique. Pour résumer, les vues prescriptive et descriptive à propos de la conception de l'enseignement sont respectivement « Comment puis-je développer des procédures, des conventions, et des manières de considérer un enseignement comme bon ? » et « Comment en vient-on à apprendre [et à enseigner] ? » (Wilson, 1995).

Ces visions prescriptive et descriptive du processus d'enseignement paraissent diviser les chercheurs (voir des débats à ce sujet, notamment dans Bru, 1994, 1998 ; Crahay, 1998 ; de Ketele, 1986 ; Viau, 1993). Sans entrer tout de suite dans les controverses, signalons d'abord que la nature – l'origine – descriptive ou prescriptive d'un travail est souvent difficile à déterminer. Ainsi, pour donner un seul exemple, la taxonomie des objectifs de Bloom *et al.* (1969), un des travaux les plus cités dans le domaine éducatif, est-elle prescriptive (comme le pense Provencher, 1984) ou bien descriptive (comme le soutiennent de Landsheere et de Landsheere, 1984) ? Nous tenterons plus loin d'éclaircir ce point.

Bruner (1970) et Simon (1974) ont pris part à ce débat et ont élaboré des distinctions entre description et prescription souvent reprises. Bruner a montré que le processus d'enseignement est essentiellement prescriptif, alors que le processus d'apprentissage est descriptif. « Une théorie de l'enseignement est prescriptive en ce qu'elle présente des règles à propos de la meilleure façon d'acquérir des savoirs ou savoir-faire. » (Bruner, 1970, p. 112). Simon a distingué la science des phénomènes naturels, qui se préoccupe de définir la manière dont ces derniers sont constitués et fonctionnent, de la science des phénomènes artificiels, ou de l'ingénierie. Cette dernière, prescriptive, se préoccupe de la conception et la

fabrication d'artefacts. Simon montre que « [...] pour l'essentiel, la complexité [du] comportement [humain] résulte de son environnement, de sa recherche de bonnes conceptions » (*id.*, p. 103), et qu'il convient d'étudier l'humain au travers d'une science de la conception.

Cet article est l'occasion de montrer comment on a pu décrire et prescrire une activité importante de l'enseignant : la planification de séquences d'enseignement. Notre propos n'est pas de passer en revue ce qu'est cette activité, ni de proposer un répertoire de méthodes du domaine (1). En revanche, nous allons recenser les différents courants qui se sont intéressés à cette activité, que ce soit pour la décrire ou en prescrire une méthode. Avant cela, commençons par décrire le champ de travail qui les englobe : celui des techniques éducatives (*Educational Technologies*).

LES TECHNIQUES ÉDUCATIVES : CONCEPTION ET IMPLÉMENTATION DE L'ENSEIGNEMENT

Le champ d'étude des techniques éducatives englobe deux courants de recherche principaux qui sont d'une part celui de la conception de l'enseignement (*Instructional Design*) et celui de son implémentation en situation (*Instructional Development*). De manière générale, ce champ a pour objet de relier les événements d'enseignement aux processus et résultats d'apprentissage. Le champ de travail de l'*Instructional Design* est né dans le domaine de l'entraînement ou de la formation d'employés dans l'industrie ou le commerce (Derry & Lesgold, 1996). Le second, celui de l'implémentation, a pris naissance avec l'utilisation à des fins éducatives de moyens audiovisuels comme la radio, la télévision puis la micro-informatique.

L'étude des techniques éducatives s'est intensivement développée durant les années soixante. On peut remonter au moins jusqu'à l'entre-deux-guerres pour en trouver les premières traces (2). Pendant cette période, il a fallu former de très nombreux militaires au maniement d'armes ; à l'instar de nombreux progrès technologiques, la planification de l'enseignement a pris un tournant plus systématique avec son utilisation à des fins militaires. Que ce soit pour la formation accélérée à l'utilisation d'armes à feu (Wiburg, 1995) ou bien

pour la mise au point d'entraînements au pilotage d'avions à réaction (Montague, 1986), il a fallu tenter d'optimiser, rationaliser la planification de séquences d'entraînement ou de formation. L'utilisation de plus en plus intensive de moyens audiovisuels (diapositives, radio, télévision, puis ordinateur) a mené au courant de recherche sur la technologie des médias, visant à réfléchir sur leur intégration dans l'enseignement. Le courant systémique, qui a suivi, a rompu avec une certaine vision parcellaire de la tâche, pour considérer l'ensemble du processus de l'enseignement/apprentissage. Ensuite des considérations plus microscopiques lui ont succédé, avec le courant cognitiviste. Actuellement, le courant de la cognition située, d'inspiration constructiviste, est l'objet de nombreux travaux, toutefois plus axés sur l'apprentissage que sur la planification.

Nous allons ici nous centrer sur l'*Instructional Design* et, plus précisément, sur ce qui a trait à la planification de séquences d'enseignement. Les raisons en sont les suivantes. Tout d'abord, c'est à notre avis l'activité de l'enseignant la moins étudiée et les définitions qui ont pu être énoncées sont souvent problématiques (3). Ensuite, on a pu considérer la phase de conception de l'enseignement comme une technique à part entière, donc fortement empreinte de prescription. Enfin, les multiples courants qui se sont intéressés à cette activité ont rendu peu lisibles les fondations théoriques de la planification : que doit son étude au behaviorisme, à l'étude de la technologie des médias, à la systémique, au cognitivisme ou au constructivisme ?

Indiquons les principales caractéristiques de l'activité de planification de séquences d'enseignement. Les buts de la planification sont multiples :

- apprendre, se remémorer le contenu à enseigner ;
- préparer ou acquérir le matériel ou le curriculum ;
- prendre des décisions sur le contenu, la durée, l'ordonnance et la clarté du matériel à enseigner.

En bref, planifier, c'est répondre à deux types de questions : « Sur quoi vais-je travailler », « Comment vais-je présenter cela au mieux à mes élèves ? » On a montré que la planification est un processus idiosyncrasique qui n'est pas orienté par la production d'une solution unique, mais un ensemble de solutions. Pour reprendre le terme de

Bereiter (en préparation), on peut considérer que le produit de la planification est un *artefact cognitif* ;

- il peut être utilisé comme un outil, c'est-à-dire qu'il facilite le travail de l'enseignant ;
- il sert à rationaliser le comportement de ce dernier.

Passons maintenant à l'exposé de notre cadre qui permettra de présenter quelques travaux des principaux courants ayant étudié la planification de séquences d'enseignement.

LA PLANIFICATION DE SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT, OBJET DE DESCRIPTION ET DE PRESCRIPTION

Nous avons choisi de présenter l'évolution des travaux sur l'activité de planification de l'enseignement selon la manière dont ces derniers utilisent le couple description/prescription. On peut décomposer la grande majorité des études de cette activité de la manière suivante : les chercheurs se dotent d'un outil d'observation ou d'analyse de l'activité et, après l'observation effective, analysent des résultats, tirent des conclusions sur cette activité. À travers la présentation de travaux en ce domaine, on sera amené ici à mettre en relation l'*origine* de l'outil d'observation choisi avec *les usages* qui en ont été faits dans l'étude. L'origine correspond à l'intention des concepteurs de l'outil d'observation ; l'usage correspond à la manière dont des chercheurs se servent de cet outil. Cette relation est loin d'être toujours élucidée par les chercheurs, ce qui pose le problème de leur pertinence et de leur cohérence. Est-il pertinent d'utiliser une méthode prescriptive pour décrire une activité ? À l'inverse, que penser des travaux où l'on justifie des prescriptions en leur plaquant une grille d'observation descriptive ? En tous cas, il nous paraît insuffisant de considérer l'usage de méthodes sans se référer à leur origine théorique.

Ces deux modalités, origine et usage, nous permettent de proposer un cadre de présentation des travaux en matière de planification de séquences d'enseignement. Quatre démarches sont maintenant détaillées. Nous présentons en premier les deux activités descriptive et prescriptive (respectivement l'évaluation et l'analyse), puis les activités hybrides, mêlant description et prescription.

– La démarche d'évaluation fait un usage prescriptif de méthodes d'origine prescriptive. Elle vérifie que les prescriptions préalables – provenant par exemple d'une méthode de planification – sont effectivement mises en œuvre dans l'activité des sujets, sans qu'il soit porté un jugement de valeur sur cette mise en œuvre. C'est en partie le type d'activité que réalise un enseignant dans la phase postactive.

– La démarche d'analyse fait un usage descriptif de méthodes d'origine descriptive. Elle consiste à recueillir des traces de l'activité à partir d'un matériel descriptif et à décrire les résultats mis au jour. Cela revient à poser la question suivante : « Les descriptions de cette activité sont-elles fidèles à la réalité ? », ainsi qu'à mettre à l'épreuve un modèle de l'activité. Cette démarche, contrairement à la précédente, n'a aucune intention prescriptive. La pertinence de son usage est ainsi soumise à la validation et peut être réfutée. C'est notamment l'activité que réalise un psychologue expérimentaliste, lorsqu'il observe, *via* une grille, les performances de sujets.

– La démarche de la rétro-ingénierie, ou l'ingénierie intuitive (*reverse engineering*) fait un usage descriptif de méthodes d'origine prescriptive. Elle revient à analyser, décomposer pas à pas l'activité afin de se demander comment elle est mise en œuvre dans une situation donnée. Cette démarche est pratiquée chaque fois qu'il est nécessaire de comprendre « comment ça marche » ou « comment c'est fait ». Elle est par exemple pratiquée dans des situations d'espionnage industriel – on ne connaît pas une technique, on l'analyse pour pouvoir la répliquer –, ou dans la recherche en neuropsychologie – on ne connaît pas le fonctionnement du cerveau dans une activité précise, on reconstruit à rebours ce processus en partant de son activité obtenue par imagerie cérébrale (Pinker, 2000).

– La démarche de vérification fait un usage prescriptif de méthodes d'origine descriptive. Elle revient à se demander si les descriptions de l'activité sont bien celles qui ont été prévues avant la mise en œuvre de cette dernière, ou si elles sont bien compatibles avec les modèles existants. Elle diffère de la démarche d'évaluation (*voir ci-dessus*) en ce que l'on recherche ici les écarts à la prescription plutôt que la mise en œuvre de l'activité dans de bonnes conditions, même si des différences avec la prescription sont relevées. Elle

est notamment appliquée dans des contextes de recherche en ergonomie.

Nous montrerons qu'il est préférable qu'une méthode soit utilisée de la même manière qu'elle a été initialement formulée. Ainsi, l'usage descriptif de principes d'origine descriptive et l'usage prescriptif de principes prescriptifs sont tout à fait pertinents et correspondent à des besoins que nous identifierons. En revanche, il faut considérer avec précaution les usages croisés : une méthode descriptive n'est parfois pas compatible avec des mises en œuvre prescriptives, et *vice versa*. Toutefois, il arrive que ces démarches croisées soient utiles : c'est notamment le cas en formation des enseignants, où les prescriptions des formateurs peuvent utilement s'appuyer sur les données de la recherche. Le tableau I ci-après reprend ces quatre démarches.

Examinons maintenant, à partir de ce cadre, l'évolution des travaux sur la planification de séquences d'enseignement.

LE COURANT BÉHAVIORISTE, OU L'ENSEIGNANT COMME SÉLECTIONNEUR DE TÂCHES

Ce courant, inspiré des idées de Skinner, voit l'enseignement comme résultant d'une décomposition amenant à la sélection de certaines tâches. Il a pris son essor au sein de l'enseignement programmé, qui peut être vu comme une mise en œuvre algorithmique de conception de séquences d'enseignement : le contenu est présenté pas à pas, les *feed-back* sont nombreux et immédiats, ce qui simule une adaptation à l'élève. Développons, à partir de notre cadre, les principaux travaux de ce domaine.

Démarche d'évaluation. Tyler, il y a cinquante ans, a établi quatre « questions fondamentales auxquelles répondre pour développer n'importe quel curriculum ou cours » (Kliebard, 1995, p. 81, citant Tyler, 1950) : – Quels buts éducatifs sont poursuivis ? – Quelles expériences d'apprentissage sont proposées aux élèves afin que ces buts soient atteints ? – Comment ces dernières sont-elles organisées ? – Comment déterminer si les buts ont été atteints ? Cette démarche de découpage de tâches a également été mise en œuvre dans l'enseignement programmé (Skinner, 1968), à la fin des années cinquante. Mager (1977) a réa-

Tableau I. – **Vue générale des démarches selon le couple description/prescription**

	Usage prescriptif	Usage descriptif
Origine prescriptive La méthode de planification prescrit une démarche	<i>Démarche d'évaluation</i> Cette méthode est-elle correctement appliquée par les enseignants ?	<i>Démarche de la rétro-ingénierie</i> Cette méthode modifie-t-elle réellement – et en quoi ? – l'enseignement ou l'apprentissage ?
Origine descriptive On observe des enseignants au travail	<i>Démarche de vérification</i> Cette activité est-elle compatible avec la méthode de planification ? Les enseignants se comportent-ils en classe comme ils l'ont prévu ? Le travail des enseignants est-il efficace ?	<i>Démarche d'analyse</i> Les descriptions de cette activité sont-elles fidèles à la réalité ?

lisé dans cette même veine une méthode de définition d'objectifs pédagogiques, indépendants du contenu, que Glaser étend à l'évaluation (tests critériés). De ce découpage des tâches et des conditions de l'apprentissage mis au jour par Tyler, puis Gagné, est issue la grande majorité des méthodes de planification de séquences d'enseignement, qui ont concouru à faire spécifier par les enseignants des objectifs « bien formés ».

Démarche d'analyse. Les taxonomies d'objectifs posent qu'il existe une hiérarchie de performances d'apprentissage (de la plus simple ou facile, à la plus complexe ou difficile) et, pour chaque performance, qu'il existe une condition y menant. Il est également préférable de formuler ces performances en termes d'actions, hiérarchisées. Ces taxonomies, notamment celle de Bloom *et al.* (1969), ont été conçues pour décrire la formulation des divers documents institutionnels sur l'éducation. Elles ont donc clairement une origine descriptive, origine qui a curieusement été occultée, comme nous l'avons signalé dans l'introduction. Paradoxalement, l'utilisation descriptive de telles taxonomies n'est pas courante. Toutefois, des travaux menés par Kibler *et al.* (1974, cités par Burton, Moore & Magliaro, 1996) ont montré que la spécification des objectifs d'enseignement et leur divulgation auprès des élèves s'accompagnaient rarement d'un meilleur apprentissage de ces derniers. Ces résultats en préfigurent d'autres, ultérieurs, montrant qu'une telle démarche conclut souvent à une différence non significative entre le groupe expérimental et le groupe-contrôle (voir ci-dessous et Lockee, Burton & Cross, 1999).

Démarche de la rétro-ingénierie. En revanche, on a beaucoup utilisé les taxonomies comportementales évoquées ci-dessus à des fins prescriptives. Cela a mené à un mélange des genres peu cohérent, comme l'indiquent de Landsheere et de Landsheere (1984, p. 67) : « La façon d'utiliser les taxonomies n'est pas toujours bien comprise. Souvent, on a voulu en faire un instrument destiné à formuler des objectifs, alors qu'il est d'abord destiné à analyser des objectifs existants ». On a là un exemple-type de décalage entre origine et usage : les taxonomies, initialement descriptives (4) peuvent difficilement remplir un rôle prescriptif.

Démarche de vérification. L'approche prescriptive par l'analyse descriptive de la tâche, telle qu'elle a été enseignée dans le cadre de la pédagogie par les objectifs, a fait que les enseignants ont été parfois obligés de modifier leur travail pour le faire cadrer avec la méthode préconisée. On a d'ailleurs souvent ironisé sur la formule « L'élève doit être capable de... » qui transformerait *de facto* une visée d'enseignement en objectif bien formé. Un autre ensemble de travaux a vu le jour sous la dénomination de « recherches processus-produit » (Dunkin & Biddle, 1974), menées dans les années soixante jusqu'au début des années soixante-dix. Ces travaux, s'ils n'ont pas directement concerné l'activité de planification, ont pu déterminer des comportements efficaces d'enseignants à partir de séries d'observations *in vivo* et des mesures de performances d'élèves. On a là, typiquement, des études d'origine descriptive (observer les comportements des enseignants et des élèves), donnant lieu à des considérations prescriptives (on en dégage des critères

d'efficacité). Il a beaucoup été écrit à propos des avantages et inconvénients de ces recherches (Shulman, 1986). Le principal écueil est que ces recherches ont voulu justifier l'efficacité de l'enseignant à partir de méthodes d'origine descriptive non conçues à cet effet (5).

La principale difficulté de ce courant behavioriste est que l'on a été – et l'on est d'ailleurs encore – dans l'impossibilité de définir de manière ordonnée des tâches aussi « simples » que celles

d'écrire ou de lire (Rieben, 1988), impossibilité qui rend de fait encore plus difficile la description de tâches plus complexes. Toutefois, ce courant a eu une descendance importante : à partir de lui, on a considéré la planification comme un processus séquentiel, systématique et dirigé par les buts. Les chercheurs vont ensuite se recentrer sur les techniques et se préoccuper davantage de la manière dont les élèves reçoivent les informations.

Tableau II. – Position des travaux behavioristes par rapport à la description et la prescription

	Usage prescriptif	Usage descriptif
Origine prescriptive	<i>Démarche d'évaluation</i> Méthodes de planification (Tyler, 1950) Enseignement programmé (Skinner, 1968)	–
Origine descriptive	<i>Démarche de vérification</i> Pédagogie par les objectifs (Mager, 1962) Recherches processus-produit (Dunkin & Biddle, 1974)	<i>Démarche d'analyse</i> Taxonomie des objectifs (Bloom <i>et al.</i> , 1969)

LE COURANT DE LA TECHNOLOGIE DES MÉDIAS, OU L'ENSEIGNANT COMME SÉLECTIONNEUR DE MÉDIAS

Si les recherches en enseignement programmé ont bénéficié des principes théoriques solides – bien que controversés – de Skinner, le courant centré sur les médias qui a suivi (voir tableau III ci-après) a eu des difficultés à asseoir des principes du même ordre. Des chercheurs en enseignement programmé, dont Montmollin (1971), ont été réticents à considérer les techniques audiovisuelles comme à même de favoriser l'apprentissage : « [...] les méthodes de l'enseignement programmé ont plus apporté aux aides audiovisuelles que celles-ci n'ont apporté à la programmation » (*id.*, p. 32). Deux principes ont toutefois été attachés à ce courant (Eraut, 1996) : – la richesse et la diversité des stimuli offerts à l'apprenant sont censés améliorer sa motivation et son attention ; – les médias permettent un degré d'abstraction croissant dans la présentation des systèmes de symboles (principe notamment utilisé par Dale, 1969, cité par Levie, 1989, avec une représenta-

tion unidimensionnelle du degré d'abstraction des médias).

Démarche d'évaluation. La popularisation du matériel audio-visuel a permis de développer les premiers cours « multi-média » (de Corte *et al.*, 1979). C'est à ce moment que l'on esquisse des méthodes de conception de séquences d'enseignement qui tiennent compte de la manière dont les élèves apprennent, afin de transférer l'éventuelle efficacité des enseignants sur les médias. La question, à l'origine, est purement prescriptive : « Soit un problème d'enseignement spécifié par un ensemble d'objectifs, un groupe d'apprenants et une situation d'enseignement, comment l'enseignant sélectionne le média ou la combinaison de médias par laquelle il délivrera son enseignement ? » (Levie, 1989, p. 398). Elle est aussi devenue plus descriptive quand il s'est agi de mesurer d'éventuels effets de médias sur l'apprentissage et la compréhension.

Démarche d'analyse. Le débat sur la description de l'effet des médias sur l'apprentissage a donné lieu à de nombreux échanges de points de vue à

partir de deux idées principales (Dessus & Lemaire, 1999) :

– Le média n'influence *jamais* l'apprentissage, car il est *seulement* le véhicule qui délivre l'enseignement, il n'incorpore pas la méthode d'enseignement. Clark (1983) argumente cette idée en citant les très nombreuses études expérimentales intermédiées concluant à des différences non significatives.

– Le média *influence* l'apprentissage et, si peu de travaux parviennent à mettre au jour une différence intermédiée significative, c'est d'une part parce qu'une adaptation aux fonctionnalités de chaque média est nécessaire ; d'autre part, parce que la métaphore du véhicule de l'information est inadéquate pour décrire l'apprentissage de connaissances nouvelles lors de l'apprentissage. En effet, les courants constructivistes et surtout celui de la cognition située remettent en cause une telle conception (voir plus loin, ainsi que Kozma, 1991).

Ce débat a une incidence sur le travail de planification de l'enseignant : si l'on pense que le média est un simple véhicule qui achemine l'information, on va porter son intérêt sur les méthodes d'enseignement qui utilisent, de manière optimale un certain média ; si l'on pense que le média influe sur l'apprentissage, alors on tentera de concevoir ou d'utiliser des médias qui incorporent à la fois des méthodes d'enseignement efficaces, et des moyens de construire de nouvelles connaissances.

Démarche de vérification. Faute de théorie pertinente sur l'apprentissage par les médias, l'intérêt s'est porté sur une vision plus globale de l'enseignement. Le travail descriptif nommé « para-

digne des processus médiateurs » (*mediating processes*), qui s'inscrit dans ce champ, a pris pour objet d'étude les activités cognitives des élèves à travers les réponses qu'ils livrent à l'enseignant. Cette centration sur l'élève atténue le rôle de l'enseignant, mais a été le véritable précurseur d'études ultérieures sur les processus cognitifs. Elle rompt en cela avec le courant behavioriste, qui considère l'apprentissage et l'enseignement comme observables, externes à l'élève et à l'enseignant. Toutefois, un des problèmes attachés à ce paradigme – outre le fait qu'il a peu à voir avec les médias d'enseignement en tant que tels – est qu'il a été majoritairement utilisé à des fins prescriptives. Doyle (1986), en faisant une revue des applications de ce paradigme, montre qu'il a été rapidement associé à des prescriptions pour enseignants : présenter clairement un cours, accorder de l'importance aux gestes et mouvements, évaluer l'attention des élèves. Ces prescriptions, pour utiles qu'elles soient, ont détourné les chercheurs de l'étude des processus cognitifs des élèves.

Démarche de la rétro-ingénierie. La grande majorité des méthodes de planification de séquences d'enseignement, notamment celles faisant intervenir différents médias, sont restées à un tel niveau de généralité qu'elles ne varient pas selon le contenu ou le média utilisé (Sauvé, 1993 ; Trollip, 1996, proposent diverses méthodes pour la conception de cours en tenant très peu compte du média). D'origine prescriptive, et *a priori* conçues quel que soit le média utilisé, ces méthodes de planification ne peuvent, *a posteriori*, en tenir compte. Tout se passe comme si l'on avait redécomposé des méthodes de planification pour y intégrer des médias, seulement du fait qu'ils sont disponibles.

Tableau III. – Position des recherches sur la technologie des médias par rapport à la description et la prescription

	Usage prescriptif	Usage descriptif
Origine prescriptive	<i>Démarche d'évaluation</i> Le multi-média (Dale, 1969)	<i>Démarche de la rétro-ingénierie</i> Prise en compte des médias dans la planification (Sauvé, 1993 ; Trollip, 1996)
Origine descriptive	<i>Démarche de vérification</i> Les processus médiateurs (Doyle, 1986)	<i>Démarche d'analyse</i> Effet des médias (Clark, 1983 ; Kozma, 1991)

Ces différentes recherches sur les médias ont été répliquées dans les courants suivants, du moins par leurs problématiques : mesurer d'éventuels effets de médias ou de concevoir des grilles de conception d'enseignements adaptées à un média. Aborder l'enseignement par la technique est donc, on le constate encore de nos jours, une piste souvent empruntée.

LE COURANT SYSTÉMIQUE OU L'ENSEIGNANT COMME GESTIONNAIRE DE VARIABLES

Le courant systémique entretient une parenté avec l'enseignement programmé, *via* la cybernétique : importance de la communication, des *feed-back*, du contrôle de l'enseignant, qu'il soit direct ou par le biais d'une machine. Sa problématique principale est de rendre compte de phénomènes complexes, non contrôlables et non déterministes. Le courant systémique a donc consisté, en ce qui concerne la planification de séquences d'enseignement, en la formulation de nombreux « modèles », prenant en compte des aspects macroscopiques du fait éducatif.

Démarche d'évaluation. Dans les années soixante-dix, des travaux ont procédé en l'inventaire d'un très grand nombre de variables visant à appréhender des situations éducatives, à des fins de conception (Berbaum, 1982) ou de régulation (d'Hainaut, 1980). Après une période de relatif désintérêt, ces méthodes systémiques ont bénéficié d'un regain d'attention de la part de réformateurs de systèmes éducatifs, à travers la notion de « pilotage » (de Landsheere, 1994 ; Romiszowski, 1996). Toutefois, l'incidence dans les établissements de ce « pilotage » de systèmes éducatifs ne s'est peut-être pas encore fait sentir. Selon Dick (1992, cité par Derry & Lesgold, 1996, p. 788) : « On ne peut attribuer aux *instructional designers* les mauvaises performances des élèves, car ils n'ont pratiquement pas contribué à l'élaboration du programme d'enseignement des écoles publiques américaines ».

Démarche d'analyse. Les méthodes de planification des courants précédents pouvaient intégrer des phases évaluatives, mais ces dernières étaient peu précises. Les techniques évaluatives se popularisant et se raffinant, la centration sur ces dernières ne tarde pas et l'on prend position parmi les techniques offertes : évaluation pronostique,

sommative, formative, critériée, etc. On voit donc apparaître des méthodes avec une phase d'évaluation pour chacune des phases de la conception (6) ; ainsi qu'un type d'évaluation pour chaque phase de l'enseignement (pronostique pour le préactif, formative pour l'interactif, sommative pour le postactif). Les méthodes de planification du courant systémique sont ainsi largement orientées vers l'évaluation.

Démarche de la rétro-ingénierie. Les productions d'inspiration systémique ont souvent été sujettes à critique, parfois injustement :

« Il y eut une époque où l'on produisait à la tonne des modèles systémiques de planification ! Ils furent, pour la plupart, admirés sans être utilisés. On louangeait l'auteur, on admirait ses schémas à multiples boîtes et aux nombreuses flèches qui se renvoyaient les unes aux autres, et on rangeait, par la suite, son livre à la bibliothèque ! » (Bertrand, 1993, p. 10).

Le regret de Bertrand semble être que ces « modèles » prescriptifs (qui sont sans doute des méthodes) n'ont pas donné lieu à des réalisations concrètes. Mais était-ce vraiment leur rôle ? Ces « modèles » prescriptifs doivent-ils être réalistes, c'est-à-dire utilisés à des fins descriptives ? (7) Si c'est le cas, c'est adopter une démarche de rétro-ingénierie. On peut même se demander si ces « modèles » ne sont pas en fin de compte utilisés, que ce soit à titre prescriptif (ne sont-ils pas utilisés en formation ?) ou descriptif (ne décrivent-ils pas certaines pratiques ?).

Le courant systémique a donné lieu, nous l'avons vu, à des travaux très divers. Ces derniers ont été réutilisés dans le courant cognitiviste qui suit, comme les nombreuses méthodes de planification intégrant les nouvelles techniques évaluatives.

LE COURANT COGNITIVISTE, OU L'ENSEIGNANT COMME PSYCHOLOGUE

L'apport de la psychologie cognitive à l'éducation s'est fait assez tardivement (Bonner, 1988). Ou plutôt, comme l'indique Wilson (1995), les spécialistes de la conception de séquences d'enseignement n'ont pas suivi les préoccupations des psychologues, qui ont abordé les

Tableau IV. – Position des recherches systémiques par rapport à la description et la prescription

	Usage prescriptif	Usage descriptif
Origine prescriptive	<i>Démarche d'évaluation</i> Pilote de systèmes éducatifs (de Landsheere, 1994)	<i>Démarche de la rétro-ingénierie</i> Utilité des « modèles » ? (Bertrand, 1993)
Origine descriptive	-	<i>Démarche d'analyse</i> Méthode de planification intégrant des techniques évaluatives (Dick & Carey, 1990 ; Tennyson, 1993)

dimensions cognitives de l'apprentissage dès les années soixante-dix. C'est donc avec retard que, dans le champ de la planification, on s'est intéressé aux aspects cognitifs de l'activité d'enseignement. Pour les chercheurs de ce courant (voir tableau V ci-après), l'enseignant n'est plus considéré comme un analyseur de tâche, un sélectionneur de média ou un gestionnaire de variables ; il doit, en fonction des connaissances des élèves, formuler des situations d'apprentissage variées, dans lesquelles l'élève acquerra progressivement le contenu à apprendre.

Démarche d'évaluation. A.C. Young, Reiser et Dick (1998) ont réalisé une étude dans laquelle des enseignants experts étaient interrogés sur leur manière de réaliser diverses planifications, selon des échéances différentes. Les résultats montrent que les sujets ne suivent pas les procédures habituellement prescrites : ils ne spécifient notamment pas d'objectifs, ils ne se réfèrent pas à l'évaluation des élèves. On remarque, dans la littérature, des positions très divergentes à propos de ce type de résultat : faut-il enseigner ou non des procédures qui ne sont pas celles observées chez des enseignants plus expérimentés ? Les auteurs de l'étude précédente adoptent une position médiane : pour eux, il est utile de signaler aux enseignants en formation initiale que leurs collègues plus expérimentés ne planifient pas selon les méthodes en vigueur. Il importe pour autant de les leur enseigner : cela les expose à un grand nombre de variables éducatives, qu'ils auront par la suite la possibilité de filtrer et d'éliminer, afin de se forger leur propre méthode, correspondant à la fois à leurs caractéristiques personnelles et au contexte dans lequel ils travailleront.

Démarche d'analyse. Une des études les plus citées sur la cognition de l'enseignant à origine et usage descriptifs est sans doute celle de

Leinhardt et Greeno (1986). Ces auteurs mettent au jour, par une observation d'une douzaine d'enseignants experts et novices, une dizaine de scripts d'enseignement, répertoire de routines que ces derniers utilisent, notamment pour réduire leur charge cognitive et rendre leur action prédictible par leurs élèves. Dans un travail étudiant l'accès des enseignants aux connaissances de la situation, Bru (1991) (8) a montré que l'activité de l'enseignant pouvait être décrite en une douzaine de *variables d'action*, qu'il classe en trois catégories. Les première et troisième catégories concernent plutôt la phase préactive de l'enseignement, alors que la deuxième regroupe des variables processuelles, donc modifiées durant la phase interactive. Des planifications ont été analysées selon ces variables et Bru a montré que, lorsqu'on donne comme consigne aux enseignants de réaliser des planifications « [les] plus contrastée[s] possible » (*id.*, p. 125), la variabilité des planifications des enseignants est importante : près du tiers d'entre eux font varier plus de huit variables d'action, mais cette variabilité se trouve moins marquée lorsque les enseignants enseignent selon ce qu'ils ont planifié.

Démarche de la rétro-ingénierie. Cette démarche a été souvent utilisée dans ce courant, où il s'est agi de valider de manière descriptive des méthodes prescriptives de planification de séquences d'enseignement : « quel est l'effet réel de ces prescriptions sur les enseignants, lorsqu'ils les suivent ? » et non pas seulement : « appliquent-ils bien les prescriptions qu'on leur enseigne ? » (Klein, 1991) Cette question a donné lieu, dans la lignée de Zahorik (1975), à de nombreux travaux (Altet, 1994 ; Kerr, 1981 ; Klein, 1991). Par exemple, Altet (1994) a réalisé une analyse descriptive générale du processus d'enseignement/ apprentissage, à partir d'observa-

tions de l'activité d'une centaine d'enseignants et de questionnaires. Altet demande à des enseignants de réaliser une planification, structurée en rubriques, qu'elle analyse par la suite. L'activité

est ainsi prescrite dans une certaine mesure, même si certains enseignants ne suivent pas ces prescriptions et réalisent une planification libre (9).

Tableau V. – Position des recherches cognitivistes par rapport à la description et la prescription

	Usage prescriptif	Usage descriptif
Origine prescriptive	<i>Démarche d'évaluation</i> Les enseignants efficaces appliquent-ils les méthodes prescrites ? (Kerr, 1981 ; Klein, 1991 ; Zahorik, 1975) (Young et al., 1998)	<i>Démarche de la rétro-ingénierie</i> Les enseignants efficaces appliquent-ils les méthodes prescrites ? (Kerr, 1981 ; Klein, 1991 ; Zahorik, 1975)
Origine descriptive	–	<i>Démarche d'analyse</i> Routines d'enseignement (Leinhardt & Greeno, 1986) Variabilité des conduites enseignantes (Bru, 1991)

Il y a deux écueils principaux attachés à ce courant. Tout d'abord celui du statut des verbalisations des enseignants, que Yinger (1986) a examiné de manière méthodique, en montrant les problèmes de validité des méthodes de rappel stimulé (10). Ensuite, le fait que ces méthodes ne soient pas fondées sur une théorie de l'apprentissage : l'enseignant est considéré hors de toute référence à ses élèves et à la manière dont ils apprennent.

LE COURANT CONSTRUCTIVISTE ET LA COGNITION SITUÉE, OU L'ENSEIGNANT COMME TUTEUR

La notion de planification de l'enseignement selon une approche constructiviste est un oxymoron, tant l'enseignement n'est plus considéré comme une démarche où l'enseignant programme seul son activité future. Le rôle de l'élève est reconsidéré, ce dernier devient lui-même un concepteur. Par rapport aux courants étudiés précédemment, le statut de la planification change : les plans ne précèdent plus les actions dans une perspective procédurale, fixée par avance, mais sont plutôt interprétés avec souplesse, selon le contexte, de manière non prédéterminée.

Le courant de la cognition située contient, contrairement à la plupart des précédents, des

conseils explicites concernant la planification de séquences d'enseignement. Cela n'a paradoxalement pas entraîné beaucoup de travaux visant à préciser ces conseils (voir tableau VI ci-après). La raison en est sans doute que les vues descriptives ne produisent, en tant que telles, que peu ou pas de principes prescriptifs. De plus, ce qui rend les prescriptions à propos de la planification difficiles à appliquer est le principe que la construction des connaissances se réalise sur-le-champ et non plus par une seule activité de mémorisation, comme avec le courant cognitiviste. Enfin, ce primat de l'environnement oblige les enseignants à tenir compte des contraintes de la situation, plutôt que d'essayer d'appliquer la meilleure méthode disponible. Les actions de l'enseignant ne peuvent être prédéterminées, puisqu'elles doivent être les plus spécifiques possible aux événements qui vont se produire en situation.

Démarche d'évaluation. M.F. Young (1993) indique quatre principes d'aide à la conception d'activités authentiques, dans lesquelles l'enseignant est vu comme un entraîneur. Ces principes, à origine et usage prescriptifs, sont des guides permettant de bâtir des séquences d'enseignement obéissant à des principes constructivistes. On retrouvera, en filigrane, certains items de la méthode de Tyler.

– Sélectionner la situation, ou l'ensemble des situations qui permettra l'acquisition des connaissances ;

- Procurer l'échafaudage (*scaffolding*) qui permettra aux novices (mais aussi aux experts) de travailler dans ce contexte ;

- Procurer des supports permettant à l'enseignant de garder trace des progrès des élèves, d'évaluer leurs productions, tout en permettant aux élèves d'interagir, de partager leurs connaissances, etc. ;

- Définir le rôle, la nature et la signification de l'évaluation.

Démarche d'analyse. Ce courant, à l'instar des précédents, n'a pas manqué de travaux testant sa validité. Gruber, Law, Mandl et Renkl (1995), en faisant une revue de la question des principales applications de l'apprentissage situé, montrent que le fait d'inclure, dans un logiciel, quelques caractéristiques réalistes ne suffit pas à le rendre efficace. Plus important encore, ces auteurs soulignent la difficulté de bâtir des tests évaluant le transfert d'habiletés acquises dans des environnements situés. En effet, de tels environnements promeuvent une activité de résolution de pro-

blèmes dans des domaines complexes et faiblement structurés, ce qui rend difficile l'évaluation d'éventuels transferts d'habiletés.

Démarche de vérification. L'idée centrale du courant constructiviste est que l'élève dispose de connaissances initiales du monde, à partir desquelles il en construit de nouvelles. Partant de cette idée, les chercheurs en techniques éducatives ont tenté de bâtir des environnements d'apprentissage « authentiques » (informatisés ou non), c'est-à-dire correspondant au monde réel. Mais, comme l'indique Petraglia (1998), cette nouvelle contrainte est difficile à respecter et elle a amené les concepteurs à rendre ces situations authentiques *a priori* (l'auteur nomme cela la *pré-authentification*). Cela, en contradiction avec les idées constructivistes initiales. C'est en effet à l'élève d'être persuadé de l'authenticité du problème proposé. Le monde réel n'étant pas compris indépendamment des actions du sujet et donc ce sentiment d'authenticité ne peut être prédéterminé par quiconque (11).

Tableau VI. – Position des recherches sur le constructivisme et la cognition située par rapport à la description et la prescription

	Usage prescriptif	Usage descriptif
Origine prescriptive	<i>Démarche d'évaluation</i> Principes de conception d'une situation authentique (M.F. Young, 1993)	-
Origine descriptive	<i>Démarche de vérification</i> Pré-authentification (Petraglia, 1998)	<i>Démarche d'analyse</i> Études expérimentales (Gruber et al., 1995)

Nous disposons actuellement de peu de recul pour rendre compte des avantages et inconvénients de ce courant. Nous pouvons seulement citer quelques débats à son propos. Certains chercheurs, comme Duffy et Cunningham (1996) ou Petraglia (1998) notent une continuité forte entre le courant constructiviste et celui de la cognition située. D'autres relèvent de nombreuses différences (Anderson, Reder & Simon, 1995). On peut toutefois en mentionner la principale : le courant constructiviste pose que la connaissance réside dans l'individu, alors que le courant situé part du principe qu'elle est appréhendée de manière externe, sociale. Enfin, d'autres critiques

sont venues de théoriciens de la conception de séquences d'enseignement comme Merrill et al. (1996). En se fondant sur les principes behavioristes et positivistes, ils montrent que le courant constructiviste ne conviendrait pas pour définir précisément ce que l'enseignant met en œuvre pour enseigner et ce que l'élève doit apprendre : en effet, le comportement et les performances des élèves ne peuvent être prédits que dans un contexte théorique où la connaissance est quantifiable, ce qui n'est pas le cas du courant constructiviste. Pourtant, selon ces auteurs, cette prédictibilité des performances est l'une des conditions essentielles de l'apprentissage.

DISCUSSION : **PRESCRIRE ET DÉCRIRE EN PLANIFICATION** **DE SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT**

Nous avons montré précédemment comment on a étudié ou prescrit le travail de planification de l'enseignant selon divers courants. On a souvent mis au jour des différences entre décrit et prescrit, comme autant de différences entre la réalité et le prévu. Signaler l'existence de ces différences n'est pas suffisant, il faut déterminer *pourquoi* elles existent. Cette détermination a été réalisée dans chaque courant, avec des résultats variables. Il est intéressant de noter que les différences décrit/prescrit ont été diversement interprétées selon le courant de référence du chercheur. Le chercheur béhavioriste, face à une telle différence, invoquait une mauvaise application des taxonomies. Le chercheur en technologie des médias pouvait prétexter d'une mauvaise adéquation entre les caractéristiques du média et la situation. Le chercheur systémiste mettait en avant la nécessaire adaptation aux exigences du métier. Le cognicien, en ergonome, invoque l'adaptation à la situation de travail. En ce qui concerne le courant de la cognition située, on ne semble pas, à notre connaissance, se préoccuper de justifier de telles différences. Discutons ici la place que l'on peut accorder aux vues descriptive et prescriptive à l'étude de ce travail.

Réhabiliter la prescription

La planification de séquences d'enseignement, en tant que technique, est fortement teintée de prescription. Il nous paraît utile tout d'abord de réhabiliter la prescription en éducation. Cette démarche est trop souvent dévolue à des tâches d'inspection ou de formation alors qu'elle présente aussi un intérêt dans l'étude de l'activité de l'enseignant. Par exemple, en ergonomie, il est fait un usage précis de la comparaison entre tâche prescrite et effective (décrite) suivie par un opérateur. Cette comparaison permet notamment de mettre au jour le nécessaire processus d'adaptation de l'opérateur à la situation de travail.

Dans la recherche en éducation, les méthodes prescriptives et les observations descriptives à propos de l'enseignement sont élaborées avec des problématiques qui les relient rarement de manière fructueuse, c'est-à-dire, selon notre terminologie, par les démarches de vérification ou

d'analyse. Les méthodes prescriptives ne sont en général pas testées en situation et les observations descriptives invalident les précédentes. Pour autant, ces méthodes prescriptives sont-elles inutiles ? Nous pensons qu'il existe des méthodes prescriptives cadrant suffisamment avec les situations réelles d'enseignement, et d'autres méthodes inadéquates, car trop éloignées de ces situations.

Combiner prescription et description

Toutefois, la réhabilitation de la prescription ne doit pas s'accompagner de l'abandon de la description. Carlgren (1999) a bien montré le danger d'étudier le travail de l'enseignant seulement sous l'angle descriptif. Cela revient, en particulier, à *considérer les connaissances tacites, intuitives*, de l'enseignant comme fausses ou à les remettre en cause, seulement parce qu'elles sont difficilement accessibles :

« On attend que les enseignants fassent et connaissent autre chose que ce qu'ils savent ou connaissent réellement. On ne met pas en doute la parole d'un médecin affirmant qu'il ne peut soigner un certain type de cancer. On considérera qu'un enseignant qui prétend qu'il ne peut enseigner un certain contenu à certains enfants a besoin d'être mieux formé. » (Carlgren, 1999, p. 48, c'est l'auteur qui souligne)

Une manière d'étudier la planification de l'enseignant qui concilierait description et prescription serait celle de Merrill *et al.* (1996), qui suit ces trois points :

- Il y a différents types de connaissances et d'habiletés, à propos desquels on connaît différentes hiérarchies les décrivant (comme celle de Gagné) ;
- Il y a différentes stratégies d'enseignement qui ont pu être élaborées et communiquées (décrites) par les enseignants et les chercheurs ;
- Pour chaque type de connaissance et d'habileté, on peut *prescrire* une stratégie d'enseignement qui serait appropriée.

La double illusion théorie/pratique

Jusqu'ici, nous avons volontairement évité l'usage du mot « théorie ». C'est curieusement un mot associé à la fois à la description et la pres-

cription. Crahay (1998) signale que la démarche descriptive part de la description de faits éducatifs afin d'en dégager des principes théoriques (démarche nomothétique) ; Bru (1998) montre que la démarche prescriptive, de par son éloignement de la pratique, en vient à théoriser souvent abusivement les faits éducatifs. Les chercheurs débattant des vues prescriptives et descriptives en éducation en sont souvent venus à un débat associant prescription à « théorie fondée sur la pratique » (ou *infondée, pour les détracteurs de la prescription*) et description à « pratique théorisée » (ou *insuffisamment théorisée pour les détracteurs de la description*).

Il nous paraît normal que ce débat interfère avec le débat plus large des différences théorie vs pratique, mais il nous paraît toutefois distinct. Carr (1990, p. 100) écrit à ce sujet : « Il est doublement illusoire de penser que l'on « théorise » à propos d'éducation sans se demander comment cette éducation est « pratiquée », pendant qu'on « pratique » en éducation sans se demander comme cette pratique est théorisée ou comprise ». Carr signale cette illusion car il n'existe pas deux types d'études séparés qui seraient « comment théoriser en éducation » et « comment pratiquer ». Ce qui pose souvent un problème pour les chercheurs, c'est la proximité des vues descriptives et prescriptives. Elles doivent être développées de manière parallèle, sans interférence l'une avec l'autre. La première permet de mieux connaître l'activité de l'enseignant, la seconde de mieux former ou superviser ce dernier. Nous avons montré que les théories d'origine prescriptive sont difficilement remises en cause par des usages descriptifs : même si l'on peut les invalider, elles n'en disparaissent pas pour autant de la circulation. De plus, il arrive qu'elles alimentent des travaux descriptifs. Les théories d'origine descriptive, elles, perdent souvent beaucoup à être validées de manière prescriptive et *vice versa*. Concluons par deux paraboles, exposant les démarches de la rétro-ingénierie et de la vérification dans le domaine plus large de la recherche en éducation.

CONCLUSION PARABOLES DE LA RÉTRO-INGÉNIERIE ET DE LA VÉRIFICATION

La parabole de Papert (1981) illustre parfaitement l'intérêt de considérer comme également

importantes les vues descriptives et prescriptives et montre de plus la difficulté de la démarche de la rétro-ingénierie, qui correspond à démonter, analyser, un produit technique, bâti à partir de principes prescriptifs.

« Soit un homme du XIX^e siècle désireux d'améliorer les moyens de transport de l'époque. On lui avait bien appris que pour mettre au point de nouvelles techniques, il fallait commencer par bien se pénétrer des problèmes existants. Aussi s'était-il lancé dans une étude approfondie, comparant les diverses voitures à chevaux. Il avait recherché soigneusement, par les méthodes les plus raffinées, comment variait la vitesse selon le dessin et la matière des divers types d'axes, selon les techniques de harnachement [...] » (*id.*, p. 60)

Papert conclut avec raison que cet homme n'a pu faire progresser les transports et que ce n'est pas l'étude (d'origine descriptive) détaillée d'un moyen de transport qui peut permettre la conception (usage prescriptif) de son successeur. Il fait ensuite un parallèle avec la pédagogie, où il préconise d'inventer l'équivalent pédagogique de l'automobile plutôt que de décrire son ancêtre. Une description d'une technique (usage descriptif d'une méthode de conception, donc d'origine prescriptive) n'est de peu de secours pour le concepteur, hormis à des fins de *rétro-ingénierie*, comme nous l'avons montré plus haut.

Bereiter (en préparation) propose une autre parabole qui, elle, nous alerte sur les dangers possibles de concepteurs (prescriptifs) qui se refusent à valider leur produit de manière prescriptive, c'est-à-dire qui se refusent à adopter une démarche d'évaluation, au profit d'une démarche de vérification.

« Dans un magazine de 1908, apparut une publicité pour une automobile, la Réo [...]. Dans l'argumentaire il était indiqué que le volant était à sa place logique : au centre. Si le principe de la conception des automobiles avait été calqué sur celui de la recherche en éducation, on aurait consacré des années de recherches pour comparer les effets des différentes positions du volant. Le résultat probable aurait été qu'une position offre une meilleure visibilité selon un certain critère et qu'une autre en offre une meilleure selon un autre. Il y aurait eu des débats méthodologiques [...] Aujourd'hui, il y aurait encore des

partisans du volant à gauche, critiquant les partisans du volant à droite, et un nombre considérable de gens persuadés que le volant devrait être au milieu, "à sa place logique" ». (Bereiter, en préparation, non paginé)

Nous avons tenté de montrer ici qu'aucun des courants exposés précédemment ne peut être tenu responsable de ses utilisations abusives : la critique de la non-utilisabilité des méthodes prescriptives ne vaut pas plus que l'imposition de théories d'origine descriptive à des fins prescriptives. La solution à ce débat passerait sans doute par l'usage raisonné et cohérent de ces deux approches. Comme l'indique Sford (1998, p. 10), « Lorsqu'une théorie est traduite en prescription

d'enseignement, l'exclusivité devient le pire ennemi de la réussite. ».

Philippe Dessus
Laboratoire des sciences de l'éducation,
Université Pierre-Mendès-France
et IUFM, Grenoble

Remerciements

Nous remercions vivement Jacques Baillé, Pascal Bressoux et Benoît Lemaire pour leurs commentaires d'une version précédente de cet article. Les participants du symposium de juillet 2000 à Carcassonne intitulé « Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline » et dirigé par Jean-François Marcel sont également remerciés pour leurs commentaires à propos du cadre présenté dans cet article.

NOTES

- (1) La planification de l'enseignement a surtout été étudiée dans ses aspects prescriptifs, à tel point qu'il serait difficile de recenser tous les modèles dévolus à ce processus (Braden, 1996, fait état de plus de soixante méthodes). Il serait à peine plus aisé de répertorier les travaux proposant une classification de ces modèles (Clark & Peterson, 1986).
- (2) On peut même remonter aux années vingt avec Bobbitt (1918, cité notamment par Jackson, 1992), qui a produit le premier travail visant à concevoir un curriculum.
- (3) La planification a été définie comme l'activité mise en œuvre hors de la présence des élèves, devant une « classe vide », définition qui contraint la planification dans un cadre strictement temporel. On a également soutenu que la planification est ce « [...] que les enseignants font quand ils disent qu'ils planifient » (Clark & Dunn, 1991, p. 185), définition tautologique et infalsifiable.
- (4) Toutefois, la nature descriptive originelle des taxonomies serait à vérifier de plus près que nous le permet l'ouvrage de Bloom *et al.* (1969). Leurs auteurs indiquent qu'ils ont « [...] procédé à l'inventaire des multiples objectifs proposés par les établissements scolaires et les revues spécialisées. » (*id.*, p. 18) ce qui n'est pas une formulation très claire de leur méthode.
- (5) Nous ne ferons pas référence, dans cet article, au « paradigme écologique », pourtant souvent cité comme l'un des courants majeurs de l'étude de l'enseignement. Les travaux qui s'en réclament nous paraissent difficilement classables dans l'un des courants présentés ici. De plus, la planification de l'enseignement y tient une place inexistante.
- (6) La méthode de Tennyson (1993) met en œuvre une évaluation de faisabilité dans la phase de spécification, une évaluation formative dans la phase de conception, une évaluation sommative dans la phase de production.
- (7) Pour faire un parallèle avec un autre domaine, signalons que de nombreux manuels de recherche en éducation prescrivent des étapes de la recherche qui ne correspondent pas à la manière dont les chercheurs en éducation réalisent leurs propres travaux. Ces manuels sont-ils pour autant inutiles ?
- (8) Nous avons choisi de présenter le travail de Bru (1991) dans les approches cognitives car nous pouvons le rattacher au courant de recherche sur la pensée des enseignants.
- (9) D'autres travaux (Kerr, 1981 ; Klein, 1991) adoptent la même méthode, si ce n'est que Kerr analyse les représentations des enseignants *via* des questionnaires, et que Klein vérifie que l'essentiel des méthodes prescrites a été acquis par les enseignants.
- (10) Le fait que l'on ait du mal à rattacher les pratiques effectives des enseignants à des méthodes couramment prescrites pourrait venir du fait que la procédure qu'ils suivent a été incorporée en routine, et ne leur est donc pas plus accessible qu'elle ne l'est aux chercheurs.
- (11) Par exemple, équilibrer un compte en banque ne peut être considéré *a priori* comme une tâche authentique : cela peut être le cas pour des étudiants, mais pas pour des élèves de primaire (Petraglia, 1998).

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.
- ANDERSON J.R., REDER L.M., SIMON H.A. (1995). – **Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education**. Pittsburgh : Université Carnegie Mellon.
- BERBAUM J. (1982). – **Étude systémique des actions de formation**. Paris : PUF.
- BEREITER C. (En préparation). – **Education and mind in the knowledge age**.
- BERTRAND Y. (1993). – Préface. In R. Viau (Ed.), **La planification de l'enseignement, deux approches, deux visions ?** Sherbrooke : CRP, p. 9-11.
- BLOOM B.S., ENGLEHART M.D., FURST E.J., HILL W.H., KRATHWOHL D.R. (1969). – **Taxonomie des objectifs pédagogiques, Domaine cognitif**. Montréal : Education Nouvelle.
- BOBBITT J.F. (1918). – **The Curriculum**. New York : Arno Press.
- BONNER J. (1988). – Implications of cognitive theory for instructional design : revisited. **Educational Communication and Technology Journal**, 36-1, p. 3-14.
- BRADEN R.A. (1996). – The case for linear instructional design and development : a commentary on models, challenges, and myths. **Educational Technology**, 36-2, p. 5-23.
- BRU M. (1991). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- BRU M. (1994). – Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? **L'année de la Recherche en Sciences de l'Éducation**, 1, p. 165-174.
- BRU M. (1998). – Qu'y a-t-il à prouver quand il s'agit d'éducation ? In C. Hadji, J. Baillé (Eds), **Recherche et éducation, vers une « nouvelle alliance »**. Bruxelles : De Boeck, p. 45-66.
- BRUNER J.S. (1970). – Some theorems on instruction. In E. Stones (Ed.), **Readings in Educational Psychology : Learning and Teaching**. Londres : Methuen, p. 112-124.
- BURTON J.K., MOORE D.M., MAGLIARO S.G. (1996). – Behaviorism and Instructional Technology. In D.H. Jonassen (Ed.), **Handbook of Research for Educational Communications and Technology**. New York : McMillan, p. 46-73.
- CARLGREN I. (1999). – Professionalism and teachers as designers. **Journal of Curriculum Studies**, 31-1, p. 43-56.
- CARR W. (1990). – Educational theory and its relation to educational practice. In N. Entwistle (Ed.), **Handbook of Educational Ideas and Practices**. Londres : Routledge, p. 100-109.
- CLARK C.M., DUNN S. (1991). – Second-generation research on teachers' planning, intentions, and routines. In H.C. Waxman, H.J. Walberg (Eds), **Effective teaching : Current research**. Berkeley : McCutchan, p. 183-201.
- CLARK C.M., PETERSON P.L. (1986). – Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**. New York : Mac Millan, p. 255-296.
- CLARK R.E. (1983). – Reconsidering research on learning from media. **Review of Educational Research**, 53-4, p. 445-459.
- CRAHAY M. (1998). – *Peut-on, et comment, concilier recherche en éducation et réflexion de l'action éducative ?* In C. Hadji, J. Baillé (Eds), **Recherche et éducation, vers une « nouvelle alliance »**. Bruxelles : De Boeck, p. 125-160.
- D'HAINAUT L. (1980). – **La régulation dans les systèmes éducatifs**. Paris : Unesco.
- DALE E. (1969). – **Audio visual methods in teaching**. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- DE CORTE E., GEERLIGS C.T., LAGERWEIJ N.A.J., PETERS J.J., VANDENBERGHE R. (1979). – **Les fondements de l'action didactique**. Bruxelles : De Boeck.
- DE KETELE J.-M. (1986) (Ed.). – **L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?** Bruxelles : De Boeck.
- DE LANDSHEERE G. (1994). – **Le pilotage des systèmes d'éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- DE LANDSHEERE V., DE LANDSHEERE G. (1984). – **Définir les objectifs de l'éducation**. Paris : PUF.
- DE MONTMOLLIN M. (1971). – **L'enseignement programmé**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- DERRY S., LESGOLD A. (1996). – Toward a situated social practice model for instructional design. In D. C. Berliner, R. C. Calfee (Eds), **Handbook of Educational Psychology**. New York : McMillan, p. 787-806.
- DESSUS P., LEMAIRE B. (1999). – La technologie des médias joue-t-elle un rôle dans la transmission des connaissances ? In S. Agostinelli (Ed.), **Comment penser la communication des connaissances ? Du CD-Rom à l'Internet**. Paris : L'Harmattan, p. 253-264.
- DICK W. (1992). – An instructional designer's view of constructivism. In T.M. Duffy, D.H. Jonassen (Eds), **Constructivism and the Technology of Instruction : a Conversation**. Hillsdale : Erlbaum, p. 91-98.
- DOYLE W. (1986). – Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay, D. Lafontaine (Eds), **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles : Labor, p. 435-481.
- DUNKIN M.J., BIDDLE B.J. (1974). – **The study of teaching**. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- ERAUT M. (1996). – Conceptual frameworks and historical development. In T. Piomp, D.P. Ely (Eds), **International Encyclopedia of Educational Technology**. Oxford : Pergamon, p. 1-17.
- GRUBER H., LAW L.-C., MANDL H., RENKL A. (1995). – Situated learning and transfer. In P. Reimann, H. Spada (Eds), **Learning in humans and machines**. Oxford : Pergamon, p. 168-188.

- JACKSON P.W. (1996). – Conceptions of Curriculum and Curriculum specialists. *In* P.W. Jackson (Ed.), **Handbook of Research on Curriculum**. New York : MacMillan, p. 3-40.
- KERR S.T. (1981). – How teachers design their materials : Implications for instructional design. **Instructional Science**, 10, p. 363-378.
- KIBLER R.J., CEGALA D.J., MILES D.T., BARKER L.L. (1974). – **Objectives for Instruction and Evaluation**. Washington : Département de l'enseignement Audiovisuel.
- KLEIN J.D. (1991). – Preservice teacher use of learning and instructional design principles. **Educational Technology Research and Development**, 39-3, p. 83-89.
- KLIEBARD H.M. (1995). – The Tyler rationale revisited. **Journal of Curriculum Studies**, 27-1, p. 81-88.
- KOZMA R.B. (1991). – Learning with media. **Review of Educational Research**, 61-2, p. 179-211.
- LEINHARDT G., GREENO J.G. (1986). – The cognitive skill of teaching. **Journal of Educational Psychology**, 78-2, p. 75-95.
- LEVIE W.H. (1989). – Media attributes. *In* M. Eraut (Ed.), **International Encyclopedia of Educational Technology**. Oxford : Pergamon, p. 398-401.
- LOCKEE B., BURTON J.K., CROSS L.H. (1999). – No comparison : Distance education finds a new use for 'No Significant Difference'. **Educational Technology Research and Development**, 47-3, p. 33-42.
- MAGER R. (1977). – **Comment définir des objectifs pédagogiques**. Paris : Bordas.
- MERRILL M.D., DRAKE L., LACY M.J., PRATT J. (1996). – Reclaiming instructional design. **Educational Technology**, 36-5, p. 5-7.
- MONTAGUE W.E. (1986). – Technical training and instructional systems development : Can a cognitive model help ? *In* T.G. Sticht, F.R. Chang, S. Wood (Eds), **Advances in Reading/Language research**, 4. Greenwich : JAI Press, p. 119-138.
- PAPERT S. (1981). – **Jaillissement de l'esprit, ordinateurs et apprentissage**. Paris : Flammarion.
- PETRAGLIA J. (1998). – The real world on a short leash : the (mis) application of constructivism to the design of educational technology. **Educational Technology Research and Development**, 46-3, p. 53-65.
- PINKER S. (2000). – **Comment fonctionne l'esprit**. Paris : Odile Jacob.
- PROVENCHER G. (1984). – L'évaluation de la qualité de l'apprentissage scolaire. *In* C. Paquette (Ed.), **Des pratiques évaluatives**. Ottawa : NHP, p. 95-128.
- RIEBEN L. (1988). – Un point de vue constructiviste sur la pédagogie de la maîtrise. *In* M. Huberman (Ed.), **Assurer la réussite des apprentissages scolaires ?** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 127-154.
- ROMISZOWSKI A.J. (1996). – Systems approach to desing and development. *In* T. Plomp, D.P. Ely (Eds), **International Encyclopedia of Educational Technology**. Oxford : Pergamon, p. 37-43.
- SAUVÉ L. (1993). – La planification de l'enseignement en formation à distance. *In* R. Viau (Ed.), **La planification de l'enseignement, deux approches, deux visions ?** Sherbrooke : CRP, p. 63-90.
- SFARD A. (1998). – *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*. **Educational Researcher**, 27-2, p. 4-13.
- SHULMAN L.S. (1986). – Paradigms and research programs in the study of teaching : a contemporary perspective. *In* M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**. New York : McMillan, p. 3-36.
- SIMON H.A. (1974). – **La science des systèmes, science de l'artificiel**. Paris : Epi.
- SKINNER B.F. (1968). – **La révolution scientifique de l'enseignement**. Bruxelles : Dessart.
- TENNYSON R.D. (1993). – Instructional design models and authoring activities. *In* J.M. Spector, M.C. Polson, D.J. Muraida (Eds), **Automating instructional design**. Englewood Cliffs : Educational technology publications, p. 330-338.
- TROLLIP S.R. (1996). – Courseware design. *In* T. Plomp, D.P. Ely (Eds), **International Encyclopedia of Educational Technology**. Oxford : Pergamon, p. 173-177.
- TYLER R.W. (1950). – **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago : Presses de l'Université de Chicago.
- VIAU R. (1993) (Ed.). – **La planification de l'enseignement, deux approches, deux visions ?** Québec : CRP.
- WIBURG K.M. (1995). – An historical perspective on instructional design : is it time to exchange Skinner's teaching machine for Dewey's toolbox ? **Proc. Computer Support for Collaborative Learning (CSCL'95)**. Bloomington.
- WILSON B.G. (1995). – Maintaining the ties between *learning theory and instructional design*. **Conférence Annuelle de l'American Educational Research Association**. San Francisco.
- YINGER R.J. (1986). – Examining thought in action : a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. **Teaching and Teacher Education**, 2-3, p. 263-282.
- YOUNG M.F. (1993). – Instructional design for situated learning. **Educational Technology Research and Development**, 41-1, p. 43-58.
- YOUNG A.C., REISER R.A., DICK W. (1998). – Do superior teachers employ systematic instructional planning procedures ? A descriptive study. **Educational Technology Research and Development**, 46-2, p. 65-78.
- ZAHORIK J.A. (1975). – Teacher's planning models. **Educational Leadership**, 33-2, p. 134-199.

Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ?

Véronique Barthélémy

L'objectif de cet article est de montrer, à partir de l'analyse des pratiques des conseillers principaux d'éducation (CPE), les différentes logiques d'action des acteurs d'un établissement scolaire dans son pilotage. Pour ce faire, la recherche s'appuie sur une enquête menée en deux temps : une phase quantitative visant à dégager les actions des CPE ; une phase qualitative visant à faire émerger des modifications de comportements et d'attitudes entre acteurs. Il ressort que l'établissement scolaire fonctionne encore fortement sur un modèle de type traditionnel où la collaboration entre les différents personnels reste faible. Néanmoins, quelques éléments laissent présager de possibles améliorations au niveau du pilotage d'un lycée ; ceci nous conduisant alors à proposer des variables pouvant intervenir dans la gestion d'un établissement scolaire.

INTRODUCTION

Le rôle des conseillers principaux d'éducation a, à ce jour, été peu considéré dans les travaux de recherche. Certes, dans son étude, la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (1995) dresse un état des lieux sur cette fonction, précisant que les CPE sont majoritairement décrits comme des administratifs ; leurs principales missions étant de veiller au respect du règlement et au bon fonctionnement d'un établissement. Or, en reprenant les attentes formulées envers ces personnels (décrets de 1982 et 1989), nous pouvons nous apercevoir que les tâches qui leur sont confiées relèvent non seulement du domaine administratif (contrôle des absences et discipline) mais aussi du domaine éducatif (insertion du jeune) et péda-

gogique (suivi de l'élève). Il est par ailleurs spécifié que ce travail doit se faire au sein de la vie scolaire, dans une perspective de collaboration et de travail en équipe avec les enseignants notamment. Cependant, Caré (1994) montre que les relations entre ces deux corps sont dans un « état invétéré d'incompréhension » ; Delaire (1997) ajoute qu'il existe une « hiérarchisation forte entre les fonctions ».

Ainsi, notre objectif ici est d'analyser, à travers les pratiques des CPE, les relations existant entre ces derniers et les différents membres d'un établissement scolaire. Nous essaierons alors d'en inférer les logiques guidant les actions des CPE dans le cadre du fonctionnement d'un établissement scolaire.

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

La construction de modèles d'analyse des établissements scolaires s'est notamment développée à partir de travaux réalisés dans le champ de la sociologie des organisations. Cependant, l'établissement scolaire apparaît comme une organisation originale (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999), ce qui n'est pas sans conséquence sur les logiques d'actions des acteurs et leur implication dans le pilotage de l'établissement.

L'établissement, une organisation originale

L'établissement apparaît pour Duru-Bellat et Van Zanten (1999) comme une organisation originale dans laquelle la relation maître/élève est l'unité de base et où le chef d'établissement n'est pas, comme dans une entreprise, maître des produits : la structure hiérarchique est déconnectée de l'activité technique ce qui ne permet pas à l'administration d'exercer un contrôle direct sur le travail pédagogique. Par ailleurs, toujours selon ces auteurs, l'organisation scolaire est complexe dans la mesure où l'établissement est amené à répondre à des intérêts divers et contradictoires et à résoudre un certain nombre de problèmes de l'action collective. De ce fait, observer l'école ne se réduit plus uniquement à s'intéresser à la *productivité scolaire*. Il est important d'étudier la construction de la politique scolaire en vue d'améliorer son fonctionnement interne.

Dans un tel contexte, les chercheurs vont mettre en place des modèles centrés sur la manière dont l'école est structurée et gouvernée. Hargreaves (1995) propose un « modèle de culture scolaire » construit à partir des théories de Weber (1971) et Weick (1976). Cet auteur classe les écoles en fonction de leur type collégial (1) ou traditionnel (1) afin de repérer les variables facilitant l'amélioration scolaire. Il apparaît que les écoles de type collégial sont plus à même de permettre l'amélioration scolaire car la collaboration entre acteurs se développe. Il ajoute que l'investissement des acteurs, la coordination des politiques et des pratiques de travail sont des éléments utiles à la construction d'une culture scolaire. Cela permet en effet à chacun de proposer ses idées et de faire coïncider les attentes des professeurs et de l'administration dans des contextes particuliers. Il peut alors, selon Hargreaves, se créer un équilibre au sein de l'école

afin que chacun y trouve son compte. Heck, Marcoulides et Lang (1991) voient aussi dans une telle conception de l'établissement scolaire un moyen permettant la résolution de problèmes lorsqu'ils se présentent.

Cheong Cheng (1996), quant à lui, envisage un modèle basé sur un mécanisme de management constitué de couches (*layer management*). Il suppose au départ qu'une école se différencie d'une école inefficace en ce qu'elle est consciente des changements et peut faire preuve d'adaptabilité pour choisir des objectifs prioritaires. En conséquence, pour cet auteur, le rôle des acteurs est important, tant celui du chef d'établissement que celui des professeurs et des élèves. Tous agissent aux niveaux individuel, classe et école et dans des domaines variés (affectif, cognitif et comportemental). Ces dimensions ne sont pas indépendantes les unes des autres : les chefs d'établissement influencent les professeurs en termes de leadership ; les enseignants influencent les élèves au travers de leurs stratégies et des conditions d'apprentissage ; les élèves expérimentent les contenus de l'éducation.

Chacun de ces modèles met donc en avant la *nécessité de concevoir l'établissement scolaire* comme un « construit humain » capable de faire face à des situations diverses et d'unir des logiques initialement plutôt opposées. Dans cette recherche, il s'agira plus particulièrement de repérer comment les CPE parviennent à créer des conditions de travail au niveau de la vie scolaire leur permettant de collaborer avec les professeurs et les chefs d'établissement dans les domaines administratif (fonctionnement), pédagogique (suivi de l'élève) et éducatif (animation extra-scolaire).

Les acteurs, une mobilisation fortement valorisée mais difficile

Lorsque nous étudions les dernières réformes éducatives, nous pouvons nous apercevoir que les acteurs sont fortement incités à participer à l'organisation et à la gestion de l'établissement. Les chefs d'établissement, d'une part, sont investis d'un pouvoir de prise de décisions locales (BO, 1996) et peuvent développer une politique scolaire cohérente avec un environnement (Bernstein, 1992) ; les professeurs, d'autre part, sont amenés à construire des projets et à prendre des décisions concernant le pilotage (loi d'orientation, 1989).

Cependant, des travaux de recherche (Bayart, 1991) montrent que cette mobilisation dans des projets n'est pas spontanée. Elle dépend principalement des attitudes des chefs d'établissement et des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants. En effet, Dubet *et al.* (1989) montrent que l'investissement des professeurs dépend de la capacité du chef d'établissement à construire un projet commun afin d'assurer un certain degré de cohésion. Pour ce faire, il est utile d'après Heck, Marcoulides et Lang (1991) que les chefs d'établissement impliquent les professeurs dans la prise de décisions au niveau pédagogique. Ceci se confirme dans les travaux de Hallinger (1990) et de Van de Grift et Houtveen (1992) qui montrent que, lorsque les enseignants sont associés à des projets d'amélioration, ces derniers ont une attitude positive. Il semble alors se développer une reconnaissance forte du rôle pédagogique des chefs d'établissement par les enseignants comme le soulignent Bamburg et Andrews (1991). Nous pouvons compléter ce résultat par ceux produits par Smylie (1992) et White (1992) concernant les raisons pour lesquelles les enseignants prennent part au pilotage. Ces auteurs affirment que plus les professeurs perçoivent les relations avec leurs chefs d'établissement comme ouvertes, plus ils expriment leur volonté de participer.

Cependant, contrairement aux pays anglo-saxons d'où proviennent les travaux que nous venons de mentionner, la DEP (1997) indique qu'en France les enseignants qui s'investissent le plus dans leur métier ne privilégient pas nécessairement le rôle pédagogique des chefs d'établissement. Il apparaît en effet dans cette étude que moins de la moitié des professeurs (42 %) pensent que le rôle du chef d'établissement est de s'impliquer dans le domaine pédagogique et d'animer l'équipe enseignante. D'autres recherches mettent en avant que les professeurs ne sont pas favorables à l'intervention de personnes étrangères dans leurs cours. Ballion (1991) quant à lui, explique la faible implication des professeurs dans des projets par l'incapacité de ces derniers à travailler ensemble dans une organisation. Ceci est d'autant plus vrai que les rapports hiérarchiques sont trop présents dans la tradition française (Dubet, 1989). Néanmoins, selon la DEP (1997), dans certains cas, la collaboration est plus facile à mettre en place. Le facteur « taille de l'établissement » semble déterminant puisque les corrélations entre « taille » et « coordination »

sont positives. Il ressort en effet que l'importance de l'action dans le champ pédagogique est d'autant plus forte que les établissements sont de petite taille, dans la mesure où la coordination existe déjà plus ou moins.

On peut ainsi avancer que, dans les systèmes étrangers comme français, le chef d'établissement peut être un élément fédérateur de la construction de la vie de son établissement en adoptant un profil (Sacré, 1997) ou un style (Ballion, 1994) spécifique. Cependant, dans le contexte français, il semble difficile de développer une logique de collaboration facilitant la mise en place de projets et de dispositifs puisqu'au niveau du mode de fonctionnement, cela suppose une coordination des acteurs autour d'objectifs. Or nous venons de voir que les enseignants agissent principalement à un niveau individuel. Dans le système français, un acteur supplémentaire, le CPE, est censé, selon les textes, prendre part à la gestion de l'établissement. C'est pourquoi la question qui se pose ici concerne sa place entre ces deux acteurs dans le cadre du pilotage de la vie. Jusqu'à présent les travaux ont mis à jour de nombreux résultats relatifs à l'implication des chefs d'établissement et des enseignants. Mais peu d'éléments sont mentionnés concernant les relations existant entre les acteurs ainsi que la posture des CPE. L'objectif ici est alors de mettre en perspective leur niveau d'implication (individuel ou collectif) dans les activités relatives au fonctionnement d'un établissement.

INVESTIGATION

Pour répondre à cette interrogation, nous avons opté pour une recherche en deux temps composée d'une phase quantitative et d'une phase qualitative.

Méthodologie

Notre recherche sur les logiques du CPE dans l'analyse du fonctionnement d'un établissement scolaire s'appuie sur une série de questionnaires menés auprès des acteurs de l'établissement, à savoir les chefs d'établissement, les CPE, les professeurs et les élèves. Cette première série a porté sur les pratiques de cet acteur, en tenant compte de quatre situations : le fonctionnement de la vie

scolaire, l'orientation, le suivi du projet de l'élève et l'animation socioculturelle. Ces situations ont été choisies car ce sont les dimensions principales du métier de CPE dans le cadre de la « vie scolaire » (décret 1989). Si dans chacun des questionnaires ces situations sont mentionnées, les items construits varient en fonction de la personne à qui le questionnaire est adressé et sont adaptés aux spécificités de chacun. Pour chacune des questions, est proposée une série d'items (2) dont l'objectif est de faire ressortir l'implication des acteurs dans l'établissement ainsi que le type de rapports (administratif, éducatif ou pédagogique) sur lesquels se base leur rencontre.

Une seconde série d'instruments a été proposée. Suite à la phase quantitative, nous avons voulu découvrir de manière plus qualitative ce qui se passe « réellement » dans un établissement (Barthélémy, Monin, 1999). Ainsi, nous cherchons à savoir si, dans un établissement où a été mis en place un dispositif basé sur un aménagement des temps scolaires, une transformation des regards portés envers la profession de CPE et une réelle collaboration peuvent être relevées. Nous nous demandons notamment si les relations entre les acteurs ont permis une reconnaissance du rôle pédagogique et éducatif des CPE. Pour instruire cette question, les professeurs ainsi que les CPE et le chef d'établissement ont été interrogés par entretiens alors que les élèves le furent par questionnaires. Il s'agit d'obtenir des informations relatives aux objectifs du dispositif mis en place, à son organisation et aux transformations éven-

tuelles concernant les conditions de travail et les relations.

Échantillon

Dans la phase quantitative, nous avons mené les investigations dans treize établissements de l'académie de Grenoble. On compte trois établissements situés en banlieue, quatre en zone rurale et quatre en centre ville. Les établissements concernés sont regroupés en trois catégories : petits (4 lycées), moyens (4 lycées) et grands (3 lycées). Le nombre de CPE exerçant dans les établissements varie entre deux (4 lycées), trois (5 lycées) et quatre (2 lycées).

L'échantillon est composé d'élèves de lycées d'enseignements professionnels, polyvalents, généraux et technologiques et techniques choisis aléatoirement. On a interrogé quatre vingt quatre professeurs de chaque type d'établissements choisis aléatoirement. Puis tous les CPE de chaque établissement ont été questionnés ainsi que chaque chef d'établissement. Le tableau suivant montre les caractéristiques de cette population.

Dans la phase qualitative, les enseignants engagés dans le dispositif sont essentiellement issus de disciplines littéraires – histoire et géographie, français et art plastique – à l'exception d'un professeur de mathématiques et d'un professeur de biologie. Les professeurs ne représentent cependant que 10 % de l'effectif total. En ce qui concerne les élèves, une présentation sous forme de tableau permet d'en repérer les caractéristiques.

Tableau I. – Caractéristiques de la population par catégorie d'acteurs

	Chef d'établissement	CPE	Professeurs	Élèves
Sexe	femme : 1 hommes : 10	femmes : 12 hommes : 11	femmes : 44 hommes : 37	filles : 360 garçons : 214
Age	< 55 ans : 3 > 55 ans : 8	< 40 ans : 6 40-50 ans : 10 > 50 ans : 4	40 ans : 26 40-50 ans : 30 > 50 ans : 28	1977 : 16 1978-1980 : 192 > 1980 : 328
Formation	concours : 2 liste d'aptitude : 9	concours : 19 autres : 4	CAPES : 53 agrégation : 18 IUFM : 10 MA : 2	seconde : 244 première : 168 terminale : 124
Passé	CPE : 3 professeurs : 1 professeur/ administratif : 7	CE : 7 faisant fonction : 6 professeur/MA : 5 MI/SE : 5		régime : DP : 319 internes : 133 externes : 161

Tableau II. – Description de l'échantillon des élèves

Sexe	Age	Seconde	CSP du père	Diplôme mère	Diplôme père
M : 63 (52,1 %)	15 ans : 3 (2 %)	SVT : 55 (45,5 %)	Sup : 26 (23 %)	< Bac : 43 (40 %)	< Bac : 48 (47 %)
F : 58 (47,9 %)	16 ans : 68 (57 %)	TSA : 33 (27,3 %)	Int : 19 (16,8 %)	Bac : 22 (20,4 %)	Bac : 16 (16 %)
	17 ans : 49 (41 %)	STL : 33 (27,3 %)	Pop : 61 (61 %)	> Bac : 31 (29 %)	> Bac : 20 (18 %)
				autre : 12 (11 %)	autre : 18 (17 %)
= 121	= 120	= 121	= 113	= 108	= 102

Ces échantillons de taille variable ne permettront certes pas de généraliser les résultats à d'autres contextes. Néanmoins, il pourra se dégager un éventail des pratiques des CPE dans les lycées nous conduisant ensuite à un repérage des logiques de ces derniers en fonction de l'environnement.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés autour de trois points. Après avoir décrit les pratiques des CPE du point de vue des différents acteurs, nous définirons la position des CPE selon trois logiques (Salais, 1989) puis nous apporterons des éléments quant à l'évaluation des établissements scolaires.

Pratiques des CPE et relations entre acteurs

Le point de vue des chefs d'établissement

À la question « à quels moments les CPE assurent-ils le fonctionnement de la vie scolaire ? » les chefs d'établissement mentionnent en premier l'item « suivi de l'élève » (11 réponses). Le « respect du règlement intérieur » et la « nécessité d'assurer une présence physique » obtiennent aussi un fort taux de réponses positives (10 sur 13). Par ailleurs, nous notons que 7 chefs d'établissement associent les CPE à la réalisation de tâches administratives telles que l'absentéisme. Ce choix s'explique par le fait qu'un « élève absent ne peut pas suivre une scolarité normale », « il ne peut pas suivre des cours » (propos des chefs d'établissement).

Le point de vue des CPE

Si le suivi des élèves est aussi important que précédemment, viennent ensuite pour les CPE

l'animation socioculturelle (20 sur 23) et la fonction pédagogique (22 réponses). En revanche, ils ne sont pas enclins à accomplir des tâches administratives : 19 d'entre eux rejettent cette mission. Or même si les CPE apparaissent comme ayant leur place dans les activités pédagogiques, d'après les résultats, leur implication n'est que moyenne. En effet, seul un cinquième est en partie prêt à prendre part à des activités de soutien scolaire. Ils sont cependant plus disposés à discuter des problèmes scolaires des élèves avec ces derniers (19 sur 23) ou avec les professeurs (16 sur 23). Par ailleurs, des résultats mitigés ressortent concernant l'implication des CPE dans les activités éducatives. Ceux qui se considèrent comme responsables de l'animation socio-éducative y voient plus particulièrement l'aide qu'ils pensent apporter aux élèves (19 réponses). Les autres se refusent à s'investir soit parce qu'ils estiment que « cela n'est pas de leur ressort », soit parce qu'ils « n'ont pas les moyens de la réaliser » ou soit parce que « les élèves ne sont pas intéressés par la participation à des activités extra-scolaires » (propos des CPE). Enfin, nous avons pu constater que les CPE se distinguent d'autant plus que nous tenons compte de leurs caractéristiques individuelles : les plus jeunes dans le service sont les moins impliqués dans les activités éducatives et pédagogiques.

Le point de vue des professeurs

Une mise en parallèle des réponses apportées par chacune des catégories d'acteurs montre que les professeurs et les CPE n'envisagent pas leur rôle selon les mêmes registres. Si les CPE mettent en avant le suivi des élèves et l'aide qu'ils peuvent leur apporter dans la mise en place des projets, les professeurs n'envisagent des relations avec les CPE que pour des problèmes d'absence et de violence. En effet, lorsque nous avons

demandé aux quatre vingt quatre professeurs *s'ils participent à des activités extra-scolaires*, un tiers des professeurs s'investissent dans l'organisation d'activités extra-scolaires et cela se fait de leur propre initiative dans 73,8 % des cas : ils travaillent rarement avec d'autres acteurs, les CPE en particulier. Néanmoins, il semble que l'établissement, les classes et la formation qu'ont les professeurs influencent le fait d'aller discuter avec les élèves en difficulté ou de mettre en place des aides ou des activités extra-scolaires.

Le point de vue des élèves

Les relations entre élèves et CPE sont relatives à des domaines tels que l'absence, l'absence des professeurs, les informations sur le lycée et les conflits avec les professeurs. Dans une moindre mesure, les élèves font aussi appel aux CPE pour leur suivi scolaire (projet et orientation). Dans ce cas, même si les relations sont peu nombreuses, nous pouvons remarquer qu'elles touchent un particulièrement un certain type de lycéen ; il s'agit en l'occurrence de jeunes issus de milieu plutôt défavorisé dont les parents n'ont pas suivi une scolarité longue et ne connaissent pas le fonctionnement des établissements scolaires. Les élèves se tournent alors vers les acteurs du lycée et parfois les CPE, qui jouent un rôle médiateur entre ces jeunes et le système.

Cette synthèse consacrée à la description des pratiques des CPE permet de dresser un portrait des CPE et plus particulièrement des domaines d'implication que leur reconnaissent les chefs d'établissement, les élèves et les professeurs. Des résultats produits émerge une certaine unité des réponses concernant la fonction administrative des CPE et ce quel que soit l'acteur considéré : les CPE ont la responsabilité du maintien de l'ordre, de la discipline et du respect des règles. Ces résultats complètent ceux des travaux de la DEP (1995) ou de Caré (1994) dans lesquels il est montré qu'il est souvent délégué aux CPE des tâches administratives relatives au bon fonctionnement de l'établissement. En revanche, leur investissement dans les domaines pédagogiques et éducatifs est faiblement reconnu. Il semble encore exister une forte « hiérarchisation des fonctions » (Delaire, 1997). Cependant, même si perdue cette dualité administratif/pédagogique concernant les CPE, les chefs d'établissement et les élèves – même si les taux de réponses sont peu élevés – n'envisagent plus uniquement les CPE comme des « gen-

darmes » de l'établissement (Bouvier, 1997) contrairement aux professeurs. Les CPE seraient alors des « éducateurs », au sens de Obin (Bouvier, 1997), ce qui suppose, selon ce dernier, qu'au-delà de la « traditionnelle cuisine institutionnelle (absence, surveillance, permanence), les CPE se posent des questions relatives à la violence entre autres et tentent d'y apporter des réponses au travers de leurs pratiques ». Néanmoins, comment expliquer la position adoptée par les CPE dans la communauté éducative ?

Position des CPE dans les lycées

Nous allons, à partir des résultats précédents, proposer des explications concernant le sens que les CPE donnent à leurs actions. Nous mettrons ici l'accent sur les différentes positions des CPE dans un établissement scolaire en tenant compte de trois logiques (Salais, 1989).

Position liée à la hiérarchie

Au vu de ces résultats, nous constatons que certaines conditions ne facilitent pas la mise en œuvre du travail d'équipe. Il semble en effet que, dans les établissements situés dans des milieux plus difficiles ou dans des petits établissements, l'implication des CPE dans le suivi des élèves est peu importante. Deux explications peuvent être formulées. La première tient à la structure des établissements : comme l'a précisé Caré (1994) par ailleurs, les difficultés dans ce type d'établissement se traitent directement entre les professeurs et les familles dans la mesure où les relations sont plus fluides. La deuxième tient à la distribution des rôles effectuée par le chef d'établissement : le suivi pédagogique des élèves est attribué aux enseignants alors que le suivi administratif est destiné aux CPE. En effet, d'après Saux (1995), les chefs d'établissement et les CPE exerçant dans les mêmes champs, il est plus facile aux premiers de déléguer aux seconds des tâches relatives au bon fonctionnement. Il se confirme ainsi un rapport hiérarchique entre ces deux catégories d'acteurs, ce qui est en conformité avec certaines attentes formulées envers les CPE dans les textes (décret, 1989). Néanmoins, quelques facteurs permettent de nuancer cette vision hiérarchique des relations centrées sur une posture administrative des CPE. En effet, à la question à *quelle équipe appartient le CPE ?*, les réponses des chefs d'établissement sont assez partagées : huit des treize chefs d'établissement

considèrent que les CPE appartiennent à l'équipe pédagogique contre sept d'entre eux le considérant comme faisant partie de l'équipe administrative. Dans ce cas, nous constatons que les anciens CPE et les lauréats du concours sont les moins favorables à les associer à cette dernière équipe. Considérant les réponses des CPE, il ressort que pour six des 23 CPE, cet acteur appartient à l'équipe administrative alors que pour 15 d'entre eux, il fait partie de l'équipe pédagogique. Nous constatons en croisant les caractéristiques individuelles des CPE et ces items que ceux occupant ce poste de façon précaire (« faisant fonction ») ou ayant réussi le concours se démarquent entre eux. Dans le cas de ces derniers, nous pouvons suggérer que les CPE envisagent par la suite de devenir chefs d'établissement (Caré, 1994) ; les autres étant généralement pour un laps de temps court dans l'établissement ne souhaitent sans doute pas trop s'investir et adoptent des stratégies visant à plaire (Hargreaves, 1995).

De même, quelques nuances sont à apporter selon les facteurs contextuels. D'après notre enquête, si les chefs d'établissement exerçant dans les lycées de taille moyenne et/ou ceux situés en banlieue sont les moins favorables à associer les CPE à l'équipe administrative, ceux accueillant quatre CPE y sont les plus enclins. Les CPE, quant à eux, ne veulent que très rarement faire partie de l'équipe administrative lorsqu'ils travaillent dans des établissements moyens et grands ou dans des lycées polyvalents et professionnels ou lorsque trois CPE exercent. Ils s'y refusent totalement lorsqu'ils exercent dans des établissements situés en zone rurale ou lorsqu'ils sont au minimum quatre. En ce qui concerne l'équipe pédagogique, les chefs d'établissement responsables de lycées de banlieue sont peu favorables à associer les CPE à l'équipe pédagogique. Il en est de même dans les lycées de catégorie 4 alors que dans ceux accueillant deux CPE, les chefs d'établissement sont entièrement pour. En revanche, le refus d'appartenir à l'équipe pédagogique est plus marqué, chez les CPE, dans les lycées en ZEP, et dans ceux de taille moyenne et ceux accueillant plus de quatre CPE.

Position liée à la collaboration

Malgré ce clivage entre équipes qui ne facilite pas le travail au niveau de l'établissement, les CPE estiment pouvoir agir à un niveau intermé-

diaire, celui du groupe élèves et/ou des familles. Les CPE voient en effet dans la mise en place des activités dirigées le moyen « d'établir des relations entre les élèves d'une part et les parents d'autre part » (entretiens des CPE). Interrogés sur *le type de relations avec les autres*, il ressort d'après les CPE, que ces contacts formels ou non permettent « d'instaurer un climat de confiance ». Les CPE remarquent alors que lorsque les élèves sont amenés à les rencontrer, ces derniers viennent plus détendus car « ils [les élèves] nous [les CPE] connaissent, ils nous ont déjà vu » ; ainsi, en cas de problèmes personnels, « nous pouvons les envoyer vers des personnes compétentes ». Par ailleurs, les CPE affirment que les activités permettent d'avoir des relations avec la famille des élèves ; « ce genre d'opération permet d'apprendre des choses et de discuter avec les parents d'élèves ». Ils joueraient alors un rôle médiateur entre les acteurs. Mais ce constat plutôt positif de la part des CPE est fortement contrecarré lorsque nous tenons compte des réactions des élèves. Interrogés sur *leurs rapports avec l'administration* dans le cadre de l'étude de cas, ils affirment « qu'il n'y a pas de relation avec l'administration, on ne les voit pas en fait... quasiment aucun contact avec l'administration... ça ne nous a pas donné une meilleure connaissance de l'administration, si ce n'est le proviseur... on n'a pas de contact avec l'administration, on est aussi loin des gens qu'en début d'année ». « On ne les voit pas en fait, les CPE sont dans leurs bureaux ». Ce manque de contact se traduit par le faible nombre de réponses dans le questionnaire : en effet, parmi les 121 élèves soumis au questionnaire, seul un élève mentionne les CPE. D'autres résultats issus de cette recherche permettent d'appuyer ce paradoxe entre les discours des acteurs. Dans la phase quantitative, la majorité des chefs d'établissement affirment que l'ensemble des acteurs est concerné par la « vie scolaire ». À la question *qui gère la vie scolaire*, un seul mentionne uniquement le chef d'établissement et le CPE. Il semble, d'après les chefs d'établissement (10 sur 11), qu'organiser la vie en dehors du temps de cours est l'affaire de tous. Ceci témoigne de la volonté des chefs d'établissement d'impliquer tous les adultes, enseignants comme administratifs.

Or, face à ces résultats plutôt positifs, des nuances sont à apporter. En effet, 10 des 11 chefs d'établissement prétendent que les professeurs travaillent de manière individuelle ; ce qui

semble se confirmer au vu des résultats concernant la mise en place d'activités dirigées puisque les professeurs affirment le faire seuls dans les entretiens ; ils regrettent d'avoir « peu de relations avec l'administration » et ne mentionnent jamais les CPE. Ce manque de collaboration est traduit, dans les résultats de la phase quantitative, par des taux très faibles lorsqu'on leur demande de préciser *quels acteurs les aident dans la mise en place d'activités*. Seuls 3,4 % des enseignants affirment développer des relations de travail avec les CPE ; sinon, leurs contacts sont plutôt de l'ordre de la gestion de conflits.

Position liée à l'évitement

Des discours divergents peuvent être repérés dans les entretiens concernant la collaboration entre acteurs. Nous avons en effet d'une part des CPE qui mettent en avant leur rôle relationnel avec les professeurs et les élèves et d'autre part, ces mêmes acteurs qui ne les citent que très rarement, voire jamais. Il semblerait alors que l'évitement soit une logique guidant ces acteurs. Pourquoi une telle distance ? Tout d'abord, nous constatons que les contenus affichés dans les activités dirigées même s'ils ne relèvent pas de savoirs disciplinaires à proprement parler, ne sont guère éloignés des préoccupations propres aux enseignements et des méthodes traditionnelles – les professeurs et les élèves travaillent dans le même contexte-classe, les professeurs demandent aux élèves de réaliser des productions écrites. Cela implique que les CPE, s'occupant de l'organisation et de la planification (« logistique et contact avec l'extérieur ») rencontrent très peu les élèves pour parler des contenus. À titre d'exemple, nous pouvons citer le cas d'une activité basée sur le thème de la drogue où les CPE, d'un côté, ont pris contact avec la police et des médecins alors que de l'autre, les professeurs ont travaillé sur ce sujet. Nous constatons bien ici la séparation des tâches, séparation qui fait dire aux CPE que « ce n'est pas notre travail » et « eux [professeurs] ne veulent pas partager le pédagogique ». Les CPE regrettent que « suite aux activités, ils ne nous [élèves] posent pas de questions ». Comme autre explication de cet évitement, nous pouvons évoquer la configuration de l'établissement et la conception des emplois du temps. Les élèves préfèrent en effet rester dans des lieux à l'abri du regard des acteurs. Les principaux lieux cités par les élèves interrogés dans la phase quantitative sont la cour, la café-

téria, le foyer des élèves ; ils y recherchent en général un espace de loisirs (sur 41 % des élèves les fréquentant, 45 % citent y aller pour la détente). Dubet (1991) a déjà montré que selon les élèves, la « vraie vie se joue ailleurs ». Les CPE, quant à eux, expliquent cette faible intégration à la vie de l'établissement par l'existence d'emplois du temps trop chargés ; d'après une précédente étude que nous avons réalisée en 1996, il ressort que « quand dans les établissements, les élèves travaillent de 35 à 39 heures, ils ne veulent pas de surcroît participer à d'autres activités » ; ce qui rejoint les résultats de Dubet (1991) et Ballion (1994).

En conclusion, les résultats produits montrent que des intérêts divers et contradictoires sont présents dans les établissements scolaires ; chacun des acteurs élaborant une stratégie personnelle dont le but est d'accroître son influence dans un secteur spécifique. Ces oppositions sont ici visibles notamment lors de la mise en place d'activités dans le cadre de la vie scolaire. Ceci a une conséquence directe sur l'implication des acteurs. Elle se fait au niveau individuel et dans des domaines précis, sans réelle construction collective des activités. Cette recherche expose la difficulté de passer d'une logique personnelle à une logique collective ou en d'autres termes du niveau de l'individu à celui de l'établissement (Cheong Cheng, 1996). Il semble aussi qu'envisager la coordination des pratiques (Hargreaves, 1995) en s'appuyant sur une reconnaissance mutuelle des rôles (Smylie, 1992 ; White, 1992) ne soit pas encore répandu dans les établissements français. Il ressort au contraire que chacun conserve un certain territoire. Ainsi, le domaine d'intervention des CPE reste centré sur des tâches administratives parce que cela répond aux attentes des chefs d'établissement, des professeurs et des élèves. De ce fait, les CPE sont principalement amenés pour se positionner à tenir compte de ce facteur. Néanmoins, le changement de leur posture peut être facilité par la distribution des rôles et par la prise en compte du contexte.

Des logiques d'acteurs à l'analyse des établissements

Cette recherche, en se fondant sur l'analyse du rôle des CPE, relève un certain nombre de ce qu'on pourrait appeler « dysfonctionnements »

dans le cadre plus général du pilotage d'un établissement. Néanmoins, elle ouvre aussi sur de nouvelles perspectives concernant des travaux sur l'évaluation des établissements.

Un manque de collaboration certain...

Un premier ensemble de résultats montre toute la difficulté à mettre en place un travail d'équipe au sein des lycées, alors que cet objectif est fortement valorisé dans les textes officiels. Nous avons pu observer qu'un certain cloisonnement des fonctions persiste dans les lycées entre les professeurs et les CPE, lié d'une part à la distribution des rôles par le chef d'établissement et d'autre part à l'individualisme des professeurs. De ce fait, les CPE agissent selon deux logiques pour conserver leur territoire : ils adoptent une logique hiérarchique qui consiste à se conformer aux attentes des chefs d'établissement et/ou une logique d'évitement qui consiste à se démarquer des professeurs. Les CPE ne cherchent donc pas à participer avec les professeurs à la définition du contenu pédagogique des activités mais ils préfèrent mettre en avant leurs compétences organisationnelles. De tels comportements entre acteurs tendent à renforcer l'idée que l'établissement fonctionne sur le principe de hiérarchisation (Delaire, 1997). Le modèle d'établissement émergent ici est à rapprocher du modèle traditionnel décrit par Hargreaves (1995) : le fonctionnement est basé sur des principes bureaucratiques où chacun a un secteur de compétences et une position précis.

... Mais des ajustements envisageables

Un deuxième ensemble de résultats montre néanmoins qu'il semble possible de sortir de ce modèle traditionnel de fonctionnement des établissements. Nous avons pu constater des modifications concernant les relations entre acteurs et la gestion d'un lycée dans certaines situations problématiques. Elles relèvent, d'une part, de la capacité des chefs d'établissement à s'ajuster aux contraintes de l'environnement, et d'autre part de celle des CPE à jouer un rôle de relais entre les acteurs. Il semble en effet que dans les établissements moins favorisés, les chefs d'établissement tentent non seulement d'adapter les objectifs éducatifs aux attentes des professeurs, des CPE et des élèves mais aussi soutiennent la mise en œuvre de projets pour en faciliter l'atteinte. Dans ce cas, la dimension pédagogique et éducative devient dominante, ce qui favorise la

participation des CPE. Ils peuvent alors, grâce à une relation particulière avec les élèves en difficulté, s'occuper de chacune des situations au cas par cas et mettre en évidence des problèmes que les enseignants, en classe, peuvent déceler mais pour lesquels ils n'ont pas de moyens d'action. Ces derniers choisissent alors, d'après nos résultats, d'en parler avec les CPE qui, lors de discussions privilégiées avec l'élève, diagnostiquent la source du problème et font appel à des spécialistes pour le traiter ; les CPE servent ainsi de relais entre les élèves et les personnes ressources. Cette logique de collaboration laisse entrevoir des possibilités de transformation du mode de gestion de l'établissement en s'appuyant sur une autre reconnaissance des rôles de chacun. Le modèle sous-jacent est basé sur un fonctionnement collégial (Hargreaves, 1995) où la coordination des pratiques et des politiques permet non seulement à chacun de trouver son compte mais aussi à l'établissement de résoudre des problèmes internes (Heck, Marcoulides et Lang, 1991).

CONCLUSION

Nous pouvons pour conclure dégager certains éléments à retenir lorsque l'on cherche à évaluer le mode de pilotage d'un établissement. Il semblerait nécessaire qu'au niveau de l'organisation, les rôles de chacun des acteurs ainsi que des objectifs précis soient définis afin d'assurer la reconnaissance de ces rôles (Bamburg et Andrews, 1991) et le développement de relations de travail (Smylie, 1992 ; White, 1992), ceci dans une perspective de coordination des actions des membres de la communauté éducative. Une telle démarche suppose alors la mise en place d'activités transversales menées collectivement et fondées sur des contenus autres que purement disciplinaires.

L'analyse et la conception de l'établissement scolaire reposeraient sur de nouvelles variables telles que, d'une part, le « niveau d'implication des acteurs » (Cheong Cheng, 1996), à savoir l'individu, le groupe et l'établissement, et d'autre part, le « domaine d'implication » (Cheong Cheng, 1996), c'est-à-dire le domaine cognitif, comportemental et affectif. Le CPE envisagerait son travail de manière collective ou individuelle en fonction

des situations qui se présentent. Dans une telle perspective, nous pouvons suggérer la possibilité d'envisager des transformations, voire des améliorations, dans la manière de piloter des établissements scolaires et de dégager les éléments d'une définition de la vie scolaire construite sur un « mode de management participatif » (Demailly et al., 1997). Il s'agirait ainsi de se donner les moyens de coordonner les actions de chacun et de développer des relations négociées entre acteurs en se centrant moins sur des rapports hiérarchiques.

De tels résultats permettent d'envisager de nouvelles manières de concevoir un établissement scolaire, en ne s'intéressant plus uniquement aux seules performances mais en intégrant différents aspects de la construction de la vie scolaire, tels que le rôle des acteurs, la définition d'objectifs et la prise en compte de l'environnement, afin de faire face à des situations variées.

Véronique Barthelemy

IUFM de Lorraine
ERAEF, Université Nancy 2

NOTES

- (1) – écoles collégiales : le chef d'établissement est élu et partage le pouvoir avec les professeurs. Un vote est organisé sur les affaires importantes et les pouvoirs sont délégués. Le cadre est suffisamment flexible pour pouvoir distribuer des rôles à chacun et éviter la routine. Les innovations ne sont pas liées à la hiérarchie. Les objectifs et les projets sont fonction des missions et des ressources. Les relations entre acteurs sont basées sur l'ouverture et la confiance.
– écoles traditionnelles : les relations professeurs/chefs d'établissement sont de type féodal ; le professeur doit apprendre à plaire et à développer des stratégies auprès des chefs d'établissement organisées selon les principes bureaucratiques, chaque acteur a un secteur de compé-

tences, une position précise. Les professeurs sont individualistes et les principaux amènent seuls les changements ; ils s'opèrent donc par voie hiérarchique. Les professeurs savent et les parents et les élèves doivent leur faire confiance. Les parents n'ont aucun rôle dans l'école.

- (2) Les questions autres que l'identification et la structure du lycée présentent une série d'items réponses pour lesquelles les personnes doivent systématiquement faire un choix parmi les échelles de possibilités proposées. Ces échelles sont divisées soit de manière dichotomique (oui/non), soit de manière graduelle (oui/plutôt oui/ plutôt non/non, toujours/parfois/jamais, souvent/parfois/rarement).

BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1994). – Styles de direction et fonctionnement des lycées. *Revue internationale d'éducation*, n° 4, p. 125-138.
- BAMBURG J.D. et ANDREWS R.L. (1991). – School Goals, Principals and Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, n° 2, p. 175-191.
- BARTHELEMY V. (1999). – Le métier de Conseiller Principal d'Education et l'influence des facteurs locaux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 2.
- BARTHELEMY V. (1999). – L'influence du Conseiller Principal d'Education sur les stratégies curriculaires des élèves : une étude de cas. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 32, p. 5-28.
- BARTHELEMY V., MONIN N. (1999). – Les effets d'un aménagement des rythmes scolaires sur la conduite d'un lycée. Actes du colloque de l'ADMEE, L'évaluation des politiques d'éducation. ENESAD, Dijon : 15-16-17 juin.
- BAYART D. (1991). – Le lycée polyvalent, organisation et gestion. *Les dossiers Education et Formations*, n° 10, p. 221-274.
- BAYART D. et MAYER P. (1991). – Un établissement - un projet. *Les dossiers Education et Formations*, n° 10, p. 173-220.
- BERNSTEIN L. (1992). – Where Is Reform Taking Place ? An Analysis of Policy Changes and School Climate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n° 14, p. 297-302.
- BOUVIER A. (1997). – *Eclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des CPE*. Lyon : CRDP, Collection Champ de réflexion, Champ d'actions.
- CABIN P. (1999). (Ed.). – *Les organisations, état des savoirs*. Auxerre : Sciences Humaines.
- CARE C. (1994). – *Le Conseiller Principal d'Education*. Lille : CRDP.
- CHEONG CHENG Y. (1996). – A School-Based Management Mechanism for School Effectiveness and Development. *School Effectiveness and School Improvement*, n° 7, p. 35-61.
- CLERE J.-M. et FERMENT L. (1995). – Le rôle pédagogique des personnels de direction. *Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Education, Administration et Education*, n° 66, p. 27-33.
- Code Soleil, Le livre des enseignants (1995). – *Le système éducatif, 1996-1997 (59^e éd.)*. Paris : la société universitaire d'édition et de librairie (SUDEL), Presses du Massif Central (PMC).

- Collectif (1994). – **Le livre bleu des personnels de direction**, CRDP Orléans, Edition 1994, p.163-229.
- DELAIRE G. (1997). – **La vie scolaire : principes et pratiques**. Paris : Editions Nathan, Collection Pédagogie.
- DEMAILLY L., DEUBEL P., GADREY N. et VERDIERE J. (1998). – **Evaluer les établissements scolaires, enjeux, expériences et débats**. Paris : L'Harmattan, Collection Logiques sociales.
- DETHIER A. (1994). – L'environnement éducatif et l'évolution cognitive et socio-affective des élèves. In M. Crahay, **Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie**. Bruxelles : De Boeck, Pédagogies en développement.
- DIMMOCK C. et HATTIE J. (1996). – School Principals' Self-Efficacy and its Measurement in a Context of Restructuring. **School Effectiveness and School Improvement**, n° 7, p. 62-75.
- DUBET F., COUSIN O. et GUILLEMET J.-P. (1989). – Mobilisation des établissements et performances scolaires, le cas des collèges. **Revue française de sociologie**, n° 30, p. 235-256.
- DUBET F., COUSIN O. et GUILLEMET J.-P. (1991). – Sociologie de l'expérience lycéenne. **Revue française de pédagogie**, n° 94, p. 5-12.
- DUBET F. (1991). – L'expérience lycéenne. **Education et Formation**, n° 29, p. 5-13.
- DUBET F. (1991). – **Les lycéens**. Paris : Seuil.
- DUBET F. (1992). – Les acteurs au lycée. **Informations sociales : l'école à vocations multiples**, n° 22, p. 20-35.
- DUBET F. (1994). – **Sociologie de l'expérience**. Paris : Editions du Seuil.
- DUBET F. et MARTUCCELLI D. (1996). – **À l'école : sociologie de l'expérience lycéenne**. Paris : Editions du Seuil.
- DUBET F. et MARTUCCELLI D. (1996). – Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. **Revue Française de Sociologie**, n° 37, p. 511-535.
- DURU-BELLAT M. et HENRIOT VAN-ZANTEN A. (1992) – **Sociologie de l'éducation**. Paris : Armand Colin.
- van de GRIFT W. et HOUTVEEN Th. (1991). – Principals and School Improvement. **School Effectiveness and School Improvement**, n° 2, p. 53-70.
- Gouvernement de la France (1982). – **Evaluation dans les collèges : vie scolaire**. France : Ministère de l'Education Nationale, direction des collèges.
- Gouvernement de la France (1994). – **Nouveau contrat pour l'école**. France : Ministère de l'Education Nationale, B.O. du 23 juin, n° 25, p. 1729-1812.
- Gouvernement de la France (1994). – **Le nouveau contrat pour l'école : 158 décisions**. France : Ministère de l'Education nationale.
- Gouvernement de la France (1994). – **Du surveillant général au conseiller principal d'éducation**. France : Ministère de l'Education Nationale, B.O. du 01 décembre, n° 44, p. 3170.
- Gouvernement de la France (1996). – **Le métier de chef d'établissement**. France : Ministère de l'Education Nationale, B.O. du 29 février, n° 9, p. 647-649.
- HARGREAVES D.H. (1995). – School Culture, School Effectiveness and School Improvement. **School Effectiveness and School Improvement**, n° 6, p. 23-46.
- HECK R.H. (1992). – Principals' Instructional Leadership and School Performance : Implications for Policy Development. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, n° 14, p. 21-34.
- HECK R.H., MARCOULIDES G.A. et LANG P. (1991). – Principal Instructional Leadership and School Achievement : The Application of Discriminant Techniques. **School Effectiveness and School Improvement**, n° 2, p. 115-135.
- HECK R.H. et MARCOULIDES G.A. (1996). – School Culture and Performance : Testing the Invariance of an Organisational Model. **School Effectiveness and School Improvement**, n° 7, p. 76-95.
- HORNEMANN J. (1994). – Evaluation et vie scolaire. **L'orientation scolaire et professionnelle**, n° 13, p. 45-61.
- SMYLIE M.A. (1992). – Teacher Participation in School Decision Making : Assessing Willingness to Participate. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, n° 14, p. 53-67.
- SACRE A. (1997). – Une approche du rôle de direction dans l'efficacité des collèges. **Education et formations**, n° 49, p. 29-40.
- SAUX J. (1995). – Le jeu ambigu des statuts et des rôles dans la communauté éducative. **Revue de la FOEVEN**, n° 132-133, p. 22-28.
- WHITE P.A. (1992). – Teacher Empowerment Under « Ideal » School-Site Autonomy. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, n° 14, p. 69-82.

NOTE DE SYNTHÈSE

Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité

François Tochon

Un paradigme définit une vision du monde propre à une communauté discursive. Sous l'angle rhétorique, en effet, il n'y a pas de disciplines ou de sciences, il y a des discours sur des objets. Chaque discours a sa spécificité au sein d'une communauté qui s'accorde sur un langage. Morin (1986, pp. 216-218) recense les « traits caractéristiques de tout paradigme » :

« Le paradigme, contrairement à certaines des théories scientifiques qu'il produit, n'est pas falsifiable, il ne peut être vérifié empiriquement.

Le paradigme fonde d'autorité des présupposés axiomatiques.

Le paradigme a une légitimité de sa propre autorité dont le principe législateur est l'exclusion.

Le paradigme rend aveugle à tout élément exclus.

Le paradigme, étant virtuel, est invisible ; il agit au niveau des principes organisateurs du sens.

Le paradigme informe la possibilité de percevoir les faits et d'interpréter l'expérience. Il crée les faits en s'occultant, et donne le sens du réel.

Invisible, il est auto-immune et quasi invulnérable, sinon pour des individus déviants ou en cas de révolution paradigmatique.

Le paradigme est discursif et s'autoperpétue récursivement dans le discours.

Il est rare qu'un paradigme insatisfaisant puisse être amélioré : il faut en changer pour percevoir la réalité différemment.

Le paradigme déterminant la vision du monde, une modification paradigmatique change le monde tel qu'on le perçoit. »

On peut s'accorder sur l'analyse que fait Morin des paradigmes, mais elle comporte une lacune : elle ne tient compte que de l'aspect différentiel des paradigmes et non de leur aspect intégrateur. L'analyse est à cet égard la même que celle qui prévaut pour la langue (les similarités autant que les dif-

férences sont significatives) et pour les rituels de la vie quotidienne : les différences se banalisent et perdent leur signification, les rituels perdent leur pouvoir parce qu'on ne les voit plus. La mortalité des paradigmes indique qu'ils peuvent perdre leur signification (la signification prévaut sur le paradigme). De plus, la compréhension nouvelle de ce que représentent les paradigmes est actuellement en voie d'entraîner non pas une révolution paradigmatique mais une *communication inter paradigmatique*.

Nous sommes à un moment de l'histoire des sciences de l'éducation où la recherche sur la pensée, la connaissance ou le savoir, les représentations, la réflexion et les convictions des enseignants connaît une telle extension dans le monde qu'elle a un impact sur la plupart des politiques de formation et de développement professionnel (Wilson et Berne, 1999). Pour en donner un exemple, voici le préambule de la communication de Cecilia Borges (2000) sur la réforme des maîtres au Brésil : « D'entrée de jeu, rappelons que la recherche sur le savoir des enseignants constitue l'un des principaux vecteurs dans le développement de la recherche internationale en éducation depuis le début des années 1980. Conçue comme *knowledge base*, l'étude des savoirs à la base de la formation et du travail des enseignants occupe un espace important dans la recherche éducative anglosaxonne et internationale » (p. 80). Il est intéressant d'essayer de comprendre la genèse de ce mouvement. L'enseignement réflexif en formation, issu des travaux sur la pensée des enseignants auxquels feu Donald Schön a été associé, amorce une délicate transition du descriptif à l'opératoire, dans les programmes de formation des maîtres notamment, mais aussi dans la manière de concevoir le perfectionnement professionnel, en recherche (Tochon, 1994 ; Zeichner, 1993). Le concept de réflexion éducative est associé à des standards de compétence dont la spécification, même complexe et nuancée, évite difficilement certains des écueils qu'ont rencontrés les modèles des années 1970. Pourtant, le paradigme de la pensée enseignante est issu de la réaction des chercheurs qui estimaient qu'à force de se centrer sur l'action indépendamment des processus mentaux, on passait à côté de la signification des actes. Grâce à l'étude intégrée de la pensée enseignante, un certain nombre de chercheurs ont reconnu qu'ils pensaient l'enseignement différemment. Ce nouveau courant méthodologique et épistémologique a rompu avec les usages antérieurs. La prise en compte de l'intériorité des enseignants est allée jusqu'à donner à ceux-ci le pouvoir sur la production de leurs savoirs professionnels, en leur reconnaissant la compétence de mener leurs propres recherches sur leur métier.

Le paradigme a d'abord été désigné par les mots *teacher thinking* ; ce sont les termes sur lesquels se sont accordés les chercheurs au début des années 1980. *Thinking* recouvrait, selon une acception large, toute étude sur la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, sur la manière dont ils résolvent leurs problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens. Quand, dès 1987, j'ai commencé à faire référence à ce paradigme dans des publications francophones, j'ai choisi de traduire *thinking* par « pensée » plutôt que par « manière de penser » ou « réflexion ». Certains collègues préféraient le terme « représentation » ou ont choisi par la suite le terme de « réflexion » qui est une traduction possible du même mot (Charlier et Donnay, 1994). D'autres préfèrent les termes « savoirs » ou

« conceptions » (Paquay, 2000). Dans la francophonie, on parle volontiers d'« analyse de pratique » dans la ligne d'un courant praxéologique apparenté qui n'est pas resté sans contacts avec les recherches sur la pensée des enseignants : « l'analyse des pratiques professionnelles fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position méta-cognitive qui est devenue un facteur essentiel de changement » (Beillerot, 1998, p. 24). Les termes englobants choisis par les premiers chercheurs du paradigme, « pensée des enseignants », s'appliquaient aux approches cognitives aussi bien qu'aux approches phénoménologiques, ethnométhodologiques, narratives, psychanalytiques, psychosociales, sociocognitives, ou sociocritiques de l'enseignement. Le terme « réflexion », plus circonscrit, moins englobant, représente la volition et le contrôle dans la pensée. La réflexion est un prolongement de l'activité de pensée, ce prolongement est inclus de fait dans la pensée dans la mesure où la réflexion canalise la pensée. Les options réflexives de la formation sont intégrées dans le paradigme de la pensée des enseignants comme l'un des aspects importants de ce paradigme.

Les travaux actuels sur la formation réfléchie ou réflexive et sur l'analyse de pratiques en formation sont imbriqués dans un ensemble conceptuel (connaissance ou savoir des enseignants, expérience pratique, convictions et attitudes, réflexion disciplinaire, professionnalisation, récit de vie des enseignants) qui définit le *teacher thinking*. Cette mise au point est nécessaire car certains auteurs n'ayant pas accès à la littérature de recherche anglosaxonne établissent des distinctions là où il s'agit du même courant et des mêmes auteurs. Dans le domaine paradigmatique, le choix de mots-clés est ouvert pour autant qu'on respecte un certain nombre de principes qui définissent son orientation épistémologique, principes eux-même évolutifs. Qu'importent les dénominations, ce paradigme définit une orbe conceptuelle fascinante, qui amène à poser les questions sous un jour nouveau. Le paradigme est entré dans sa phase d'activisme (Apple, 2000) ; la reconnaissance du professionnalisme enseignant doit se faire avec le concours des praticiens, c'est un levier pour rétablir l'équilibre social dans une société qui a perdu le sens des valeurs (Popkewitz, 1998). Un des risques actuels est la récupération de ce discours paradigmatique pour déposséder les enseignants de leurs prérogatives en les assujettissant à des examens de compétence, à rebours des principes initialement défendus.

Sur le plan conceptuel, qu'est devenu ce paradigme depuis 1989, date de la première recension publiée en français, dans le numéro 17 de la revue *Perspectives documentaires* ? Deux recensions exhaustives ont été publiées depuis : Tochon (1993) et Gauthier (1997). La présente note de synthèse adoptera un point de vue différent, plus politique, pour retracer l'évolution du paradigme au cours des douze dernières années. Son historique se situe sur deux plans : organisationnel d'abord, méthodologique ensuite. L'analyse s'est fondée sur une systématique. Les ouvrages et événements des associations maîtresses du domaine ont été répertoriés, et une sélection des mots-clés du paradigme dans les programmes de congrès et dans la banque de donnée ERIC a permis d'obtenir les résumés de chaque article. Les articles ont été commandés sur la banque de données Swetscan pour un examen approfondi.

La présente recension n'est pas un panégyrique des associations dont il va être question. On en parlera dans la mesure où leur rôle est lié à l'expansion du paradigme étudié, afin d'étayer l'analyse de son développement. La

position de l'auteur doit être éclaircie au préalable, c'est celle d'un *outsider* averti pour la première association (ISATT) et d'un *insider* prudent pour la seconde (AERA). Un chercheur peut suivre une trajectoire intéressante sans avoir forcément à s'assujettir aux forces sociales d'une association, toutefois les associations ont un pouvoir souvent déterminant sur l'évolution conceptuelle des paradigmes et les politiques de recherche. Les travaux de la première association ont été analysés à partir de documents et de conversations avec quelques membres ; la participation aux congrès de l'AERA depuis 1987 a permis de consulter les programmes annuels pour en analyser les mots-clés. Un effort de synthèse est toujours partial, et incomplet. La connaissance est subjective et mouvante. Que l'on prenne ce survol historique comme une tentative de dialogue. Il passera sous silence ce qu'on connaît déjà trop bien en France, et tâchera de mettre en évidence des éléments peu publiés en français jusqu'ici.

IMPACT INTERNATIONAL DE LA « PENSÉE DES ENSEIGNANTS »

L'Association internationale d'étude de la pensée des enseignants (1) (ISATT) a été fondée en octobre 1983 à l'Université Tilburg (Hollande) lors d'un symposium sur la recherche propre à ce qui allait devenir le paradigme dominant de la recherche en formation des maîtres. Comme la plupart des travaux actuels en formation des maîtres s'inscrivent dans l'étude de la pensée enseignante, l'association a changé de nom en 1999 pour refléter la nature englobante des intérêts de ses membres dont le nombre s'est considérablement accru ; la nouvelle dénomination est « Association internationale d'étude de l'enseignement et des enseignants » (2). Cet élargissement de perspective suggère que l'étude des enseignants et l'enseignement se fait inévitablement par le biais de leurs pensées, conceptualisations, connaissances, perceptions, représentations et convictions. Cette expansion du paradigme à l'ensemble du domaine de la formation pose problème, sur le plan analytique, car de très nombreux travaux sur la pensée des enseignants feront dès 1995 simplement référence aux mots-clés « formation des enseignants » ou « formation continue », « développement professionnel » sans autre précision. Les buts de l'ISATT figurent sur le site internet de l'association :

« promouvoir, présenter, discuter et diffuser la recherche sur les enseignants, l'enseignement et la formation des enseignants, contribuer à la conceptualisation de théories dans ce domaine pour accroître la compréhension de cet aspect de l'éducation, accroître les connaissances et améliorer la qualité de l'éducation propre à la formation initiale et au perfectionnement des enseignants dans les écoles, à l'université et dans les établissements de développement professionnel et de formation continue. La recherche que mènent les membres [de l'association] englobe plusieurs aspects :

- les pensées des enseignants, leurs conceptions, théories pratiques, prise de parole, etc. ;
- les intentions des enseignants, leur cognition et processus de pensée, leur connaissance pratique personnelle ;
- la manière de penser des enseignants comme aspect de leurs actions professionnelles ;

- la manière dont la pensée et l'action des enseignants est influencée par des facteurs contextuels présents dans leur environnement structurel, culturel, et social.

L'intention prioritaire (3) de cette recherche est de se centrer sur la manière dont les enseignants eux-mêmes comprennent l'éducation et leur propre rôle en éducation. »

Il faut d'emblée rappeler le lien historique qui existe entre l'Association internationale pour l'étude de la pensée des enseignants (ISATT) et l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). Les membres fondateurs de l'ISATT étaient pour plusieurs des membres actifs et influents de l'AERA. Le congrès annuel de l'AERA rassemble 84 groupes d'intérêt spécialisé en 1 500 sessions, compte onze mille participants pour environ trois mille présentations d'articles en cinq jours. Une quarantaine de pays sont représentés chaque année à ce congrès. Un des inconvénients de ce congrès est son gigantisme. Ses membres directeurs se retrouvent en un groupe plus restreint, d'environ 150 membres. Tel est le « collège invisible » (selon un concept de Gregory Bateson) qui précède chaque année de quelques jours la rencontre de l'AERA et dont les initiatives conceptuelles définissent les courants prioritaires de recherche pour l'année qui suit (*Educational Researcher*, 24(1), 1995, p. 29). L'Association internationale pour l'étude de la pensée des enseignants (ISATT) a été constituée par plusieurs chercheurs du collège de l'AERA. L'ISATT a su restreindre son nombre de membres afin de préserver la qualité des échanges de façon informelle mais approfondie, à l'image du fonctionnement de ce collège. Par un effet de rétroaction, les travaux de l'ISATT ont eu des répercussions sur certains des thèmes abordés dans les congrès annuels de l'AERA mais aussi et surtout sur ses orientations de recherche. Certains concepts comme la connaissance de la matière et la connaissance du contenu pédagogique ont émergé à la suite de contacts européens, notamment dans le domaine des didactiques disciplinaires. La relation conceptuelle étroite existant entre les membres fondateurs de l'ISATT et le collège directeur de l'AERA explique vraisemblablement les proportions considérables qu'ont pris les travaux centrés sur la pensée des enseignants, de nature essentiellement qualitative. Ceci dit, il serait faux de voir dans la naissance de l'ISATT une simple excroissance de l'AERA ou l'expression d'une volonté d'hégémonie. Il s'agit d'une association indépendante, et l'ISATT a certainement constitué pour les membres de l'AERA un point de contact important avec la pensée européenne en matière d'éducation. L'ISATT est une association qui a beaucoup changé depuis sa fondation, et qui s'est internationalisée, elle a toujours eu son siège en Europe. Les enjeux sont d'ailleurs en train de changer avec la nouvelle Association européenne de recherche en éducation et le nouveau souffle que prend l'Association mondiale pour la recherche en éducation.

La vigueur du paradigme d'étude de la pensée des enseignants s'explique aussi en partie par les forces politiques et idéologiques en présence à une époque de réforme. Ce paradigme a connu une expansion nationale et internationale à la suite du rapport Holmes (1986) qui lui a permis d'entrer dans le domaine de la formation. L'AERA comptait deux membres influents dans la commission gouvernementale Holmes : Lee Shulman (Stanford) et Robert Bullough Jr. (Utah), tous deux impliqués dans la recherche sur la pensée des enseignants en formation. Les principes que la commission préconise s'inspirent largement du concept de pensée pratique proposé par

Donald Schön, de connaissance « en action » ou « sur l'action », afin de développer une « base de connaissances pédagogiques » que l'on voudra plus tard aborder d'une manière spécifique aux matières enseignées. Un collectif sur la pratique réflexive dans la pensée des enseignants de diverses disciplines sera édité par Schön (1991), et le concept connaîtra plusieurs transferts, dans la formation par exemple (Zeichner & Liston, 1996 ; Zeichner, 1999).

En 1988, à la suite du rapport Holmes, un virage s'annonce, tandis que s'affrontent les tenants des approches descendante et ascendante de la formation par la réflexion. Un article-clé (Clark, 1988) dénonce les velléités qu'auraient certains psychopédagogues d'amorcer une deuxième phase de la recherche sur la pensée des enseignants sous la forme de devis quasi expérimentaux, pour contrôler l'efficacité des concepts proposés, en formation : *selon Clark, il ne peut y avoir d'évaluation des produits indépendamment de l'évaluation des processus par les acteurs eux-mêmes, une évaluation qui respecte la subjectivité et l'appréciation des phénomènes complexes. En effet, les logiques d'implantation et d'innovation ne construisent pas le changement sur les schémas de pensée déjà assimilés par les praticiens. Les logiques de changement doivent être intégrées au développement de la pensée pratique.*

Ce virage amène un changement radical de la pensée de recherche en matière de formation et d'innovation. Le postulat sur lequel se fonde le changement éducatif est que les rôles des partenaires du changement en éducation doivent être respectés dans leur différence. Ce postulat implique que la recherche sur la pensée des enseignants, qui a toujours été de nature descriptive, ne sera pas prescriptive. Plus spécifiquement, en accord avec ce postulat, l'étude de la pensée enseignante sera fondée sur le principe du dialogue, horizontal. La prescription est comprise comme un leurre, dont l'inefficacité a été avérée par les échecs de la recherche en innovation-formation dans la décennie écoulée. Dès lors, les chercheurs engageront, au sein du paradigme de la pensée des enseignants, un rapport conversationnel avec les praticiens, afin d'établir des relations non hiérarchiques entre partenaires représentant des milieux professionnels différents mais complémentaires. Tout en restant descriptive, la recherche sur la pensée des enseignants va s'épanouir en recherche-formation réfléchie, en formation-recherche réflexive, et elle instituera un nouveau rapport entre la construction du savoir et la pensée pratique. Elle deviendra *opératoire* sans devenir prescriptive, grâce notamment à la « recherche enseignante » (voir plus loin).

Ce virage provoque une unification d'un très grand nombre d'enseignants-chercheurs autour de quelques concepts fondamentaux, issus des travaux de Schön et de la fusion des approches narrative et sociocritique au sein du paradigme (Barone, 1992 ; Clandinin & Connelly, 1991), confortés de plus par les recherches sur la valeur métacognitive du dialogue, de l'échange réfléchi, et de l'apprentissage en coopération (Tochon, 2001). L'enseignement est alors envisagé comme une forme d'apprentissage spécifique, issu d'un contexte d'interactions. Cette convergence de vues se situe sur un fond de relativisme politiquement correct et homogénéisateur. Une attention nouvelle est accordée aux questions sexuelles et raciales dans la pensée des enseignants. En 1989, au vu des divergences existant quant aux options à prendre en formation, le risque existait d'un éclatement du paradigme en plusieurs formes distinctes d'étude de la pensée enseignante : la forme cogni-

tive, la forme sociocritique et la forme narrative notamment. En fait, plusieurs facteurs convergents ont provoqué, dès le début des années 1990, une homogénéisation des points de vue méthodologiques et théoriques sur un ensemble (paradoxal) d' « *a priori* postmodernes » centrés sur le concept de professionnalisation intégrée et réfléchie.

LA PROFESSIONNALISATION DANS LA PENSÉE DES ENSEIGNANTS

Annonciateur de ce tournant, le livre publié sous la direction de James Calderhead en 1988, intitulé « L'apprentissage professionnel des enseignants ». Ce collectif, auquel participent des membres influents de l'ISATT (Calderhead, Leinhardt, Borko, Russell), met en avant le concept d'enseignement réflexif, grâce à l'intégration de l'étude de la pensée des enseignants dans le processus de professionnalisation. Les travaux qui suivront, au sein du paradigme, se situeront dans cette ligne. Les actes de la biennale de l'ISATT de 1990 (Day, Pope & Denicolo, 1990) réconcilient pensée et pratique, et abordent de front le développement de la pensée pratique, chez les enseignants. Les auteurs analysent trois préoccupations croissantes, qui témoignent des progrès conceptuels opérés au sein du paradigme :

1) l'étude de la pensée des enseignants, en tant que discipline, s'étend et se complexifie ;

2) les recherches menées dans ce paradigme ont un retentissement important sur le débat méthodologique et modifient les stratégies des chercheurs ;

3) les chercheurs de ce paradigme se soucient davantage d'une recherche éthique, qui non seulement respecte les sujets humains mais encore leur soit directement bénéfique.

Un collectif confirme cette orientation : « Enseignants et enseignement : de la salle de classe à la réflexion » (Russell & Munby, 1992). Les auteurs proposent d'abord un cadre de réflexion : retour de la recherche à l'enseignement, centration sur l'expérience, mise en situation et réflexion intégrée, *approche narrative du vécu, formation par la réflexion*. James Calderhead, directeur de plusieurs ouvrages sur la pensée des enseignants, copublie en 1993 un livre intitulé « Conceptualiser la réflexion dans le développement de l'enseignant ». Les Actes de la biennale suivante de l'ISATT titrent : « Recherche sur la pensée des enseignants : comprendre le développement professionnel » (Day, Calderhead & Denicolo, 1993). La contribution de la recherche sur la pensée des enseignants au développement professionnel devient une articulation majeure du paradigme, qui le lie à la résolution des problèmes de la formation et de la pratique sur le terrain (Posner, 1993). Reprenant les arguments soulevés par Shulman dans son chapitre du troisième manuel de la recherche sur l'enseignement, Calderhead propose de faire en sorte que l'épistémologie praticienne issue des travaux du paradigme soit directement productive pour et dans la formation des enseignants. La relation formatrice de la pratique et de la recherche est un leitmotif de l'ISATT depuis 1988, aussi bien que de l'AERA, son association sœur, dont les congrès adoptent pour thème (4) :

- en 1988, « Recherche, politiques et pratique » ;

- en 1989, « Interdépendance de la recherche et de la pratique » ;
- en 1992, « Étendre notre communauté : apprendre de la pratique et y contribuer » ;
- en 1993, « L'art et la science de la pratique et de la recherche éducative » ;
- en 1994, « Apprendre à travers divers contextes : le travail, l'école, le jeu » : Annemarie Palincsar, directrice du programme, propose d'envisager l'enseignement comme un apprentissage de vie selon une optique constructiviste ;
- en 1996, « Une recherche pour l'éducation dans une société démocratique » (année électorale), mettant l'accent sur le respect de la diversité raciale, ethnique et culturelle, et sur la construction du métier d'enseignant de sorte à approfondir les connaissances et compétences des enseignants ;
- en 1998, « Diversité et citoyenneté dans les sociétés pluriculturelles » approfondissant les questions relatives à l'éthique de recherche auprès des minorités ethniques et à l'influence des savoirs créés par la recherche ; cette année marque un accroissement de la participation internationale au sein de l'AERA ;
- en 1999 à Montréal, « Au seuil du XXI^e siècle : défis et possibilités » avec un accent particulier, « dans une période de réflexion », sur la réforme et le développement professionnel en éducation, les questions d'équité, et les crises épistémologiques que traverse la recherche : quelle connaissance compte, quel témoignage ?
- en 2000 : « Créer le savoir au XXI^e siècle, aperçus de multiples perspectives » : comment les chercheurs peuvent-ils collaborer de façon constructive sans que leurs divergences aient à se conformer à un ensemble étroit de normes régulant la production du savoir et son usage ?

L'ISATT a célébré en août 1994 son dixième anniversaire lors de sa sixième conférence internationale, tenue en Suède. Cette étape a été importante non seulement parce qu'elle indiquait la pérennité de la recherche sur la pensée enseignante, mais aussi son extension européenne dans les pays germaniques. L'accent a été mis, lors de cet anniversaire, sur l'importance pour les formateurs d'enseignants d'être des chercheurs intégrés dans leur domaine de compétence, ayant une attention particulière aux contextes dans lesquels se manifestent la pensée et l'action des enseignants. Des lignes de recherche ont été proposées afin d'étudier la contextualisation de l'agir enseignant, en ce qu'il témoigne d'une organisation consciente, souple et intentionnalisée.

Dans sa synthèse sur la contribution de la recherche sur la pensée des enseignants pour la pratique réfléchie en formation des maîtres, Zeichner (1994) mentionne dans un des Actes de congrès de l'ISATT qu'un des signes de la popularité des slogans de l'« enseignement réfléchi » et de la formation orientée par la recherche est, dès 1993, l'émergence de manuels du formateur centrés sur ces slogans, dont les chiffres de vente sont tels qu'ils constituent des best-sellers. La mise au premier plan de la pensée pratique et de la réflexion en formation pénètre alors l'ensemble de la recherche éducative. Certains chercheurs se demandent, dans ce contexte, s'il y a intérêt à considérer la « pratique réflexive » comme une orientation conceptuelle distincte. Toutefois, l'extension qu'ont prise ces concepts est telle, selon Zeichner (1994 et 1999), qu'il n'y a plus lieu de distinguer des courants idéo-

logiques, tous s'étant assimilés à l'hyperonyme de la pensée pratique des enseignants. « Tout le monde, quelle que soit l'orientation, a sauté dans ce train-là et consacre son énergie à développer sa version de la pratique réflexive de l'enseignement » (1994, p. 10). Le paradigme de la pensée des enseignants est devenu un hyperparadigme, unifiant conceptuellement plusieurs sous-paradigmes. Ses mots d'ordre : refus d'une vision technique de la profession ; professionnalisation active dans le partenariat et la prise de décision ; décentralisation des savoirs ; respect pour la connaissance engendrée dans la pratique ; apprentissage de vie sur toute la longueur de la carrière ; changement intégré. Par ailleurs, les concepts de base du paradigme sont en voie de clarification : on distingue la pensée avant, pendant et après l'action ; la pensée sur l'enseignement et sur ses conditions sociales ; la pensée interactive de la pensée anticipatrice ; la réflexion individuelle de la réflexion socialement partagée (ou réflexion comme pratique sociale).

Des typologies des niveaux de réflexion à développer dans l'enseignement sont proposées. Toutefois ces héritages d'approches typologiques et objectivantes de la formation sont en décalage par rapport aux principes du paradigme : 1) les théories émergent d'une pratique et ne peuvent être considérées comme des états définitifs du savoir ; 2) la perception des réalités pratiques varie selon les individus et s'accorde aux situations qu'ils rencontrent ; 3) le langage employé est la manifestation contextualisée d'une interaction sociale plutôt que d'une « pensée intérieure » propre à un seul individu ; 4) ce langage est créateur ; 5) la connaissance est inséparable d'une pratique, elle est située. Ainsi, ce paradigme dont les racines (déclaration de Lee Shulman en 1974) remontent à la tradition dualiste, mentaliste et rationnelle du traitement de l'information, s'est épanoui en une acception mieux intégrée et intégratrice de la pensée pratique en situation, dont l'intentionnalité est soumise aux effets pragmatiques du contexte d'interaction. Cet aspect transparait dans le titre des Actes de l'ISATT 1994 (*Teachers Minds and Actions*), le terme *mind* désignant implicitement les travaux de John Searle (1985), conférencier invité de l'AERA en 1995 (session annulée 37.67). Il est clairement exprimé dans le chapitre de Donald Freeman « l'usage des données langagières dans l'étude de la connaissance des enseignants », qui évoque les modes de la participation conversationnelle en sociolinguistique appliquée à l'étude discursive des interactions d'enseignement. Ce serait lancer un débat simpliste que de voir dans la « connaissance des enseignants » la scission cartésienne entre le sujet et l'objet : il s'agit ici et maintenant d'une théorie de la praxis dans laquelle la pensée n'est pas envisagée indépendamment de l'action.

Dès 1994, c'est « l'explosion d'intérêt » (*dixit Zeichner, 1994, p. 11*) : ces approches règlent la nouvelle norme en recherche éducative. On peut estimer qu'une majorité d'articles présentés depuis aux congrès de l'AERA se réfèrent explicitement à une approche réflexive, de nature narrative, personnelle, culturelle, politique, féministe ou sociocritique, de la pensée enseignante. Le congrès de 1995 comptait 50 sessions sur la cognition, la connaissance ou la pensée des enseignants ; la réflexion, l'épistémologie, l'émancipation, le développement, les convictions, la connaissance tacite des enseignants font l'objet de mots-clés différents qui rendent l'appréciation numérique difficile : des sessions attribuées à des mots-clés comme sémiotique, analyse qualitative, contexte social, recherche enseignante, base de connaissance ou formation contiennent des présentations propres aux méthodologies et à l'orientation du « teacher thinking ».

Le congrès de l'AERA 1995 était articulé sur le thème du partenariat, dans la volonté de contribuer à une communauté éducative globale. La recherche pratique en partenariat avec les écoles ou les institutions éducatives devient ainsi l'axe directeur des grands programmes de recherche dans le monde anglo-saxon, et au-delà. Les chercheurs travaillent non plus *sur* mais avec les enseignants. Cette orientation de recherche centrée sur la complexité des situations vécues nécessite des méthodologies de la complexité. La question de l'éclectisme en recherche se pose alors. L'exploration des représentations et de la connaissance des enseignants s'articule dialogiquement avec le développement d'une pratique connaissant. Cet éclectisme se manifeste dans le mouvement dialogique qui a amené dans un premier temps les chercheurs, à la fin des années 1980, à considérer l'enseignement comme un apprentissage, qui les a amenés à stabiliser leur attention au début des années 1990 sur la *jonction* enseignement-apprentissage puis, dans un troisième temps, à comprendre l'apprentissage comme une forme intériorisée de l'enseignement. Actuellement, on considère la formation comme un apprentissage de l'enseignement. Cette fusion des domaines de recherche au sein du paradigme de la pensée des enseignants n'est pas innocente car, lors de chaque emprunt conceptuel, s'opère un transfert de méthodologie d'un champ de recherche à l'autre. Les méthodes de recherche propres à l'étude de l'apprentissage se sont intégrées dans l'étude de l'enseignement (Tochon et Dionne, 1994) puis les méthodologies de l'observation se sont ouvertes à la convergence de deux intériorités de l'apprenant et de l'enseignant ; enfin, les méthodologies typiques de la recherche sur l'enseignement se sont intégrées à l'étude de l'apprentissage, la cognition étant alors étudiée en situation, en collaboration, en réciprocité, par des moyens qualitatifs. L'année 1995 constitue l'apogée de la recherche enseignante (étude de soi des enseignants) avec plus de 300 articles présentés dans ERIC (tableau 3).

La septième biennale de l'Association internationale pour l'étude de la pensée des enseignants (ISATT, 1995) a été organisée au Canada et donne une idée du paradigme au milieu des années 1990. Ce congrès, intitulé « *Penser ensemble : changer la recherche et la pratique* » a eu lieu à l'Université Brock (Ontario). Trois thèmes majeurs y ont été débattus : 1) le *professionnalisme enseignant* ; 2) la *connaissance des enseignants* ; 3) l'*identité des enseignants*. Ces thèmes correspondent aux lignes directrices sur lesquelles on s'accorde depuis plus d'une décennie : on ne peut séparer la professionnalisation des processus identitaires qui, eux-mêmes sont tributaires des connaissances expérientielles des enseignants. Dans les années qui suivent, les liens entre l'ISATT et les membres influents de l'AERA vont peu à peu se dénouer ; l'ISATT va gagner en indépendance et étendre son réseau dans de nombreux pays. Ses biennales regroupent de façon sélective les présentations de chercheurs de pointe dans ce domaine, on préfère avoir moins de présentations pour plus de participants à chaque session. Comme le mentionne le site internet de l'association, ses congrès sont connus pour leur atmosphère intellectuellement stimulante et leur collégialité.

La biennale 1997 de l'ISATT a eu lieu à l'Université de Kiel en Allemagne. Ses Actes ont été publiés à Louvain (Lang, Olson, Hansen, et Bänder, 1999). Les chapitres sont signés par des auteurs allemands, anglais, belges, canadiens, espagnols, scandinaves, et américains ; l'ouvrage comprend cinq parties : une introduction sur le développement d'une culture professionnelle, la question féminine, et un chapitre de Max Van Manen sur « La connaissance, la

réflexion et la complexité de la pratique enseignante » ; une seconde partie sur les fondements moraux du professionnalisme, avec un chapitre de Philip Jackson sur l'enseignement comme œuvre morale et un chapitre dont le second auteur est Christopher Clark sur la vie morale dans les écoles et les défis du professionnalisme ; les deux autres chapitres traitent des conceptions de l'enseignement et de leurs conséquences, et des « Perspectives morales dans la pensée des enseignants ». La troisième partie concerne le développement professionnel et les réformes de programmes : à quel point les réformes affectent les conceptions qu'ont les enseignants de leur pratique et quels sont les effets des connaissances qu'ont les enseignants du changement envisagé. La quatrième partie porte sur la coopération et le partenariat dans la pratique de l'enseignement, avec un accent spécial sur les relations entre l'Université et l'école ; on y retrouve Maureen Pope et Pam Denicolo. La cinquième partie des Actes traite du développement du soi professionnel : quelles convictions (*beliefs*) l'enseignant développe sur l'apprentissage, quel est le rôle du superviseur dans le développement du soi professionnel. Les convictions professionnelles sont au cœur du professionnalisme car elles orientent le savoir et l'action. Les convictions préalables filtrent le réel et intègrent les savoirs dans un cadre conceptuel. L'analyse de ces cadres conceptuels peut être l'objet de rétroactions vidéo (Tochon et Trudel, 1996 ; Tochon, 1999a). Le dialogue entre enseignants sur les perceptions du savoir et de l'action permet de développer l'identité professionnelle. La question identitaire, dans la professionnalisation, avait d'ailleurs déjà été abordée au sein de l'ISATT (Kompf, Boak, Bond et Dworet, 1996).

La biennale 1999 de l'ISATT a eu lieu à Dublin. Le thème du congrès reflétait le nouveau nom de l'association et le titre de sa nouvelle Revue : « Les enseignants et l'enseignement : réenvisager la théorie et la pratique au XXI^e siècle ». La biennale de l'année 2001 aura lieu au Portugal. Actuellement le comité exécutif de l'ISATT compte sept membres représentant six pays différents ; l'association a des représentants dans vingt pays.

ASPECT MÉTHODOLOGIQUE : L'ANALYSE QUALITATIVE COMME ACTIVISME

La recherche qualitative, soutenue par les nombreux chercheurs qui travaillent sur la pensée des enseignants, est devenue le mode de recherche scientifique dominant dans le monde éducatif anglo-saxon, au point qu'un enseignant-chercheur spécialiste en statistique puisse en venir à s'exprimer ainsi dans l'*Educational Researcher* :

« J'ai découvert récemment que j'étais devenu un intouchable, un hors-caste de l'Université. En fait, peut-être le pire de tout, c'est que ma spécialisation est en Mesure et évaluation, ce qui me rend particulièrement répugnant. Les chiffres sont hors du coup, la riche et pleine texture des choses est dans le vent. Il est de plus en plus nécessaire de faire dans le qualitatif pour accéder aux revues les plus respectées de mon propre domaine. » (Cizek, 1995, p. 26)

Le même phénomène se traduit dans le monde francophone par une baisse abrupte des ventes d'ouvrages relatifs à l'évaluation, dont on a saturé le marché pendant une décennie. Alors que David Berliner remarque en privé qu'il faut apprendre à raconter des histoires sur sa recherche pour la rendre

accessible à un plus large public, Cizek, dans l'effort de « ployer le genre en direction des nouveaux dieux », renonce à paginer ses articles, tout en déplorant une ritualisation qui lui est peu habituelle. La recherche est désormais « inextricablement liée à des causes sociopolitiques : la pédagogie féministe, le pluriculturalisme, l'écoc sensibilité, les droits humains, la protection des animaux, le soutien aux homosexuels, les politiques sociales, le jardinage organique, la théologie de la libération, les diètes hautes en fibres et basses en calories » (p. 27). Il y voit le danger de passer d'une communauté de praticiens-chercheurs à une communauté de croyants dont les mises en situation rituelles s'accordent à une « hégémonie méthodologique » (le terme est savoureux dans la bouche d'un expérimentaliste) – hégémonie à rebours s'entend. Cizek refuse d'être assimilé à un « neo-know-nothing » objectiviste et croqueur de chiffres, mais refuse tout aussi bien de s'inscrire en conteur créateur de mythes. La postmodernité serait-elle postscientifique ? Si la définition de la science a changé, estime Cizek (p. 28), il faut alors changer les cours de méthode et en avertir les gens : qu'on introduise les nouveaux chercheurs à l'épistémologie et à la philosophie des sciences.

On assiste au même remue-ménage dans le monde francophone. Les chercheurs qualitatifs se regroupent et prennent le pouvoir dans la plupart des secteurs de l'éducation. Leurs associations deviennent puissantes. Ils sont amenés, paradoxalement, à rejeter les approches de première génération dans lesquelles certains chercheurs prudents comme Miles et Huberman (1984) – pionniers du *teacher thinking* – avaient montré l'avantage du qualitatif au sortir de la période d'hégémonie positiviste. Paillé (1996) par exemple, président d'une association de recherche qualitative qualifie de « quasi-qualitatives » ces analyses de contenu car elles opèrent par fragmentation de corpus au sein d'un paradigme de la preuve, au contraire des approches interprétatives plus largement partagées actuellement. Le rejet méthodologique a souvent un fondement politique et idéologique. Il implique le danger de jeter le bébé avec l'eau du bain : on ne peut nier par exemple l'intérêt des travaux sur les « statistiques qualitatives », non paramétriques, et des analyses de données non symétriques fondées sur la probabilité conditionnelle comme l'analyse implicite (Gras, 1996). Ce sont des approches qui peuvent appuyer la réflexion et l'interprétation.

LA RECHERCHE ENSEIGNANTE ET L'ÉTUDE DE SOI

Le paradigme d'étude de la pensée enseignante a donné naissance dès 1987 à une conception mieux intégrée de la recherche, dans laquelle existe une collaboration entre les enseignants et les chercheurs. Le développement de modèles d'émancipation sociale et de reconnaissance du professionnalisme enseignant ont amené naturellement les enseignants et les chercheurs à conduire des « recherches enseignantes » (*teacher research*) dans un but de conscientisation et d'amélioration des contextes d'apprentissage. Comme je l'ai indiqué dans les *Cahiers pédagogiques* (Tochon, 1996), un groupe d'intérêt spécialisé a été créé à cet effet, dont l'importance a crû au point de revendiquer son émancipation du paternalisme de la recherche universitaire (l'enseignement est une profession féminine alors que la recherche a longtemps été une profession plus que majoritairement masculine). Les chercheurs universitaires ainsi rejetés d'un centre d'intérêt qui leur importait ont

dû créer leur propre groupe d'intérêt spécialisé et se sont rassemblés sous une nouvelle dénomination, « l'étude de soi ». En d'autres termes, la recherche enseignante menée par les formateurs, superviseurs et enseignants universitaires s'est dotée d'une épistémologie de recherche particulière, qui correspond à une efflorescence des principes fondateurs de l'étude de la pensée enseignante. Dans cette section, je présenterai ces deux secteurs d'intérêt que sont devenues la recherche enseignante et l'étude de soi. Leurs méthodes et principes sont très proches, ils ont chacun contribué à modifier la perspective de la recherche en éducation. Ils ne devraient toutefois pas masquer le fait qu'au sein du même paradigme coexistent d'autres méthodologies, dont certaines répondent au vœu d'objectivité qui jusqu'ici rassemblait la majorité des chercheurs et qui, maintenant, sont considérées comme des approches plus classiques, et peut-être bientôt marginales dans un paradigme maintenant centré sur l'activisme professionnel. On peut étudier la pensée enseignante de l'extérieur, comment l'étudie-t-on de l'intérieur ?

La recherche enseignante

Cochran-Smith et Lytle (1999) définissent la recherche enseignante comme une investigation pratique qui assemble en un mouvement une pluralité de projets. Ces projets s'accordent à des buts qui ont caractérisé le paradigme de la pensée enseignante dès ses origines : 1) adapter la recherche au contexte de la formation et du développement professionnel des enseignants et au contexte dans lequel s'opèrent les changements scolaires ; 2) élaborer des cadres conceptuels et des théories qui correspondent à ces champs d'action ; 3) communiquer les résultats de la recherche enseignante de sorte qu'ils dépassent le contexte local ; 4) intégrer l'autocritique et une métacritique au sein de la recherche ; 5) utiliser la recherche enseignante comme levier pour transformer certains aspects de la culture universitaire. Dans cet esprit, est recherche enseignante « toute forme d'investigation pratique qui implique une étude autocritique, systématique et intentionnelle de son propre travail d'enseignement, du jardin d'enfant au lycée, de la Faculté aux cours de formation continue, des écoles aux programmes et autres contextes de formation formels » (ibid, p. 22). L'étude de soi (universitaire) est ainsi intégrée dans cette définition, à condition d'être intentionnelle, suivie et systématique : il ne s'agit pas de réflexion momentanée ni de glose sans corpus.

La dénomination « recherche enseignante » a été choisie par des professeurs de langue maternelle, notamment dans le domaine de l'écrit, qui ont revendiqué un nouveau statut pour l'enseignant : l'enseignant comme penseur, spécialiste de la connaissance. La valorisation de la pensée enseignante, dans ce domaine, a entraîné la progressive reconnaissance du statut de *chercheur en classe*. L'émergence de cet effet d'appropriation de la recherche par le corps enseignant a été facilité par l'attitude des enseignants-chercheurs universitaires qui partagent cette perspective paradigmatique : en reconnaissant leur propre statut d'enseignants et de praticiens de l'éducation aussi bien que de chercheurs, ils ont aidé les enseignants des autres degrés et ordres éducatifs à conceptualiser leurs connaissances empiriques en créant avec eux des relations plus horizontales, de nature collaborative. On en avait assez des « résultats » des recherches universitaires, on voulait susciter le dialogue entre enseignants pour élaborer des théories pra-

tiques. L'enseignant, penseur, devenait acteur du changement, et producteur de savoirs. Ce mouvement est très vite devenu international.

On peut considérer que la recherche enseignante est un prolongement du courant sociocritique au sein de la pensée enseignante. Ses mots d'ordre sont de démocratiser la recherche, de mettre en question le conformisme de l'éducation (son habitus et son hérédité), de dénoncer l'inadéquation des sciences de l'éducation traditionnelles et des connaissances utiles en formation, de développer une base de connaissances fondées sur le quotidien des enseignants et leur réflexion, et de reconnaître leur professionnalisme en leur donnant les moyens de devenir les agents du changement. « Le concept de recherche enseignante apporte une perspective plus large du rôle de l'enseignant : décideur, consultant, concepteur des programmes scolaires, analyste, activiste, leader au sein d'un établissement scolaire » (Cochran-Smith et Lytle, 1999, p. 17). Sa recherche est collaborative, il s'inscrit dans une communauté de recherche, souvent thématique. Les thèmes de recherche se développent au fil de « conversations soutenues » (Hollingsworth et Sockett, 1994) et des prises de conscience que permettent l'échange et la communication. Sur le plan théorique, la recherche est porteuse de projets, de propositions professionnelles qui relient connaissance et pratique au sein d'une visée sociale et politique. La manière dont le savoir est véhiculé, exploité, construit, est soumise à l'analyse. Les différences entre débutants et experts passent au second plan au profit d'une mutualisation des apprentissages de vie. L'expert devient mentor, ressource, conseiller.

Des revues et des numéros spéciaux de revues scientifiques sont consacrés à la recherche enseignante. La revue *Teacher research* (Recherche enseignante) existe depuis 1993, une collection « Recherche pratique » a été lancée en 1996 aux presses de l'Université Columbia (*Teachers' College*). Des fonds de recherche sont accordés à des communautés d'enseignants et certaines écoles, collèges ou lycées sont reconnus comme des écoles de développement professionnel et bénéficient d'une relation de recherche suivie avec une université. Des initiatives similaires soutiennent la recherche faite par et pour les enseignants dans divers pays. Notons le rôle des éditions Falmer dans cette émancipation : l'éditeur privilégié de l'ISATT et des ouvrages sur la pensée des enseignants s'ouvrait à la recherche enseignante dès le début des années 1990. L'ISATT est aussi en contrat avec l'éditeur Pergamon pour la revue « Teaching and Teacher Education » et a créé sa propre revue chez Carfax : « Teachers and Teaching – Theory and Practice » en 1995. Comme les travaux sur la pensée enseignante ont largement dépassé le cadre restreint de l'ISATT, on trouve un nombre imposant de références dans d'autres revues et dans les banques de données, disciplinaires ou générales. Dans le monde anglosaxon, la reconnaissance du professionnalisme enseignant a fait la fortune des éditeurs, alors que dans la francophonie on en est au contraire venu à laisser tarir la plupart des collections destinées au développement professionnel des enseignants car ce marché est jugé étroit et peu rentable. Tant que les enseignants s'attachent davantage à leur degré ou à leur appartenance disciplinaire qu'à leur ordre professionnel, ils ne peuvent mobiliser de ressources suffisantes pour faire connaître leur point de vue et le faire respecter. L'intérêt pour les publications sur la recherche enseignante dans le monde anglosaxon a, certes, été précédé d'une autocritique sévère, par les professeurs des sciences de l'éducation, sur l'inanité relative des recherches jusqu'alors menées, et sur la nécessité de rendre la recherche utile pour les écoles, les élèves, et les enseignants.

Avant d'aborder le courant de pédagogie universitaire intitulé « Études de soi », il est utile d'aborder le débat épistémologique lancé par Fenstermacher en 1994. Ce philosophe de l'éducation, spécialisé dans la recherche collaborative des arguments pratiques que développent les enseignants pour expliquer leur action (Fenstermacher et Richardson, 1994) estime que la connaissance *pratique*, située, doit être distinguée de la connaissance *formelle*. Notons que le problème se pose différemment en français : la langue française distingue *connaissance* (pratique, intégrée) et *savoir* (formel) (5). Fenstermacher estime que la recherche enseignante ne peut engendrer de savoir sur l'enseignement que si elle adopte une approche qui s'accorde à celle d'une science dont le but est de produire un savoir formel. Cette critique peut paraître paradoxale au moment où l'on tente d'intégrer ce que Schön (1991) avait nommé la nouvelle épistémologie de la pratique : peut-on vraiment la considérer selon les critères de l'épistémologie classique ?

D'autres critiques portent sur la méthode et sur les buts de la recherche enseignante, qui témoignent également des présupposés – de l'*habitus* ? – de la précédente génération de recherche, fondés sur la distinction du sujet et de ses objets. Hüberman (1996) par exemple reprend la distinction « *étique* » (sans « h ») / *émique* des anthropologues, analogue à la distinction *situé* / *formel* de Fenstermacher. Il indique que même si l'on classe la recherche enseignante dans la catégorie des recherches interprétatives, l'enseignant doit se libérer de son contexte et transcender sa situation personnelle pour atteindre à la dimension de la preuve avec une quelconque validité, sans trop de distorsions ou d'illusions.

Ces arguments ont été soumis à une métacritique, quant à la nature du pouvoir engendré et perpétué par ces postulats classiques. Selon une épistémologie postmoderne, il n'y a pas de point de vue neutre et ultime ; tout point de vue, tout discours est autoréférent. L'effet Schrödinger, s'il existe en physique, n'a pas de raison d'être ignoré en sciences humaines. C'est une extension de l'effet Pygmalion : l'observateur n'est pas neutre et a une influence sur ce qu'il observe. La critique féministe a montré que la quête d'une recherche « neutre » a contribué à créer une caste dont les privilèges sont liés à sa fonction discursive. Par un juste retour des choses, les enseignants se réapproprient maintenant le discours sur leur profession. Au Québec par exemple, un Ordre des enseignants est en voie d'être créé, dont les fonctions s'apparenteraient à celles de l'Ordre des médecins ou du Barreau. La création d'un tel Ordre pourrait répondre à la critique des buts de la recherche enseignante, car la réappropriation du pouvoir de décision sur son enseignement doit aller de pair avec l'acceptation d'un cadre éthique et d'une politique des savoirs, pour atténuer les risques d'innover dans un sens potentiellement néfaste pour les apprenants.

L'étude de soi

La recherche enseignante peut se concevoir à l'Université et c'est là une condition de l'amélioration en pédagogie universitaire (Tochon, 1998). La scission qui a été créée entre recherche enseignante et étude de soi est sociopolitique plutôt que méthodologique et elle est dans un sens néfaste au rapprochement des intérêts des enseignants de tous niveaux. Elle conforte un décalage traditionnel que nous aurions avantage à réduire, décalage qu'une recherche enseignante de nature collaborative devrait permettre de rectifier. S'ils tentent de se rapprocher du vécu enseignant par homologie,

les universitaires responsables de former les enseignants et d'améliorer leur pratique pédagogique peuvent adopter une démarche réflexive, intentionnelle et systématique, qui traduit une recherche enseignante à leur niveau. La recherche enseignante menée par les formateurs sur leur propre activité a été nommée « étude de soi » lors de la création d'un groupe d'intérêt spécialisé qui les réunissait. « Les études de soi peuvent se centrer sur les aspects pratiques du travail d'un formateur des maîtres ; elles les amènent à mieux articuler leurs conceptions communes du métier et de la pratique de former des enseignants » (Holt-Reynolds, 1998, p. 21). L'homologie se double d'un effet de miroir : le formateur se met en recherche au même titre que ses stagiaires. Ils tentent ensemble de répondre à la question « Qui suis-je en ce moment, dans ce lieu ? » (Travers, 2000). La question est identitaire, elle prend source dans les principes issus des premières recherches sur la pensée des professeurs stagiaires : les savoirs influencent la manière d'enseigner au même titre que les expériences antérieures et les préconceptions que l'on a de la nature des situations d'enseignement et d'apprentissage (Korthagen, Kessels et Joss, 1999). On a commencé à s'occuper du problème du transfert et des préconceptions quand on a pris conscience que se former, pour un professeur stagiaire, représente un apprentissage. Le mode d'action dépend des connaissances antérieures ancrées dans l'expérience. Dans la mesure où l'expérience répond à des processus identitaires, le travail sur l'identité est un passage obligé de l'apprentissage professionnel. Le professeur stagiaire agit en effet selon des convictions issues des interprétations qu'il se fait de son expérience.

Le mouvement d'étude de soi, comme la recherche enseignante, établit un lien nouveau entre enseignement et recherche afin de changer le rapport au savoir et d'agir sur la relation entre savoir et pouvoir (Hamilton, 1998). Au cours de la dernière décennie, le paradigme s'est « coloré ». La mise en question du statut du savoir, du statut de la recherche, a révélé la blancheur de la page sur laquelle on couchait les biographies. La perspective ethnique et culturelle s'est intégrée, est devenue incontournable comme un élément de la « situation » du scripteur, car les connaissances et les expériences déterminent l'action. Les questions sexuelle et raciale participent de cet activisme de la conscience pédagogique. Pour en donner un exemple, un essai à dimension autobiographique portant sur la « diversité » du cadre scolaire (euphémisme désignant la pluralité raciale et culturelle, et l'orientation sexuelle) est exigé à l'admission en formation des maîtres dans certaines universités, dans un contexte où le second degré de l'écriture et les effets pragmatiques mériteraient d'être considérés. Un groupe d'enseignants en exercice et de formateurs se réunit alors pour évaluer les essais et juger de la recevabilité des candidats, les critères étant de passer au crible le racisme et la discrimination sexuelle.

Pour s'affranchir du paradoxe selon lequel l'étude de soi porte sur les stagiaires, le formateur envisage leur action quant à son impact sur les processus identitaires qu'il tente de mettre en place dans cette phase de professionnalisation, et sur ses propres processus identitaires au fil des ajustements nécessités par l'interaction d'apprentissage. Peut-être le développement d'une théorie pratique tient-il à l'intégration d'un système épistémologique personnel, adaptatif, qui définisse l'identité professionnelle. « La théorie, pour le chercheur en étude de soi, est un construct personnel qui n'est pas prédéterminé par une série précise de directives établies selon une méthode *scientifique*. Dans ce contexte, la théorie est perçue comme un

complexe d'éléments interreliés, mis en mouvement au fil des interactions du chercheur avec ses propres pensées et ses nouvelles expériences » (Travers, 2000, p. 48). Les formateurs-chercheurs qui optent pour l'étude de soi expriment parfois leur inconfort à l'égard de la quête traditionnelle d'objectivité : celle-ci masque les enjeux de pouvoir ; de plus, la distance nécessaire coupe le dialogue intersubjectif et l'édification d'une compréhension mutuelle (Gitlin et Hadden, 1997 ; Tochon, 1999c).

Dans le refus de cette scission factice, dans le vœu d'intégrer l'expérience personnelle, le rôle (la *persona*) d'enseignant ou de formateur fait dès lors partie de la recherche. Les conversations avec l'expérience engendrent des « soi » multiples : le soi hérité (je suis un homme, une femme, je suis provençal, antillais) ; le soi fonctionnel (je suis en recherche, je suis à l'écoute) ; le soi situé (je suis citoyen, je suis l'ami critique, l'agent de transformation). Le chercheur sur soi ne peut scinder de sa recherche ses sentiments, ses convictions ou ses représentations, ses attitudes, son identité. Sa recherche est sa passion, sa recherche est activiste et dans un sens son écriture, autobiographique, hérite d'un ensemble de principes dont la véracité sur soi, le retour au naturel, la dénonciation des artifices, le franc-parler, l'égalitarisme, la contractualisation sociale, qui rompent avec le classicisme des sciences de l'éducation en érigeant sur le plan idéologique un néoromantisme dans la ligne de Jean-Jacques Rousseau (Fabre, 1999 ; Baker, sous presse). Sur le plan méthodologique, on parlera de naturalisme interprétatif (Tabachnick et Zeichner, 1991).

Certains membres de la communauté universitaire doutent encore qu'on puisse considérer un journal de bord personnel et réflexif comme un ensemble de données (Munby, 1995), ce qui pose les problèmes que l'on sait au moment des soutenances et des promotions. Si ce terrain de recherche est encore contesté (la recherche objectivante est aussi largement représentée dans le paradigme de la pensée enseignante), la dimension paradigmatique de la recherche biographique ne l'est pas. Il y a peut-être une voie de conciliation au sein du paradigme : reconnaître que la recherche peut se concevoir selon différentes options. Il existe au moins deux options de la science, détentrices chacune d'une face de la réalité : la science comme accumulation de savoirs objectifs et la science comme accès à une connaissance de soi et de l'humain valide et vérifiable ; la science comme produit et la science comme processus. Ces options coexistent et, dans un sens, s'avèrent complémentaires. Nous avons besoin de multiples regards sur la réalité enseignante. On devrait se garder de l'idée selon laquelle les points de vue paradigmatiques seraient monolithiques. Par ailleurs, ces différences de point de vue sur la nature de la science ont un impact très concret sur le plan déontologique. En effet, on distingue traditionnellement la *recherche de la pédagogie*. Dans certains pays, les projets de nature pédagogique n'ont pas à passer au crible des comités d'éthique responsables de la recherche sur les sujets humains. À ce titre, la recherche enseignante et l'étude de soi passent outre un ensemble de critères sur lesquels aucune vérification n'est effectuée. Par exemple, que fait-on du problème récurrent de la « double casquette », le chercheur-enseignant étant souvent responsable de l'évaluation des participants avec lesquels il collabore ? La révélation quasi ethnographique de ses propres ambiguïtés internes réduit-elle les risques de malaise et les enjeux de pouvoir auprès des participants dont le « volontariat » est parfois contraint ?

La recherche enseignante et l'étude de soi constituent vraisemblablement l'acmé du versant subjectif du paradigme de la pensée des enseignants, la mise en œuvre et l'expression la plus aboutie – et peut-être extrême – des

processus et des produits des recherches menées pendant une décennie dans le domaine de la formation de vie d'adultes responsables des apprentissages d'autrui. Bien que le paradigme de la pensée enseignante comprenne d'autres approches méthodologiques qui maintiennent des critères traditionnels de validité et de fidélité de la recherche, on assiste là à l'affirmation d'une volonté collective de changement méthodologique et scientifique, selon des présupposés largement partagés, qui sont maintenant admis dans les universités de recherche. Sur 3 850 institutions universitaires américaines, vingt-cinq sont des « universités de recherche I ». La décision concertée d'entériner un courant méthodologique ou théorique dans ces universités est en grande partie déterminante pour son acceptation dans les autres universités. Dans ce cas précis, elle témoigne d'une volonté des Facultés d'éducation de reconnaître, selon des critères précis (recherche suivie, collaborative, intentionnelle et systématique) les travaux menés par les enseignants des premier et second degrés. Notons la même tendance dans d'autres pays. L'intégration de centres de recherche dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres participe d'une réflexion apparentée.

Au moment d'une telle reconnaissance paradigmatique, moment où l'on entend dans le discours de ministres, de présidents ou de candidats à la présidence les leitmotivs des dix dernières années de recherche sur la pensée enseignante : professionnalisation réflexive, indépendance décisionnelle, planification souple et interactive, imputabilité, cas vécus exemplaires, reconnaissance de compétence (*expertise*), on doit exercer un surcroît de vigilance quant à l'écart existant entre les mots et l'activité proprement dite. Lorsque les nouvelles acceptions se sont lexicalisées et entrent dans le vocabulaire courant, on est proche de leur banalisation. Si l'on n'y prend garde, elles seront bientôt vides de sens. Pour cette raison, on peut prévoir et comprendre le retour aux garde-fous traditionnels que sont les critères de performance : en quoi les leitmotivs se traduisent-ils dans les actes ? En quoi la réflexion suivie, systématique et intentionnelle du corps enseignant contribue-t-elle à améliorer les processus de scolarisation ? L'apprentissage ? L'éducation ? On pourrait trouver là une justification nouvelle à une recherche processus-produit d'un type nouveau, non plus centrée sur les processus et produits comportementaux, mais sur les stratégies cognitives des enseignants dans leur relation aux stratégies cognitives des apprenants : en quoi l'amélioration des uns entraîne l'amélioration des autres ? Et, actuellement, quand on parle cognition l'émotion est intégrée, car l'émotion est l'expression du contrat social (Aubé, 1997). Ce serait là revenir sur le débat lancé par Clark en 1988.

LA TRADUCTION DU PARADIGME DANS LES POLITIQUES SCOLAIRES

On m'a proposé d'évoquer lors de la Biennale de l'éducation et de la formation (2000) les réformes en cours aux États-Unis et j'ai indiqué leur intérêt mais aussi leurs ambiguïtés. On constate mondialement, dans le domaine de la formation des maîtres, un manque d'adéquation entre les connaissances et la pratique pédagogique. Ce manque de lien est surtout problématique pour le futur enseignant de lycée-collège car des progrès considérables ont été faits dans plusieurs pays pour améliorer la formation des professeurs d'école. Le problème au second degré naît souvent du manque de connaissances pédagogiques des professeurs et formateurs des disciplines de spécialisation, et des difficultés de relation inter-facultaires et inter-

disciplinaires, même quand la formation des professeurs du second degré est assumée par le secteur de l'Éducation. Les tentatives faites pour rééquilibrer la formation didactique et pédagogique ont amené dans plusieurs pays des restructurations qu'on a nommées chez les uns « organisation du programme par compétences », « programme des programmes », et chez les autres « articulation de standards professionnels » pour chaque discipline.

Les standards correspondent à des compétences globales auxquelles on assigne des critères de performance et le profil descriptif d'une performance exemplaire, acceptable ou inacceptable, pour chaque critère. Voilà l'exemple d'un paradoxe auquel nous sommes accoutumés en éducation. Les éducateurs et formateurs ont appelé de leurs vœux pendant plus d'une décennie l'institutionnalisation d'une approche plus réflexive et critique de l'enseignement, qui donne aux enseignants la liberté de *créer*, en toute reconnaissance de leur professionnalisme, mais la réappropriation du concept de compétence interdisciplinaire, voire d'un « programme des programmes » entraîne du fait même de sa généralisation et de sa régulation administrative nombre d'exigences qui vont à l'encontre des principes préconisés. On évaluera les compétences à partir de performances observables et de tests de contenus ; on confondra l'indicateur de performance et la compétence dont il est censé être le produit ; on abordera superficiellement les contenus disciplinaires à l'aide de liens métaphoriques qui rendent leur utilisation artificielle au lieu de leur donner « l'épaisseur de sens » initialement envisagée ; par exemple, au premier degré, on voit proposer l'étude des virus en biologie, en technologie, en arts plastiques et en arts dramatiques, où l'on dessinera les vilains virus avant de les matérialiser en marionnettes afin de jouer l'infection d'un système, sans forcément examiner le fondement éthique d'une telle activité.

On assiste un peu partout à une réforme générale des programmes scolaires ainsi que de la formation des maîtres, en vue d'intégrer des standards de compétence pour chaque discipline et pour chaque degré. Les enseignants et les formateurs sont invités à préciser les standards de leur discipline et de leur profession, ils serviront dans les examens scolaires biennaux que les élèves passeront pour chaque discipline dans les écoles, collèges et lycées, et dans la certification des enseignants. Le mouvement de réforme qui prépare l'enseignant à jouer le rôle d'animateur d'activités socioconstructivistes est assujéti à des exigences administratives bien compréhensibles, qui sont liées à la nécessité de rendre compte du professionnalisme naissant. Or quand le professionnalisme est défini comme la gestion de la liberté d'apprendre, il est paradoxal qu'on doive le passer au crible d'une évaluation à la fois serrée et contraignante. Sous l'idée de compétence se cache celle d'incompétence. Sous l'idée de standards professionnels se cache l'idée de normalisation des apprentissages, sous-entendant la nécessité de « redresser la barre » après des années de laxisme. L'idée de compétence et celle de standard deviennent des instruments de la méritocratie et ont pour but déclaré d'éradiquer la subjectivité et le copinage dans la sélection professionnelle. Les compétences et les standards constituent des prédicteurs du succès professionnel. Même si leur conception théorique est aux antipodes de ce que nous avons connu sous le behaviorisme, elle s'intègre dans un substrat encore imprégné de l'idée de mesure de l'efficacité. Le risque est grand de développer alors des pratiques allant à l'encontre du paradigme source : on va standardiser les esprits au nom du respect de la diversité.

Les dernières applications politiques du concept de compétence enseignante débouchent sur des licences professionnelles stratifiées. Dans cer-

tains États, la formation initiale des enseignants donne maintenant accès à une licence graduelle. La licence d'enseignant débutant est accordée sous la supervision d'un comité de suivi de trois personnes : un enseignant chevronné de la discipline qui ne soit pas le mentor chargé de la formation continue (le maître d'application), un administrateur scolaire (par exemple directeur d'école) et un universitaire. Pour passer de la licence initiale à la licence d'enseignant professionnel, le nouvel enseignant doit apporter, après 3 à 5 ans de pratique, la preuve de sa volonté de perfectionnement : il doit avoir fait des progrès tangibles dans sa façon d'enseigner. La licence d'enseignant *professionnel dure cinq ans*, elle est renouvelable. Elle donne accès à une licence de « Maître enseignant » de dix ans, elle aussi renouvelable. Pour obtenir cette dernière, l'enseignant doit avoir au moins 8 à 10 ans de pratique, avoir obtenu un *Master universitaire en éducation*, apporter la preuve de contributions particulières à sa profession et d'améliorations de l'apprentissage de ses élèves. Le comité d'examen évalue le dossier de l'enseignant, des vidéos qui montrent des *prestations exemplaires*, et assiste à un certain nombre de leçons du candidat. Les standards professionnels répondent à un cadre conceptuel que l'on inscrit dans la législation. Chaque standard est associé à des indicateurs de performance, et les programmes de formation des maîtres doivent spécifier quels cours développent quelles compétences, et quels sont les indicateurs qui en apportent la preuve. De plus, des examens de contenus disciplinaires vont clore la formation, pour vérifier que les futurs enseignants ont acquis des connaissances élevées dans leur discipline. Un des dix standards de la formation des maîtres du Wisconsin a été inscrit par le législateur de la façon suivante :

« L'enseignant est un praticien réfléchi qui évalue continuellement l'effet de ses choix et actions sur les élèves, les parents, les professionnels de sa communauté d'apprentissage (= école) et autres, et qui recherche activement des occasions de s'améliorer professionnellement. »

Un comité a tenté de définir pour l'enseignement au premier degré à quoi pourraient ressembler les indicateurs de performance du praticien qui réfléchit. Ce comité a travaillé avec Ken Zeichner qui s'occupait alors de ce programme. Notons la nature mixte de l'innovation : elle est imposée par le gouvernement, mais c'est aux professionnels de définir les compétences qui les caractérisent, en concertation avec les milieux impliqués dans les changements. Nombre des participants du changement sont opposés à un retour à la *période des objectifs comportementaux*, et sont portés à dénoncer les abus des tests et de la standardisation. Cela donne à cette réforme un côté paradoxal ; les efforts tentés pour éviter le réductionnisme dans l'énoncé des *compétences professionnelles* présentent un intérêt manifeste. Dans un message personnel du 27 mars 2000, Ken Zeichner précise : « L'État demande de développer un système d'évaluation établissant les indicateurs de performance pour la licence d'enseignant débutant. Le problème est de savoir le faire en évitant l'approche par compétences atomiste et mécanique qui était caractéristique des années 1970. Il y a certes bien des problèmes dans le fait de développer des standards eu égard à ce qui relève de la réflexion, mais je pense que si nous le faisons correctement, nous pouvons en fait accroître la qualité d'analyse de l'enseignement qui a cours dans nos programmes. »

Le tableau 1 présente quelques indicateurs de performance du praticien réfléchi. Il s'agit là d'un projet de texte qui n'a pas encore reçu de ratification officielle ; il illustre des changements actuels, dans la formation des

enseignants, qui découlent d'applications des recherches menées au sein du paradigme de la pensée enseignante. Un philosophe pourrait en dénoncer le simplisme possible : tout à la fois, il y a un certain courage à tenter d'opérationnaliser une attitude réflexive en éducation, comme un des critères de la professionnalisation.

LE PARADIGME DE LA « PENSÉE DES ENSEIGNANTS » VA-T-IL SE FRAGMENTER ?

Un décompte des mots-clés directement liés au paradigme de la pensée des enseignants dans les programmes du congrès de l'AERA témoigne de la persistance du paradigme. Un tel décompte est une indication toute relative car nombre de facteurs interfèrent sur la représentation du paradigme dans les mots-clés choisis pour désigner les sessions du congrès. Chaque session est désignée par 3 mots-clés et comprend 4 à 6 présentations d'articles scientifiques. Des mots-clés comme « formation des enseignants » cachent un grand nombre d'articles directement liés à l'étude des pensées, des représentations, des convictions, des connaissances ou de la réflexion pratique des enseignants et on ne peut en tenir compte dans ce décompte. De même pour les mots-valises comme « perfectionnement », « professionnalisation », « formation initiale ». En somme, les mots-clés qui désignent directement des attributs du paradigme sont en nombres limités et sont phagocytés par leurs hyperonymes. Par ailleurs, le choix des termes retenus limite forcément l'étendue que l'on donnera au paradigme : on retiendra les mots liés à la mentalisation des enseignants : pensée, connaissance, représentations ou convictions (*beliefs*), réflexion, cognition, et « recherche enseignante/étude de soi », dans la mesure où elles correspondent au développement de la pensée enseignante. Pour faire court, on ne retiendra pas l'intraduisible « *empowerment* des enseignants », le récit enseignant ou la planification. Le but de cette statistique descriptive est de soutenir la réflexion en indiquant la continuité d'une préoccupation, en recherche : celle de l'intériorité des enseignants.

Le tableau 1 indique que les mots-clés du paradigme de la pensée des enseignants ont une occurrence relativement régulière et, dans l'ensemble, ont eu tendance à croître depuis 1988. Si l'on compte un minimum de quatre articles scientifiques par session, le nombre d'articles annuel est passé de 132 en 1988 (33×4) à 336 (84×4) en 2000 avec un maximum possible de plus de 468 articles en 1996. Ces chiffres sont des minima puisqu'un bon nombre d'articles du paradigme sont classés sous d'autres mots-clés. Le tableau donne toutefois une idée du suivi.

Une recension des articles répertoriés par la banque de données ERIC donne des résultats approchant pour les années 1988 à 1999. La recherche a été faite sur *AskEric.org*, et non sur *EricDatabase* dont l'instrument de recherche rend difficile le tri par année. Ici également les mots-clés peuvent se recouper entre catégories : un article peut avoir les mots-clés Recherche enseignante, Enseignement réflexif, et Pensée des enseignants et, ainsi, figurer dans les trois colonnes. Le but du tableau 3 est de soutenir la réflexion sur le paradigme analysé.

Tableau 1. – Être un praticien réfléchi

Les enseignants sont des praticiens réfléchis, qui évaluent l'effet de leurs postulats, choix et actions sur les autres (les élèves, les parents, et les autres professionnels dans la communauté d'apprentissage) et qui cherchent activement des possibilités de s'améliorer professionnellement. Ils examinent les postulats imbriqués dans leur manière de penser et dans leur pratique familiale, institutionnelle et culturelle.

Indicateurs de performance	Exemplaire	Acceptable	Inacceptable
<p>– Utilise l'observation en classe, l'information disponible sur les élèves, les cadres de référence culturel, social, philosophique et la recherche comme ressources pour évaluer les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, comme base de réflexion et pour revoir sa pratique.</p> <p>– S'améliore comme enseignant grâce à l'examen de son propre enseignement et des apprentissages qui en découlent.</p> <p>– Recherche le contact de collègues et d'autres ressources pour assurer son développement personnel comme apprenant et enseignant.</p>	<p>Avec constance, vous utilisez divers moyens de vous autoévaluer pour réfléchir à la manière dont votre pratique peut influencer les sentiments des élèves et leur apprentissage. Votre autoévaluation peut impliquer :</p> <p>Vous contactez des collègues pour soutenir votre développement personnel ;</p> <p>Vous utilisez l'observation en classe, l'information disponible sur les élèves, les cadres de référence culturel, social, philosophique et la recherche comme ressources pour évaluer les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, pour réfléchir et revoir votre pratique.</p> <p>Vous vous faites fort de découvrir (comme membre d'une culture spécifique) les postulats que vous avez intériorisés sur les peuples et divers groupes humains de par votre culture quotidienne (comme le fait que certains élèves présentent des « risques », que des gens sont identifiés socialement comme « blancs », que des nations sont considérées comme « sous-développées », etc.). Vous réfléchissez de votre propre initiative à la manière dont vous pourriez être inconsciemment influencé de sorte à préjuger de la capacité intellectuelle des élèves, de leurs possibilités économiques, de leur potentiel physique ou de leurs valeurs sociales en les comparant à celles que vous jugez supérieures.</p> <p>Comme vous êtes conscient des messages sociaux qui prévalent dans le société actuelle et comme vous comprenez que tous les élèves peuvent apprendre et réussir et que toute famille mérite le respect, vous cherchez par vous-même, délibérément, des moyens d'aider tous les élèves à apprendre et à réussir.</p> <p>Vous montrez que vous vous améliorez avec constance comme enseignant, grâce à l'examen régulier de votre pratique d'enseignement et, si nécessaire, à la mise en œuvre de nouvelles approches qui permettent de réviser votre pratique.</p>	<p>Vous utilisez d'habitude divers moyens de vous autoévaluer pour réfléchir à la manière dont votre pratique peut influencer les sentiments des élèves et leur apprentissage.</p> <p>Vous contactez des collègues pour soutenir votre développement personnel ;</p> <p>Vous utilisez l'observation en classe, l'information disponible sur les élèves, les cadres de référence culturel, social, philosophique et la recherche comme ressources pour évaluer les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, pour réfléchir et revoir votre pratique.</p> <p>Vous vous faites fort de découvrir (comme membre d'une culture spécifique) les postulats que vous avez intériorisés sur les peuples et divers groupes humains de par votre culture quotidienne (comme le fait que certains élèves présentent des « risques », que des gens sont identifiés socialement comme « blancs », que des nations sont considérées comme « sous-développées », etc.). Vous réfléchissez de votre propre initiative à la manière dont vous pourriez être inconsciemment influencé de sorte à préjuger de la capacité intellectuelle des élèves, de leurs possibilités économiques, de leur potentiel physique ou de leurs valeurs sociales en les comparant à celles que vous jugez supérieures.</p> <p>Comme vous êtes conscient des messages sociaux qui prévalent dans le société actuelle et comme vous comprenez que tous les élèves peuvent apprendre et réussir et que toute famille mérite le respect, vous cherchez par vous-même, délibérément, des moyens d'aider tous les élèves à apprendre et à réussir.</p> <p>Vous montrez que vous vous améliorez en général comme enseignant, grâce à l'examen régulier de votre pratique d'enseignement et, si nécessaire, à la mise en œuvre de nouvelles approches qui permettent de réviser votre pratique.</p>	<p>Vous ne désirez pas réfléchir à votre pratique d'enseignement de façon critique. Vous refusez d'écouter ce que vos collègues ont à dire sur votre pratique d'enseignement et ses effets sur les sentiments et l'apprentissage des élèves.</p> <p>Quand vous reconnaissez que vous avez fait une erreur de jugement, vous ne manifestez aucune volonté de vous excuser ou de changer votre pratique d'enseignement.</p> <p>Vos actions suggèrent que vous croyez que certains élèves et leurs familles sont inférieurs aux autres élèves. Vous n'avez pas l'intention d'investiguer la manière dont vous avez pu être amené à porter de tels jugements de valeur.</p> <p>Vous ne montrez pas que vous vous améliorez comme enseignant grâce à un examen de votre pratique d'enseignement et vous ne manifestez aucune intention d'essayer de nouvelles approches afin de réviser votre pratique.</p>

**Tableau 2. – Sessions du congrès annuel de l'AERA explicitement consacrées
à la pensée des enseignants**

(chaque session compte 4 à 6 présentations d'articles)

Année	Pensées, perceptions et convictions des enseignants	Cognitions des enseignants	Connaissance des enseignants	Réflexion des enseignants, pratique réfléchie, enseignement réfléchi	Recherche enseignante, étude de soi	Total annuel
1988	6	12	12	3	0	33
1989	15	6	7	4	4	36
1990	14	13	14	5	4	50
1991	7	19	6	2	4	38
1992	22	15	14	7	10	68
1993	18	8	8	8	13	55
1994	20	6	1	7	24	58
1995	12	10	1	2	46	71
1996	4	14	46	2	51	117
1997	4	1	40	3	40	88
1998	4	6	34	5	39	88
1999	4	6	21	2	33	66
2000	2	10	36	5	31	84
Total	132	126	240	55	299	852

**Tableau 3. – Nombre d'articles dans la banque de données ERIC
explicitement consacrés à la pensée des enseignants**

Année	Pensées des enseignants	Cognition des enseignants	Connaissance des enseignants	Réflexion des enseignants	Enseignement réflexif	Pratique réflexive	Convictions des enseignants	Recherche enseignante	Total annuel
1988	36	7	46	19	48	15	19	201	391
1989	33	14	48	21	64	26	31	252	489
1990	60	9	75	18	57	21	37	277	554
1991	55	9	73	30	63	21	35	217	503
1992	44	10	81	48	88	39	58	283	651
1993	52	12	90	52	105	63	51	257	682
1994	51	12	76	55	116	73	54	258	695
1995	48	11	71	53	156	68	50	324	781
1996	36	11	74	32	159	86	59	222	679
1997	38	7	56	54	183	98	51	140	627
1998	32	7	37	33	174	96	36	145	560
1999	28	6	86	25	138	52	49	112	496
Total	513	115	813	440	1 351	658	530	2 688	7 108

Un des effets les plus importants de la diffusion du paradigme se situe dans la recentration des programmes de formation des enseignants sur le savoir pratique et la « connaissance » des enseignants ; on en voit la manifestation en France dans les IUFM, et en Europe, par exemple dans le *Livre vert sur la formation des enseignants en Europe* (Buchberger, Campos, Kallós & Stephen-son, 2000) au sein du réseau de formation des maîtres organisé en collaboration avec Danielle Zay dans lequel Christopher Day, actuel secrétaire et trésorier de l'Association internationale d'étude de la pensée des enseignants (ISATT), est le répondant du Royaume-Uni (Zay et Day, 1998). La recherche sur la pensée et la réflexion des enseignants a pris de l'ampleur dans la francophonie également. Les auteurs ne se reconnaissent pas obligatoirement du paradigme, c'est qu'il est « dans l'air ambiant » ; beaucoup s'inspirent de ses principes sans articuler vraiment leur appartenance conceptuelle, ce qui est le propre d'un paradigme : il imprègne les manières de voir. Par exemple la démarche d'un Philippe Meirieu, au milieu des années 1990, qui revient dans une classe du second degré pour restaurer sa légitimité d'éducateur correspond à celle d'un Tom Russell en Ontario, un chercheur qui respecte la pensée pratique au point de retourner au secondaire à temps partiel pour enseigner la physique et mieux répondre aux questions et problèmes de ses stagiaires.

Il serait important de passer en revue les littératures de recherche francophone, hispanique et portugaise sur la pensée enseignante ; telle ne pouvait être l'objet de ce survol historique. La tradition française de recherche en sciences humaines est probablement plus individualiste que les traditions anglosaxonne, germanique et scandinave. L'influence paradigmatique est peut-être plus ténue et moins homogène, moins normative. Un certain nombre de chercheurs travaillent toutefois selon des *a priori* paradigmatiques apparentés. Parmi les francophones qui contribuent, explicitement ou non, à l'étude de la pensée enseignante, on ne saurait citer sans omettre un grand nombre de travaux (6). Si l'on examine par exemple le résumé des communications de la Biennale de l'éducation et de la formation organisée à La Sorbonne en avril 2000 par l'APRIEF, on constate que bon nombre de contributions concernent le savoir des enseignants, leurs représentations, leur identité. La réflexion sur la pensée des enseignants trouve des créneaux pour s'exprimer régulièrement en français dans des revues comme Recherche et Formation, Pensée et éducation, Spirale, Revue de la pensée éducative, Cahiers de la recherche en éducation.

Lors de la Biennale de l'éducation et de la formation, Tardif et Borges (2000) remarquaient : « Toute personne qui s'intéresse aujourd'hui à l'étude de l'enseignement ne peut être que frappée par la profusion et l'éclatement des écrits portant sur la connaissance des enseignants. Alors qu'il y a une vingtaine d'années à peine, cette question était à peu près négligée, elle est devenue entre temps un véritable cheval de bataille enfourché par des chercheurs, des théoriciens et des pédagogues appartenant à des courants théoriques très variés et étudiant, sous le terme commun de *savoir* ou de *connaissance* des objets multiples selon des perspectives très différentes » (pp. 391-392). Loin de se « tarir » (Dessus, 1995), le paradigme a pris une ampleur telle qu'il a absorbé plus de la moitié des énergies de l'AERA, et il réapparaît, protéiforme, sous diverses appellations dont le commun dénominateur est la centration sur la pensée, la réflexion, la connaissance, les savoirs ou les conceptions des enseignants. Son orientation réflexive et démocratique forme maintenant un substrat commun aux milieux de la for-

mation et de la professionnalisation des enseignants. L'étude de la pensée des enseignants joue un rôle « instrumental » : elle fournit une instrumentation et une méthodologie pour résoudre une pluralité de problèmes qui touchent l'enseignement comme le racisme, le sexisme, la discrimination sociale, la violence, les changements de programme, les nouvelles technologies. Par ailleurs, les grands thèmes du paradigme : connaissance et identité professionnelle, planification et savoir d'action, expertise professionnelle, ont amené à concrétiser dans des cadres institutionnels des systèmes de reconnaissance du professionnalisme enseignant et du mérite pédagogique. La réflexion sur les déboires des débutants et les particularités des professionnels chevronnés a donné lieu à une opérationnalisation des résultats de ce secteur de recherche dans les modalités institutionnelles d'accueil des nouveaux et de reconnaissance professionnelle.

La « carte de concepts » du paradigme a évolué, intégrant des termes comme enseignement réflexif, étude de soi ou recherche enseignante. Le principe sur lesquels repose le paradigme n'ont toutefois pas changé. Ce paradigme, dont les prémisses politiques avaient été de prendre en compte l'intériorité de l'enseignant dans la recherche, la formation et le changement scolaire est parvenu en grande partie à ses fins, au prix d'une hégémonie conceptuelle et d'un regroupement idéologique dont les effets pervers n'ont guère été examinés jusqu'ici. L'un d'eux est sa récupération par des ministères dans la tentative réductrice d'évaluer de l'extérieur les compétences professionnelles des enseignants. Bien que la métaphore de la réflexion soit la meilleure que nous ayons trouvée à ce jour pour décrire ce qu'on attend d'un professionnel de l'éducation, elle a ses limites dès lors qu'elle est assurée sous l'obédience d'un réseau de mentors ayant pour tâche d'homogénéiser la pensée éducative. Il est possible que la tâche la plus utile dans les prochaines années pour les chercheurs réfléchis soit de nuancer ces *a priori* paradigmatiques et de réintégrer des dimensions laissées pour compte au sein du paradigme. Une réflexion contre-hégémonique a cours dans les milieux de formation, et comme en témoignait Patti Lather au dernier congrès de l'AERA : la communauté éducative perçoit clairement l'importance d'instaurer des possibilités de rupture et de déconstruction par rapport à son propre discours, de manière à assurer une diversité et une hétérogénéité conceptuelle qui préserve la liberté de penser différemment.

François Tochon
Université du Wisconsin

Correspondance

François V. Tochon, University of Wisconsin-Madison, School of Education, 225 North Mills Street, Madison, Wisconsin 53706-1795 USA. Fax : (608) 263-9992.

Remerciements

Mes recherches sur la pensée des enseignants ont été soutenues pendant dix ans par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). Je remercie la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke qui m'a permis de développer cette réflexion, le département de Curriculum & Instruction de l'Université du Wisconsin pour m'avoir autorisé à présenter le tableau 1, et l'École des études supérieures de l'Université du Wisconsin pour son soutien dans la rédaction du présent article.

NOTES

- (1) *International Study Association on Teacher Thinking.*
- (2) *International Study Association in Teachers and Teaching.*
- (3) Souligné dans le texte.
- (4) Certaines années sont non-thématiques.
- (5) Nous manquons d'espace pour passer en revue les travaux francophones sur le rapport au savoir, mieux connus, menés par Claudine Blanchard-Laville, Michèle Mosconi et Jacky Beillerot, Michel Caillot, Philippe Jonnaert et, plus récemment, Bernard Charlot ou Marguerite Altet.
- (6) Évoquons brièvement Alin, 2000 ; Altet, 1996 ; Ayraud et Guibert, 2000 ; Barbier, 1994 ; Basco, 2000 ; Bertrand et Houssaye, 1999 ; Billotte, 2000 ; Blanchard-Laville & Fablet, 1998 ; Boutin, Wood et Lebrun, 2000 ; Clerc, 1996 ; Crahay, 1995 ; Desjardins et Bélair, 2000 ; Dessus, 1995 ; Durand, 1996 ; Fabre, 1994 ; Fillion-Lacotte, 1999 ; Garant et Beauchesne, 2000 ; Imbert, 1985 ; Lameul, 2000 ; Lang, 1999 ; Joyeux, 2000 ; Lafontaine et Lavoie, 2000 ; Lenoir, 1996 ; Marzouk et Roy, 2000 ; Meirieu, 1995 ; Morandi, 2000 ; Mosconi et Blanchard-Laville, 1992 ; Nadot, 1998 ; Riff, 1994 ; Van der Maren, 1993 ; Zeitler, 2000.
- (7) *Teacher thinking et Teacher thought.*

BIBLIOGRAPHIE

- ALIN C. (2000, avril). – **Enseignants d'EPS, enseignants de Mathématiques, enseignants d'Histoire et Géographie : quel imaginaire ?** Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- ALTET M. (1996). – Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation des enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Eds), **L'analyse des pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- APPLE M. (2000). – **Can critical pedagogies interrupt rightist policies ?** Madison, WI : Université du Wisconsin.
- ARDOINO J. (1985). – Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique. Préface à F. Imbert, **Pour une praxis pédagogique** (pp. V à LXV). Vigneux : Matrice.
- AYRAUD M., et GUIBERT P. (2000, avril). – **Rapport au temps, à l'espace et formes de construction identitaire des futurs enseignants**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- AUBE M. (1997). – **Les émotions comme opérateurs des engagements : une métaphore pour les structures de contrôle dans les systèmes multi-agents**. Université de Montréal, Faculté des études supérieures. Thèse de doctorat non publiée. Montréal, Québec.
- BAKER B. (sous presse). – Rousseau's child. In B. Baker (Ed.), **In perpetual motion : theories of power, educational history, and the child**. New York : Peter Lang.
- BARBIER J.-M. (1994). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Présentation de la table ronde sur les savoirs d'action organisée dans le cadre de la Biennale de l'Éducation et de la Formation à l'Université de Paris I - Sorbonne.
- BASCO L. (2000, avril). – **Des motivations de départ de l'enseignant du premier degré à l'implication dans la carrière**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- BARONE T. (1992, avril). – **Persuasive authors, skeptical readers, powerless characters - Goodness in story telling**. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). San Francisco.
- BEILLEROT J. (1998). – L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Eds), **Analyser les pratiques professionnelles** (p. 19-24). Paris : L'Harmattan.
- BERTRAND Y., & HOUSSAYE J. (1999). – Pedagogy and didactics : An incestuous relationship. **Instructional Science**, 27(1-2) 33-51.
- BILLOTTE G. (2000, avril). – **Analyse de l'histoire de vie professionnelle d'enseignants engagés dans un travail d'équipe innovant**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. (1998). – **Analyser les pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- BORGES C. (2000, avril). – **Les savoirs enseignants et les réformes de la formation des maîtres au Brésil**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- BOUTIN G., WOOD J.M., et LEBRUN N. (2000, avril). – **Repenser nos modes d'évaluation en formation des enseignants : l'apport du modèle naturaliste-réflexif**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- BUCHBERGER F., CAMPOS B.P., KALLÓS D. & STEPHENSON J. (2000). – **Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training**. Umea, Suède : Université d'Umea. (<http://ntee.umu.se/publications/greenpaper.html>).
- CALDERHEAD J. (1988). – **Teachers' professional learning**. London : Falmer.
- CHARLIER E., & DONNAY J. (1994). – Planifier un cours. In R. Viau (éd.), **La planification de l'enseignement - Deux approches, deux visions ?** (p. 11-146). Sherbrooke, QC : CRP.
- CIZEK G.J. (1995). – Crunchy granola and the hegemony of the narrative. **Educational Researcher**, 24(2), 26-30.
- CLANDININ D.J., & CONNELLY E.M. (1991, avril). – **Teacher knowledge as a narratively constructed knowing**. Article présenté lors du congrès annuel

- de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). Chicago, IL.
- CLARK C.M. (1988). – Asking the right questions about teacher preparation : Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- CLERC F. (1996). – Les savoirs professionnels des enseignants. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Eds), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 301-335). Paris : L'Harmattan.
- COCHRAN-SMITH M., et LYTLE S.L. (1999). – The teacher research movement : A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- CRAHAY M. (1995). – *Théories implicites de l'éducation et pensée réflexive des enseignants*. Liège : Université de Liège.
- DAY C., CALDERHEAD J., et DENICOLO P. (1993). – *Research on teacher thinking : towards understanding professional development*. London : Falmer.
- DAY C., POPE M., et DENICOLO P. (1990). – *Insights into teachers' thinking and practice*. London : Falmer.
- DESJARDINS F., et BELAIR L. (2000, avril). – *Les niveaux de compétence technologiques dans la formation professionnelle en éducation*. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- DESSUS P. (1995). – Effets de l'expérience et de la matière dans l'utilisation de routines pour la planification de séquences d'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*.
- DURAND M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- FABRE M. (1994). – *Penser la formation*. Paris : PUF.
- FABRE M. (1999). – *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*. Paris : Hachette.
- FENSTERMACHER G. (1994). – The knower and the known : the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- FENSTERMACHER G., et RICHARDSON V. (1994). – L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 3-6.
- FILLION-LACOTTE J. (1999, mars). – *Hermès en Didaxie : l'apport des sciences de la communication à la conception et à la mise en œuvre de la formation initiale des enseignants*. Avignon : Université d'Avignon, thèse doctorale de 3^e cycle (Nouveau Régime), non publiée.
- FREEMAN D. (1994). – The use of language data in the study of teachers' knowledge. In I. Calgren, G. Handal, et Vaage (Eds), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London : Falmer.
- GARANT C., et BEAUCHESNE A. (2000, avril). – *Perspectives sur l'accompagnement réflexif dans une recherche collaborative en enseignement*. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- GAUTHIER C. (1997). – *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris et Bruxelles : De Boeck Université (coll. Perspectives en éducation).
- GITLIN A., & HADDEN J. (1997). – Educative research : acting on power relations in the classroom. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (p. 70-84). London : Falmer Press.
- GRAS R. (1996). – *L'implication statistique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- HAMILTON M.L. (1998). – *Reconceptualizing teaching practice : self-study in teacher education*. London : Falmer Press.
- HOLLINGSWORTH S., et SOCKETT H. (1994). – *Teacher research and educational reform*. Chicago : The University of Chicago Press.
- HOLMES GROUP (1986). – *Tomorrow's teachers : a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI.
- HOLT-REYNOLDS D. (1998). – Educating self as teacher. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 3, p. 20-30.
- HUBERMAN E.M. (1996). – Focus on research moving mainstream : taking a closer look at teacher research. *Language Arts*, 73(2), 124-140.
- IMBERT F. (1985). – *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- JOYEUX Y. (2000, avril). – *Violence, objet d'enseignement... et de formation vers une pédagogie de l'identité*. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- KOMPFF M., BOAK R.T., BOND W.R., et DWORET D.H. (1996). – *Changing research and practice : teachers professionalism, identities and knowledge*. London : Falmer Press.
- KORTHAGEN A.J., KESSELS, & JOSS P.A. (1999). – Linking theory and practice : changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- LAFONTAINE L., et LAVOIE M. (2000). – *Apprentissages et validation du choix professionnel chez les futurs enseignants au cours d'un stage d'intervention auprès de petits groupes d'élèves*. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- LAMEUL G. (2000, avril). – *L'introduction de la distance en formation d'enseignants ou une opportunité de fonder autrement les pratiques professionnelles*. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I - Sorbonne.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- LANG M., OLSON J., HANSEN H., et BÜNDER W. (1999). – *Changing schools / Changing practices : recent research on teacher professionalism*. Louvain : Garant.
- LENOIR Y. (1996). – Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (Eds), *Au-delà des didactiques, le didactique* (p. 223-251). Bruxelles : De Boeck Université.
- MARZOUK A., et ROY A. (2000, avril). – *Les réactions des stagiaires en enseignement au secondaire par rapport aux comportements perturbateurs de*

- leurs élèves. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I - Sorbonne.
- MEIRIEU P. (1995). – **La pédagogie : entre le dire et le faire**. Paris : ESF.
- MILES M.B., & HUBERMAN A.M. (1984). – **Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods**. Beverly Hills, CA : Sage.
- MORANDI F. (2000). – Polyvalence et professionnalisation. In R. de la Borderie (Ed.), **L'école du XXI^e siècle** (p. 168-183). Paris : Nathan.
- MORIN E. (1986). – **La méthode. 3. La connaissance de la connaissance /1**. Paris : Seuil.
- MOSCONI M., et BLANCHARD-LAVILLE C. (1992). – Paris : L'Harmattan.
- MUNBY H. (1995, Mai). – **Issue of validity in self-study research : studying the development of a research program**. Article présenté lors du congrès annuel des Sociétés savantes, Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Montréal, Québec.
- NADOT S. (1998). – L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Eds), **Analyser les pratiques professionnelles** (p. 253-274). Paris : L'Harmattan.
- PAILLE P. (1996). -- De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. **Revue de l'Association pour la recherche qualitative**, 15, p. 179-194.
- PAQUAY L. (2000, avril). – **L'incidence de la culture organisationnelle et de l'épistémologie de référence sur les conceptions des enseignants**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- POPKEWITZ T.S. (1998). – **Struggling for the soul : the politics of schooling and the construction of the teacher**. New York : Teachers' College Press, Columbia University.
- POSNER G. (1993). – **Field experience : A guide to reflective teaching**. New York : Longman.
- RIFF J. (1994). – **La planification comme stratégie d'adaptation aux contraintes de la tâche chez l'enseignant d'EPS**. Montpellier : Université de Montpellier I, thèse doctorale de 3^e cycle (Nouveau Régime), non publiée.
- RUSSELL T., et MUNBY H. (1992). – **Teacher knowledge and teacher development**. London : Falmer.
- SCHÖN D.A. (1991). – **The reflective turn : Case studies in and on educational practice**. New York : Teachers' College Press. Traduit en français aux éditions Logique, Montréal.
- SEARLE J. (1985). – **L'intentionnalité. Essai de philosophie des états mentaux**. Paris : Minuit.
- TABACHNICK B.R., & ZEICHNER K. (1991). – **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. New York : Falmer Press.
- TARDIF M., et BORGES C. (2000). – La connaissance des enseignants : la genèse idéologique et sociopolitique d'un champ de recherche. Communication 377. In **Biennale de l'éducation et de la formation** (p. 391-393). Paris : APRIEF.
- TOCHON F.V. (1989). – La pensée des enseignants, un paradigme en développement. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 17, p. 75-98.
- TOCHON F.V. (1992). – Trois épistémologies du bon enseignant. **Revue des sciences de l'éducation**, 18(2), p. 181-198.
- TOCHON F.V. (1993). – **L'enseignant expert / L'enseignante experte**. Paris : Nathan.
- TOCHON F.V. (1994). – Presence Beyond the Narrative : Semiotic Tools for Deconstructing the Personal Story. **Curriculum Studies**, 2(2), p. 221-247.
- TOCHON F.V. (1996). – Les pédagogues, des experts : le cas des maîtres chercheurs. **Cahiers pédagogiques**, n° 344-345, p. 44-45.
- TOCHON F.V. (1998). – La recherche enseignante comme pratique coopérative en situation. **Recherches enseignées en espaces francophones**, 1(1), p. 115-132.
- TOCHON F.V. (1999a). – **Video Study Groups for Education, Professional Development, and Change**. Préf. de Virginia Richardson et Gary Fenstermacher. Madison, Wisconsin : Atwood.
- TOCHON F.V. (1999b). – Mythes in Teacher Education : Towards reflectivity. **Curriculum Studies**, 7(2), p. 257-289.
- TOCHON F.V. (1999c). – The Situated Researcher and the Narrative Reference to Lived Experience. **International Journal of Applied Semiotics**, 1, Special Issue, p. 103-114.
- TOCHON F.V. (2001). – Réguler des groupes coopératifs : L'enseignant expert face au professeur stagiaire. **Cahiers du Centre de Recherche en Éducation de Nantes**, mars.
- TOCHON F.V., & DIONNE J.-P. (1994). – Discourse Analysis and Instructional Flexibility : A Pragmatic Grammar. **Pragmatics and Language Learning, Monograph Series**, n° 5, p. 64-87.
- TOCHON F.V., & TRUDEL P. (Éds.) (1996). – **Revue des sciences de l'éducation** - Numéro thématique « La rétroaction vidéo en recherche et en formation », XXII(3).
- TRAVERS K. (2000, août). – **Exploring the development of teacher identity : a study of prospective teachers learning to teach**. Madison, WI : University of Wisconsin-Madison.
- VAN DER MAREN J.-M. (1993). – Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. **Revue des sciences de l'éducation**, XIX(1), p. 153-172.
- WILSON S. & BERNE J. (1999). – Teacher learning and the acquisition of professional knowledge : An examination of research on contemporary professional development. **Review of Research in Education**, n° 24, p. 173-209.
- ZAY D., & DAY C. (1998, Septembre). – **Conceptualizing reflective practice through partnerships : European perspectives**. Article présenté lors du Congrès européen sur la Formation des enseignants à Ljubljana, Slovénie.

- ZEICHNER K. (1993). – Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. **Journal of Education for Teaching**, 19(1), p. 5-20.
- ZEICHNER K.M. (1994). – Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. *In* I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (1994). **Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice** (p. 9-27). London : Falmer Press.
- ZEICHNER K. & LISTON D. (1996). – **Reflective Teaching**. Hillside, NJ : Erlbaum.
- ZEICHNER K. (1999). – The new scholarship in teacher education. **Educational Researcher**, 28(9), p. 4-15.
- ZEITLER A. (2000, avril). – **Le développement de la pensée en cours d'action chez des éducateurs sportifs dans le cadre d'une formation en alternance**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I - Sorbonne.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

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

N° 4 - DÉCEMBRE 2000

Valérie FOINTIAT et Martine ROQUES

Employabilité et formation (classique versus en alternance) :
étude structurale d'une représentation sociale

Jean-Louis MEYER

L'insertion dans l'emploi : questions épistémologiques et méthodologiques

Servet ERTUL

Enseignement public / enseignement privé « choix d'établissement »
et « effet d'établissement » dans le processus d'orientation

Christian PELLOIS

A propos de la question des aides cognitives :
quelques résultats d'une recherche effectuée en collège

Isabelle ROSKAM, Astrid DE MAERE-GAUDISSART
et Christiane VANDENPLAS-HOLPER

Mise au point d'un instrument d'évaluation de la personnalité
des enfants à partir du modèle à cinq facteurs

Ladislav NTAMAKILIRO, Isabelle MONNARD et Jean-Luc GURTNER

Mesure de la motivation scolaire des adolescents :
construction et validation de trois échelles complémentaires

Chantal TREMBLAY, Marc CORBIÈRE, Jacques PERRON
et Jean-Claude COALLIER

Équivalence interculturelle de la Mesure d'Identité Ethnique (MIE)

*Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1999 France : 290 FF (44,21 Euros)
Étranger : 360 FF (54,89 Euros) – Vente au numéro : 95 FF (14,48 Euros).*

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

NOTES CRITIQUES

BAUDELLOT (Olga), RAYNA (Sylvie). – **Les bébés et la culture. Éveil culturel et lutte contre les exclusions.** Paris : L'Harmattan et INRP, 1999. – 310 p. (Coll. CRESAS, n° 14).

Comme le colloque dont il est issu, cet ouvrage trouve son originalité et l'essentiel de son intérêt dans la recherche réalisée par le CRESAS qui vise, à partir d'une interrogation sur les effets de réduction des différenciations sociales, à connaître et à préciser les actions d'éveil culturel de la petite enfance qui se mettent en place ici et là depuis le début des années 1980. Dans le cadre d'un programme plus large du groupe de recherche sur les conditions éducatives et les pratiques pédagogiques les plus favorables pour réduire l'échec scolaire, la marginalisation et les exclusions du champ de l'éducation, le problème est ici posé de l'intérêt des pratiques d'éveil culturel dans une perspective de « prévention précoce des inadaptations scolaires et (...) de lutte contre les exclusions » (p. 8). Cette analyse est faite plus précisément sur les actions qui ont été initiées ou soutenues par le *protocole d'accord sur l'éveil culturel et artistique du jeune enfant* signé en 1989 entre le ministère de la Culture et le secrétariat d'état à la Famille. Cette question qui aurait sans doute mérité un ouvrage complet parce qu'elle pose, de façon scientifique et donc non impliquée, les problèmes de fond par rapport aux objectifs, aux moyens et aux résultats de ces actions (nous y reviendrons) est traitée de façon centrale en seconde partie et encadrée par une première partie qui présente ce que l'on pourrait appeler « la politique générale » de cette dynamique d'éveil culturel et une troisième partie où sont développées des réflexions plus théoriques sur la problématique du jeune enfant et de la culture.

L'ouvrage s'ouvre donc sur les points de vue, voire les positions de principes, des différentes instances, étatiques ou associatives, qui sont impliquées dans ces actions en direction de la petite enfance.

Les trois instances ministérielles (Affaires sociales, Culture et Éducation Nationale) resituent leur engagement dans une volonté éducative large qui d'une part élargit l'optique de mode de garde et d'autre part s'entend comme inclusion dans la culture c'est-à-dire « dans des valeurs, des compétences et des savoirs » (p. 37) tout

en précisant que ces perspectives prennent en compte, voire s'appuient sur les pratiques familiales et ce d'autant plus que les familles sont dans des situations sociales difficiles. On voit émerger, dès ce niveau très institutionnel, l'importance des accords, des partenariats et des passerelles qui apparaissent comme les clefs de la construction de cette éducation globale du jeune enfant en dehors et bien avant toute perspective d'éducation scolaire.

Ces points de vue institutionnels sont complétés par ceux d'associations « repères » (Enfance et Musique, ACCES, le théâtre Athénor) qui représentent les principaux domaines de l'action culturelle en direction de la petite enfance : l'éveil musical, le livre et le théâtre. Il s'agit alors pour chacune d'elles de présenter, soit de façon générale soit à partir d'un exemple d'action, les fondements théoriques et/ou philosophiques à l'origine de l'association, mais surtout les objectifs et les orientations d'action qu'elle développe. La convergence porte sur l'intérêt de créer ou de stimuler des rencontres entre les jeunes enfants et des éléments de culture et artistiques pour leur permettre de se construire en particulier dans l'expression et dans la relation, mais elle porte aussi sur la nécessité de déplacer et de poursuivre cette dynamique au départ institutionnelle dans le milieu familial.

Enfin ces positions de principes sont précisées par le point de vue de deux instances particulièrement insérées dans l'action en direction des publics défavorisés (FAS et ATD Quart-Monde) qui montrent la limite d'une perspective strictement culturelle et donc la nécessité d'insérer cette action dans une action plus globale qui vise à reconnaître ou à redonner un rôle et une place d'acteur aux adultes et aux parents avant que ceux-ci ne construisent une relation à l'enfant y compris dans l'échange culturel.

Si ces exposés sont généralement assez descriptifs et factuels, des éléments de réflexions sur la particularité du travail avec la petite enfance, renvoyant aux enfants eux-mêmes mais aussi aux professionnels, apparaissent de façon transversale. Est soulignée par exemple une forme de réception de l'art et du spectacle différente chez l'enfant et chez l'adulte qui impose à celui-ci tout une remise en cause et un travail nouveau dans la présentation et la sollicitation. Sont soulignées aussi les difficultés

rencontrées dans le partenariat entre artistes et spécialistes de la petite enfance du fait de la confrontation de cultures professionnelles et de références parfois très différentes.

Dans la troisième partie, différentes perspectives théoriques sont confrontées.

Les deux premières contributions se situent dans une perspective psychologique et reviennent sur les prémices du développement du sujet. Une approche pluridisciplinaire du développement de l'enfant (P. Mazet) pose la question des apports du milieu familial, scolaire et socio-culturel et insiste sur le fait que les interactions précoces entre la mère et le nourrisson et plus tard les activités ludiques du jeune enfant se situent de fait « dans un système interactif généralisé, le système culturel d'appartenance des parents » (p. 231) qui va complexifier les logiques affectives et psychiques de logiques culturelles et permettre ainsi une entrée du jeune enfant dans la culture.

En revenant sur l'importance des interactions mère-enfant dans la construction du sujet, une seconde contribution (M. Bonnafé) se centre sur l'apparition et l'évolution des différentes formes de langage et insiste sur « l'égalité de base chez tout enfant sans lien avec la marque initiale de son milieu social » (p. 241) à la fois dans les processus intellectuels les plus élaborés et dans les toutes premières étapes de la conquête de l'écrit. Cet élément qui remet en cause la thèse de l'irréversibilité du handicap socioculturel constitue l'argument essentiel de l'association pour promouvoir la rencontre de l'enfant avec le livre qui est décrite et analysée plus précisément à partir des actions de terrain.

Viennent ensuite deux analyses davantage sociologiques sur la place et le rôle de l'art dans les sociétés et plus particulièrement dans sa relation à l'éducation. La première (G. Brougère) est une interrogation sur les relations entre art et éducation essentiellement dans le système scolaire qui montre la relativité des pratiques innovantes dans un contexte général de marginalisation de la pratique et de la découverte artistiques. La dimension émotionnelle qui est attachée à l'art renvoie à une irrationalité difficilement compatible avec le fonctionnement scolaire en objectifs et projets éducatifs. De plus la sacralisation de l'art qui est défini en rupture par rapport aux autres activités humaines rend la tâche éducative difficile puisqu'il faut réduire cette étrangeté et non simplement porter un autre regard sur des activités quotidiennes. Ce discours qui peut apparaître un peu divergent par rapport aux autres puisqu'il prône une récupération de l'art par l'éducateur, montre en fait une autre façon d'aborder l'éveil culturel à partir d'une désa-

cralisation des pratiques et des œuvres qui passe en partie par une ouverture à l'art appliqué ou populaire.

Une ouverture anthropologique à partir de l'exemple sénégalais (J. Rabain-Jamin) reprend cette autre approche de l'art s'inscrivant dans le quotidien et plus exactement dans l'usage et à ce titre porteur de sens et de symboles. Cette conception induit une moindre distance à l'artiste mais aussi un accès et une introduction du jeune enfant tout à fait différente parce qu'informelle et quotidienne. Mais cette position tient aussi de façon plus large à la diversité des modes de socialisation où les modes d'apprentissage se présentent comme « sous-produits d'une activité coopérative de l'enfant avec l'adulte » (p. 276) et où les attitudes vis-à-vis de l'enfant consistent à favoriser une entrée rapide dans le monde adulte plutôt qu'à adapter celui-ci au jeune enfant et à ses particularités.

Une cinquième contribution (A.V. Blin et L. Rousselet) clôt ce complément théorique sous une forme très différente puisqu'il s'agit de l'analyse d'une action précise d'accueil parent-enfant, et sur un domaine légèrement en décalage par rapport à l'éveil culturel de la petite enfance puisqu'il ne s'agit pas directement des jeunes enfants mais davantage des mères et de la problématique de confrontation et d'appropriation des normes, des pratiques et des représentations culturelles.

Pour en venir maintenant à l'essentiel de cette synthèse, la recherche elle-même est précédée d'une introduction (F. Platone) sur l'importance déjà démontrée du partenariat qui crée tout à la fois cohérence éducative et équilibre des relations entre tous les acteurs, adultes ou enfants, professionnels ou parents, qui permet le développement des potentialités de tous. C'est dans ce contexte que les actions d'éveil culturel vont être étudiées en partant du constat déjà fait sur d'autres politiques éducatives (ZEP ou aménagement des temps de l'enfant) d'un intérêt accru de telles démarches auprès « des partenaires les plus défavorisés, et les plus dominés dans les situations sociales classiques » (p. 99). Avec le développement depuis le début des années 1980 d'actions culturelles en particulier autour du livre et de la musique surtout dans les écoles maternelles et les crèches, « la question du lien entre culture, éducation et prévention [est posée et] se retrouve dans les politiques d'éveil culturel et artistique de la petite enfance » (p. 106). Ce qui amène les auteurs de cette recherche (O. Baudelot et S. Rayna) à s'interroger sur les potentialités de « ces actions comme moyen d'intégration » (p. 108).

Après une mise au point rapide sur quelques définitions (il manque d'ailleurs peut-être des éléments sur l'articulation entre art et culture), les auteurs précisent et

argumentent les méthodologies utilisées pour réaliser une analyse en trois niveaux (macro, local et micro) à partir de données recueillies sur trois plans (national, municipal et institution), allant ainsi de résultats globaux et factuels à des analyses fines et dynamiques.

L'analyse macro réalisée sur l'ensemble des actions financées par les DRAC (Direction Régionale de l'Action Culturelle) permet de dégager des tendances.

Outre le constat des diversités au niveau des financements et de la primauté du livre et de la musique, deux résultats entrent directement dans l'évaluation des effets du protocole. À partir des différents types d'actions répertoriés (par ordre décroissant d'importance numérique : simple animation ponctuelle par un intervenant extérieur, action de formation, mise en place d'action avec objectif de reprise par l'institution ou les professionnels, manifestation ponctuelle et spectacle) et des différents domaines (livre, musique, éveil culturel, arts plastiques, théâtre, mais absence de la culture scientifique), les auteurs montrent que la dimension de formation est très présente, soit directement soit par la mise en place et l'accompagnement d'actions, comme le préconise le protocole sur ce point. De plus, « la plupart des actions concernent un public mélangé » (p. 117) associant à la fois différents professionnels (crèche, animateur, assistante maternelle, etc.) et différents publics (professionnels, parents, enfants) conformément aussi aux incitations du protocole. Mais deux limites apparaissent avec une analyse plus approfondie. D'une part, les parents sont rarement directement et explicitement associés (sauf avec les crèches parentales), l'essentiel des actions s'adressant aux institutions collectives pour les moins de trois ans. D'autre part, même si les actions-livre qui sont les plus nombreuses semblent assez pluripartenciales, les institutions les plus présentes dans les accords signés ne sont pas celles qui s'adressent le plus aux milieux populaires ou défavorisés, et ceci est particulièrement vrai pour les actions-musique qui se centrent sur les crèches et les crèches parentales. L'objectif du protocole d'une appropriation culturelle par tous ne semble donc pas tout à fait atteinte.

L'analyse au niveau local permet de préciser les volontés et les stratégies de mise en œuvre de ce protocole. Il apparaît en effet que les actions culturelles rentrent dans le cadre plus large des politiques petite enfance des municipalités qui en s'adaptant à l'évolution des demandes (elles-mêmes fortement modulées par la politique CNAF) cherchent à satisfaire les besoins de garde mais aussi à développer des actions en direction de l'ensemble des jeunes enfants de la commune. Sans doute en partie de ce fait, ces actions culturelles sont souvent anté-

rieures au protocole et se poursuivent en dehors de celui-ci en particulier grâce au contrat enfance qui permet le financement de postes et de la formation continue des professionnels de la petite enfance. Les stratégies de mise en place de ces différents dispositifs ne sont pas unifiées mais le rôle du coordinateur petite enfance apparaît comme une pierre angulaire.

Ces analyses plus fines amènent aussi à préciser les résultats apparus au niveau national. On retrouve la priorité au livre puis à la musique, la différence étant due à l'assise institutionnelle que permet le réseau des bibliothèques et médiathèques. Par contre, l'importance du volet formation des professionnels des différentes institutions paraît plus affirmé. De même la place faite aux parents apparaît beaucoup plus importante qu'à première vue et passe par l'information, la participation comme spectateur ou auditeur, ou la participation active. Enfin, même si elles posent beaucoup de problèmes de financement, les actions faites par l'intermédiaire des PMI en direction des populations les plus en difficulté sont jugées prioritaires et soutenues.

Le troisième niveau d'analyse, réalisé à partir du point de vue de professionnels directement impliqués dans des actions, interroge plus précisément encore les effets de la dynamique de partenariat et pose la question de la coconstruction des pratiques et des connaissances. La présentation s'articule ici autour de trois points essentiels qui sont chacun repris, et dans un certain sens approfondis, dans les trois chapitres collectifs suivants, par des illustrations tirées d'actions particulièrement pertinentes par rapport à la problématique. Notons que ces reprises peuvent parfois donner une impression de répétition qui disparaît avec une lecture approfondie.

Le premier point porte sur les stratégies qui président au développement des actions culturelles pour la petite enfance. On constate que lorsque les actions s'adressent à des populations de diverses appartenances culturelles et donc qui « entretiennent des rapports différents tant à la culture commune qu'à la culture du pays » (p. 133), celles-ci ne sont plus insérées dans une politique de la petite enfance mais dans une démarche d'intégration qui « s'insère dans les nouveaux modes d'intervention du travail social » (p. 133). D'ailleurs bien que ces actions soient en général contemporaines du protocole, elles ont le plus souvent des logiques spécifiques et ne s'insèrent pas directement dans le dispositif culturel mais davantage dans les dispositifs territoriaux (contrat-enfance CNAF, contrat-ville, ZEP) avec la contribution du FAS. Les expériences détaillées en illustration confirment ainsi le poids de la municipalité dans le projet et la politique culturels mis en œuvre. Mais elles montrent aussi la

nécessité « de dépasser le morcellement des interventions en direction de l'enfant » (p. 171) en insérant la dimension culturelle dans une politique plus largement éducative qui vise à élargir le public potentiel aux parents et aux enfants ne fréquentant aucun mode de garde, politique éducative elle-même doublée d'une politique sociale qui vise à toucher les populations les plus isolées et plus largement à créer ou recréer du lien social dans des espaces parfois marginalisés. C'est ce qu'analysent aussi les auteurs lorsqu'ils montrent comment l'objectif de développement psychologique est supplanté par celui du développement social à la fois de chaque acteur et plus globalement du quartier.

Le second point qui est traité part du constat déjà fait de l'importance des actions autour du livre et vise à préciser les fondements, les modalités, mais aussi les prolongements de ces actions dans d'autres actions. Outre l'importance des relais institutionnels déjà évoquée pour justifier cette présence, c'est autour de la place culturelle et sociale du livre, et au-delà de la lecture, que se fonde principalement cette priorité. L'appropriation de l'objet apparaît comme un moyen de réussite et donc d'insertion. Mais ce postulat n'est pas appliqué de façon mécaniste, au contraire toutes les actions refusent l'instrumentalisation du livre et sa mise au service d'objectifs d'apprentissage, au profit d'une fin strictement présentée en termes de plaisir et de passion. C'est d'ailleurs à partir de cette relation que vont se développer ce que l'on pourrait appeler des effets secondaires qui vont pousser parents et enfants dans un système et une dynamique d'échange entre eux et d'ouverture aux autres lieux, d'une part par intérêt pour l'enfant et d'autre part par la possibilité qui leur est donnée de prendre une place dans la ronde. Mais c'est aussi cette position non finaliste qui va rendre plus complexes les collaborations avec les institutions strictement éducatives qui doivent alors envisager d'autres formes éducatives, comme le montre l'exemple développé en illustration.

Le dernier point abordé porte sur le partenariat pour en démontrer les potentiels et la nécessité. Le partenariat, qu'il soit obligé avec les parents ou choisi avec d'autres professionnels, nécessite toujours une ouverture et une acceptation de l'autre avec sa culture, et appelle un changement de regard qui permet de trouver les richesses et non plus de voir les manques. Les différences ne sont plus des handicaps, mais elles permettent des regards croisés qui s'enrichissent mutuellement. La diversité n'est plus appréhendée en termes de concurrence mais de complémentarité. Les moyens d'action passent alors à la fois par la convivialité et la commu-

nication, et par la participation et l'implication, voire l'engagement tant des différents professionnels que des parents. Mais c'est surtout autour de la formation, quelles que soient les formes prises, que se joue l'essentiel parce qu'elle constitue un temps et un espace de discussion et de prise de recul par rapport à l'action. Ainsi s'élabore par coconstruction une position commune et partagée, ce qui permet la revalorisation des différents acteurs et l'équilibrage des relations nécessaires à la réappropriation de l'action par chacun. C'est pour cette raison que l'importance et la nécessité de la formation apparaissent dans les illustrations de ce point mais sont aussi apparues régulièrement au cours des différentes actions relatées.

Pour finir, la question essentielle des effets de telles actions est posée. Les analyses révèlent qu'à partir de la dynamique locale créée en particulier du fait des partenariats, des effets se font sentir à tous les niveaux d'acteurs : au niveau des professionnels de la petite enfance avec de nouvelles pratiques mais aussi par l'acquisition d'une « position réflexive sur l'action » (p. 128), au niveau des enfants avec un effet facilitateur sur l'intégration scolaire des enfants de milieu défavorisé, au niveau des professionnels de la culture avec l'ouverture et l'adaptation à la petite enfance, et surtout au niveau des familles par l'ouverture des mères en particulier les plus isolées et la reviviscence de liens sociaux. Mais ces effets restent fragiles parce que les actions sont elles-mêmes difficiles à pérenniser face aux difficultés rencontrées.

La richesse de ces données (dont il est d'ailleurs impossible de donner une vue exhaustive) sur un champ d'action encore restreint parce qu'innovant, nous amène à penser que cet ouvrage peut être d'une aide précieuse pour qui veut découvrir cette réalité éducative en marge du modèle traditionnel. Mais surtout, il permet de nourrir une réflexion de fond sur le concept d'éducation à partir de sa confrontation au concept de culture. Les mises en garde qui apparaissent à plusieurs reprises contre les risques de récupération, d'instrumentalisation ou de perversion des activités ludiques ou de création de l'enfant par leur insertion dans « une perspective éducative étroite » (P. Mazet, p. 232) révèlent en effet que les tensions et les difficultés de rencontre entre ces deux perspectives et ces deux univers sont bien réels, même si les actions d'éveil culturel tendent à atténuer les clivages.

Nathalie Roucoux
Université Paris XIII

BOURDON (Jean) (coord.), THELOT (Claude) (coord.). – **Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives.** Paris : CNRS éditions, 1999. – 318 p.

18 auteurs avaient été invités en 1995-1996 par l'IREDU et la DEP, leurs deux responsables étant devenus les coordinateurs de l'ouvrage, à un séminaire de réflexion dont l'objectif « *était de lancer des passerelles entre la recherche et la politique éducative en associant, comme acteurs et auditeurs de séminaire, des chercheurs et des administrateurs ou praticiens de l'éducation* » (p. 9).

La publication rassemble les 17 textes introductifs des différentes séances du séminaire, publiés en un volume offert en hommage à J.-C. Eicher, « *pionnier de l'analyse économique de l'éducation française et fondateur de l'IREDU* » (p. 10).

Les contributions ont été regroupées en 4 thèmes : école et société ; le maître, la classe et leurs évaluations ; financement et rendement ; l'enseignement supérieur.

Si les concepteurs du séminaire et de l'ouvrage n'ont pu faire appel à tous les experts du domaine étudié, domaine immense, ils se sont assurés que tous leurs invités étaient de poids dans les communautés concernées ; ainsi la liste des auteurs rassemblés est-elle impressionnante, la voici : Jean Bourdon, Marc Bru, Bernard Charlot, François Dubet, Marie Duru-Bellat, Jean-Claude Eicher, Michel Euriet, André Flieller, Monique Hirschhorn, Jean-Pierre Jallade, Jean-Pierre Jarousse, Christine Leroy-Audouin, Louis Lévy-Garboua, François Orivel, Claude Pair, Pierre Ralle, Jean-Yves Rochex, Claude Thélot, Agnès Van Zanten, Jean Vincens.

Des extraits de la 4^e de couverture explicitent fort bien le projet de séminaire, puis le livre : « *L'efficacité économique est un des enjeux majeurs des sociétés européennes. Au-delà de ce constat, les diagnostics sont contradictoires et ne se préoccupent pas de situer l'éducation dans la diversité de ses dimensions et la complexité de ses relations avec la société. Elle est reconnue comme un facteur essentiel de l'efficacité économique et comme une protection face au risque de chômage. Mais on lui demande d'être aussi un lieu d'intégration sociale et le champ d'expériences nouvelles du secteur public, tout en conservant les objectifs d'excellence et de transmission des savoirs. Ces exigences sont immenses, difficiles et peut-être impossibles à satisfaire toutes, d'autant que se pose la question des ressources, de la nature et de leur montant.* »

Comme les coordinateurs ont su fort bien résumer dans les 3 pages de l'introduction l'effort de chacun des contributeurs, il est peu utile de faire ici du copiage. Mieux vaut que le lecteur s'y reporte.

On peut alors attirer l'attention du lecteur sur ce qui constitue quelques originalités du livre en dehors de l'agencement même qui mêle habilement sociologues et économistes. Trois thèmes m'ont semblé particulièrement bien traités.

Le premier est l'étude critique de la pratique des évaluations. Trois textes au moins expliquent, exemples à l'appui, la difficulté de se fier aux données statistiques, tant les critères choisis ou les calculs peuvent faire varier les résultats et encore plus les interprétations. Que l'on puisse estimer que la part des jeunes d'origine populaire qui intégrait l'une des quatre plus prestigieuses grandes écoles a beaucoup diminué en 40 ans – 29 % étaient d'origine populaire en 1950, ils ne sont plus que 9 % en 1995 – est une chose ! Mais on peut aussi montrer que les mêmes jeunes vers 1950-1955 avaient 24 fois moins de chance que les autres d'être dans l'une de ces quatre écoles, et aujourd'hui ils en ont 23 fois moins. Ainsi on en déduira que l'inégalité d'accès à l'université s'est beaucoup réduite mais que l'inégalité d'accès aux quatre écoles est restée stable (p. 85-92). Pour autant l'évaluation a progressé en 20 ans. Acquérant davantage de doute et de prudence, les praticiens ont affiné leurs analyses et surtout multiplié les angles d'attaques (que l'on pense aux palmarès des établissements scolaires et aux évolutions depuis 20 ans).

Le deuxième thème à retenir est tout entier traité dans un chapitre « *les compétences et performances cognitives dans l'évaluation scolaire* ». Alors que les compétences sont aujourd'hui données pour évidence et qu'elles emplissent les pages et les discours, un texte précis faisant soigneusement les différences entre les deux notions dont l'opposition est cruciale pour l'évaluation scolaire (p. 197) mérite toute l'attention.

Enfin, le long chapitre « *Éducation et développement* » nous plonge dans les rapports entre éducation, productivité du travail et développement des sociétés. Analyser les effets de l'éducation pour les pays d'Afrique conduit à la prudence, en particulier sur les bénéfices à escompter de ressources scolaires supplémentaires, tant d'autres facteurs de développement doivent être pris en compte d'une façon tout aussi prioritaire. Citons la conclusion de l'auteur (p. 248) dont on peut se demander si elle ne serait pas aussi utile pour nos sociétés avancées. « *Le processus de développement repose aussi sur les politiques macroéconomiques appropriées, sur l'existence d'une situation politique stable, des conditions sociales qui*

inspirent un minimum de confiance aux investisseurs et aux épargnants, une fiscalité adéquate, et plus généralement, un environnement propice à la valorisation du capital humain. Cela explique qu'à niveau d'éducation égal, les pays peuvent connaître des rythmes de développement différents. Cette remarque doit s'interpréter comme la reconnaissance de l'importance du rôle du « politique », au niveau national, importance qu'il convient peut-être de rappeler dans cette période de doute sur son efficacité et de libéralisme extensif. Même si l'on partage l'idée que l'intervention publique doit rester aussi modeste que possible, cela ne remet pas en cause sa place stratégique dans la dynamique de développement des systèmes éducatifs, et il existe à l'évidence des politiques publiques d'éducation plus efficaces que d'autres ».

Après avoir accordé tant de crédit à l'ouvrage, il est légitime de lui retirer quelques débits.

Le genre a imposé des délais si bien que nombre de textes travaillent sur des données d'il y a 5, 6 ans ou plus. Plusieurs auteurs d'ailleurs mentionnent que des versions plus modernes sont publiées dans des revues. On est donc privé de connaissances contemporaines, toujours précieuses pour estimer les évolutions. On se prend à rêver qu'un jour, des travaux de ce type seront disponibles « en ligne » et régulièrement mis à jour par des équipes étoffées.

Un deuxième regret porte sur l'absence, non de tel ou tel auteur, mais plutôt de telle ou telle approche. Dans la perspective même du livre, des contributions d'anthropologues et d'historiens auraient été utiles et, peut-être encore davantage, de psychologues. Il me paraît toujours invraisemblable que l'on puisse parler d'éducation et d'apprentissage sans donner la parole ou la page aux analyses cognitives et inconscientes ; que l'on parle de l'effet maître sans penser la relation, ou que les savoirs et savoir faire ne soient pas rapportés à leur contenu de connaissance, est faire fi d'une part importante des recherches contemporaines. Les allusions d'un ou deux auteurs ne sauraient suffire à traiter ces questions.

Enfin la plupart des textes ramasse les idées et les démonstrations élaborées par leurs auteurs depuis quelques années. On n'échappe pas alors à des raccourcis pour des lecteurs qui ne seraient pas au faite de la pensée de chacun. Imaginez la tête d'un huron qui lit (p. 60), « *L'école n'est plus une institution* ». Dianthe Gurvitch voulait dès 1960 supprimer la notion, parce qu'elle était trop complexe ; aurait-il gagné son pari ?

Tout ceci en fait est bien mineur et n'est mentionné que pour accréditer la thèse qu'un auteur de compte rendu se doit de lire l'ouvrage avec attention. Il n'y a guère à faire de reproches à ce livre car il est passionnant et d'une « utilité » sociale incontestable. Ce que l'on peut espérer est qu'un ou plusieurs auteurs préparent un second ouvrage pour répondre à deux questions centrales qui dans le premier tome restent sans perspective.

La première développerait le sous-titre du livre « *L'apport de la recherche aux politiques éducatives* ». Si les chapitres, en effet, donnent des exemples précis de politiques et de résultats de recherches, il n'a pas été analysé d'une façon précise et rigoureuse comment les politiques éducatives s'appuient ou non sur les recherches, celles exposées ou d'autres. Comment les politiques assaisonnent les recherches et comment celles-ci ont beau jeu d'étudier les faits a posteriori plus qu'elles ne peuvent proposer de prescriptions.

La deuxième question ne doit pas être considérée a priori comme hors champ. Les politiques éducatives, en effet, visent toutes et toujours, dans les sociétés occidentales au moins, à accroître les bénéfices des apprentissages scolaires. Davantage d'élèves, à l'école plus longtemps, pour apprendre toujours plus de connaissances nouvelles, tout en assurant une réduction des inégalités sociales. Or l'ouvrage nous montre par les travaux d'évaluation combien ces ambitions idéales ou illusoire ne sont pas atteintes très facilement. La question devient alors celle-ci : pourquoi actuellement les sociétés occidentales ont-elles besoin de tenir un double langage, celui de la promotion de la démocratisation en même temps que celui de la nécessaire sélection des meilleurs ? Ou si l'on préfère comment se construit et se reconstruit une société d'inégalités dont l'essence et la structure vont bien au-delà des politiques éducatives. Si, profondément, nos sociétés « veulent » de l'inégalité, pourquoi ont-elles besoin de proclamer le contraire ? Il y a là un travail permanent de l'idéologie qui passe trop facilement inaperçu et qui affecte toute analyse des fonctions réelles des systèmes scolaires. Si la société française voulait un tant soit peu être moins injuste, notamment envers ceux qui possèdent le moins, il y aurait de sérieuses mesures à prendre, bien avant de se préoccuper de la structure de l'école. Discours politique et discours de science politique : les deux restent nécessaires.

Jacky Beillerot
Université Paris X

COQ (Guy). – **La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?** Paris : Parole et silence, 1999. – 208 p.

Guy Coq s'attaque frontalement, dans cet ouvrage, au problème de l'éducation morale. Pendant longtemps, on a pu penser que cette éducation est essentiellement à charge des familles alors qu'au sein de l'école, l'éducation civique et morale concerne l'individu en tant que citoyen, et en tant qu'il appartient à une société politique dont les orientations républicaines et démocratiques s'ajoutent à ce qui relève du choix ou de l'appartenance culturelle des familles. Ce partage des tâches relève d'une base commune : il est essentiel que l'individu, la personne, s'oriente dans les valeurs et soit capable de jugements et de comportements éthiques. Il a pour cadre la cité, qui garantit le respect de la liberté de penser et de croire, l'éducation religieuse étant en France renvoyée au domaine privé, alors que l'éducation du citoyen permet en principe l'intégration de l'individu dans une société démocratique. Or, cet équilibre qui, sans doute, n'a jamais été parfait en pratique, mais n'en fonctionnait pas moins, semble rompu. La définition de ce qu'il convient de transmettre aux jeunes dans le domaine des valeurs flote.

Guy Coq essaie de penser philosophiquement ces problèmes du système scolaire en dépassant la nostalgie du passé et en relativisant la folie de la réforme ; on peut noter en passant à quel point la « réforme » répétitive du système scolaire déclenche unanimement scepticisme et lassitude dans les publications récentes. La voie qu'il propose est de refonder la culture scolaire, ce qui suppose d'explorer les contradictions et les difficultés qui minent son fondement, de se demander quelle philosophie politique sous-tend l'institution scolaire actuelle. D'où le titre : la démocratie rend-elle l'éducation impossible ?

L'auteur nous invite à affronter les conséquences du constat suivant : l'école est tiraillée entre deux tendances contraires, assurer la démocratie au sens d'égalité, ce qui conduit à réduire les exigences en vue d'une réussite de masse, et un autre but, inéluctable, assurer l'existence d'une élite. Depuis la première guerre mondiale, une exigence de justice et d'égalité réelles, et non plus formelles, a été formulée envers le système scolaire, par des universitaires mais également par la population. Ce qui n'empêche pas nombre de parents aujourd'hui de se comporter en « consommateurs d'école », réduisant la réussite à la réussite sociale et visant avant tout des diplômes « classants » pour leurs enfants. Cette deuxième tâche de l'école, la réussite d'une élite, rencontre un besoin socié-

tal, les stratégies des familles en vue de la réussite sociale de leurs enfants. Le système ne se veut plus élitiste, mais ne parvient pas, en même temps, à faire réussir l'enseignement de masse.

Guy Coq estime qu'il est urgent de dépasser cette alternative ; en effet, la démocratie n'est pas une donnée naturelle, il faut la faire exister et la reproduire. L'école ne peut se laisser entraîner dans le naufrage dû à l'opposition du grand nombre et d'une élite triée par une dérive sociétale. Elle doit réaffirmer son rôle d'affirmation et de transmission des valeurs, fonder la démocratie qui ne saurait se réduire à l'addition des points de vue particuliers. Elle doit retrouver un rôle véritablement éducatif, en évitant ce tiraillement entre prestation de services et correction des inégalités.

C'est pourquoi le grand mérite de l'ouvrage de Guy Coq est d'affronter ce que beaucoup d'acteurs du système, ou beaucoup d'usagers considèrent sans doute comme une question secondaire, préoccupés qu'ils sont de la « rentabilité » du système, de son adéquation aux attentes des élèves et de la société marchande, de son utilité par rapport à la prévention du chômage : le rôle de l'école dans la construction de la personnalité, de la capacité à vivre ensemble, tout ce qui est à la fois inutile et fondamental, ce dont les jeunes ont, d'après lui, le plus besoin.

Le point fort de l'ouvrage est son analyse de la cité. La cité de Jules Ferry, dit-il, ne correspond plus aux besoins de notre époque en matière d'éducation morale ; en effet, elle présupposait une influence prédominante de la religion chrétienne, et en particulier de la religion catholique, dans l'éducation extra-scolaire, alors même que la morale laïque se donnait pour tâche l'émancipation de cette source de la morale. Ceci fut pour résultat, explique Guy Coq, que les chrétiens ne se sentirent pas concernés par la morale laïque, et n'aiderent pas à sa survie. Or, l'eschatologie révolutionnaire, d'une part, et la « philosophie du soupçon » à l'œuvre dans les sciences humaines, d'autre part, n'ont-elles pas acquis ces dernières décennies une influence hégémonique sur les consciences ? En l'absence d'une légitimité transcendante de la morale, la question de savoir si l'école peut, fondamentalement, inculquer une morale se pose donc avec acuité, alors qu'on a pu, un temps, penser que ce problème pouvait être laissé dans l'ombre sans préjudice. L'individualisme ne semble-t-il pas fournir une réponse suffisante à cette question ? L'individu ne peut-il être la source de son système de valeurs et de ses choix, une fois que l'histoire l'a émancipé de toutes les contraintes idéologiques, spirituelles, autoritaires, qui pesaient sur lui ? Si la démocratie se réduit à cela, elle risque d'être un piège

pour l'individu désespéré, et pour la société qui risque d'échouer à faire durer des liens sociaux basés sur la liberté.

Pour sortir de ce piège, Guy Coq propose d'abord une vision d'ensemble du problème de la morale à l'école, puis il souligne un certain nombre d'aspects de la pédagogie actuelle qu'il convient de repenser. Enfin, il avance l'idée d'une réintroduction du message religieux dans l'éducation dispensée par l'école, avec une réflexion sur les modalités pratiques de cet enseignement.

Tout d'abord, du côté de la société, est-il possible d'envisager jusqu'au bout l'inexistence du sacré ? Un état laïque sans sacré est-il possible, se demande Guy Coq ? Non, et l'État dans ce domaine doit instaurer le dialogue avec la religion. Pour l'auteur, trop de pesanteurs historiques s'y opposent, et il serait urgent pour l'Église de se poser en interlocuteur valable, de faire son auto-critique par rapport à certains épisodes de l'histoire récente, et d'ouvrir ainsi ce dialogue. Ainsi se rouvrirait du côté de la collectivité cette interrogation ultime, et des choix pourraient être assumés.

Du côté de l'individu maintenant, Guy Coq dénonce le silence qui s'impose aussi bien à la foi qu'au simple doute : la foi, dit-il, n'est jamais actuellement, en particulier chez les jeunes, le sujet d'un échange. Cette expérience est elle indicible ? Certainement pas, elle est au contraire l'un des domaines dans lequel la communication avec autrui peut être la plus authentique parce qu'elle porte alors sur la question essentielle de la nature humaine et du sens de l'existence. Or, le silence imposé en ces matières ressemble davantage à l'indifférence, au refus intolérant d'aborder ces sujets, qu'à une attitude authentiquement laïque. Ce refus s'étend d'ailleurs au simple doute, comme s'il était inconvenant de relativiser l'exigence d'efficacité de la vie quotidienne au profit d'interrogations qui, si elles demeurent sans réponses, n'en sont pas moins constitutives de l'humain. Grâce à la crainte du racisme, observe l'auteur, les musulmans sont les seuls dont la foi soit actuellement respectée.

Briser des deux côtés le mur du silence est donc nécessaire. Sur le plan éducatif, Guy Coq prolonge cette analyse en repérant un certain nombre de points aveugles de l'école. Inutile de proposer de nouveaux programmes si des choix plus fondamentaux sont à faire. Nous retiendrons les points suivants de cette critique : actuellement, la prédominance des études scientifiques et en particulier de l'enseignement des mathématiques dans la définition de la réussite scolaire constitue un obstacle à l'éducation, une éducation qui inclurait la dimension morale. L'opérativité mathématique et même l'enseignement du contenu des sciences sans réflexion sur leurs enjeux pro-

duit un simulacre de rationalité. La rationalité partielle s'oppose à la raison pratique, en quelque sorte, pour Guy Coq, l'enseignement littéraire doit être réévalué, non pas pour valoriser davantage certains talents, ou dans un souci de rééquilibrage, mais parce que derrière l'héritage des humanités se loge la question de l'humanité. Les études littéraires assument, justement, la question du sens qui est au cœur de la définition actuelle de la cité. Elles parlent du tragique, des fins ultimes, de l'expérience humaine, et il est réducteur de ne voir là que du sentiment opposé à la raison.

À partir de cette exigence, le rôle du maître doit être interrogé. Pris dans le torrent de la rationalisation, l'enseignant actuel n'est-il pas convié à devenir lui aussi un scientifique, un spécialiste, un expert, pouvant garantir grâce à l'exactitude de méthodes élaborées par une recherche fondamentale la réussite de ses élèves ? Pour Guy Coq, il y a là une dérive intenable eu égard aux enjeux actuels. Le maître, même laïque et justement laïque, doit incarner l'attitude morale, non en tant que norme, mais en tant que préoccupation. Les jeunes doivent trouver en lui un adulte qui entend leur interrogation profonde, même s'il se garde d'une réponse dogmatique. Il participe de la construction d'une attitude et d'une sensibilité éthiques chez les jeunes, chose qui actuellement ne se dit ni ne se valorise. La cité exclut le dogme mais elle exclut aussi l'abstention.

C'est ce qui conduit Guy Coq à prendre position sur les rapports de notre héritage de morale chrétienne et de l'État. Il serait non seulement conflictuel, mais encore régressif de prétendre fonder à l'avenir les valeurs sur la religion. Cependant, il faut réinvestir culturellement le christianisme. Guy Coq veut distinguer la question de la foi et celle du rôle culturel de la religion chrétienne, à laquelle même le non croyant doit pouvoir se ressourcer. Par delà le silence, l'interdit, le soupçon, l'arbitraire du choix des familles, le message chrétien et évangélique doit parvenir aux jeunes. Il faut s'attaquer à cette nouvelle tâche d'intégrer le message religieux dans l'éducation publique, sans en faire une éducation religieuse. On reconnaît là l'une des préoccupations de longue date de l'auteur, qui, à l'enseignement catholique, préfère la présence d'une aumônerie dans les établissements publics, afin que la religion puisse être un recours pour la liberté des élèves, au lieu d'être un carcan analogue au milieu social.

En dehors de cette solution pour un enseignement religieux, Guy Coq discute à fond les propositions qui ont pu être faites pour intégrer la culture religieuse dans les programmes, et retient certaines d'entre elles. On peut souhaiter, par exemple, que l'histoire des religions devienne

une partie de l'enseignement de l'histoire, ou qu'un enseignement non confessionnel des religions soit institué. L'auteur préfère une troisième solution, qui consiste à prendre la mesure du poids de la religion dans notre culture, et à mettre en évidence ce fait à travers toutes les matières d'enseignement. L'Histoire, le Français, la Philosophie, peuvent en particulier, en tant que disciplines scolaires, assumer cette tâche. Nul besoin donc d'une révolution des programmes ou d'une réforme, il ne s'agit que d'étendre ce qui se fait déjà, pour une bonne part. Aucune discipline à la vérité n'a le monopole d'éveiller à l'éthique, mais nombre d'entre elles gagneraient à y concourir.

La culture et la foi s'interpénètrent trop pour que l'on se contente de renvoyer la seconde à l'univers privé ; de fait elle n'est plus transmise par la famille, et une complémentarité traditionnelle entre famille et école s'est effondrée. Le partage de ce qui est à transmettre n'étant plus l'objet d'un consensus, il faut que l'école affronte cette évidence : on ne peut laisser les jeunes dans la déchéance morale, dans l'indifférence entretenue, proie de toutes les manipulations de la société environnante et du marché. L'école ne peut certes leur dire ce qu'ils doivent croire, mais peut leur permettre de s'orienter dans le continent des valeurs, renouer les liens des apprentissages et du sens, ne plus faire de l'éducation morale un tabou, comme si une pédagogie techniciste avec son mirage d'exactitude pouvait dispenser d'un questionnement sur les raisons d'être de l'éducation.

Guy Coq nous permet d'avancer dans des solutions au niveau des principes comme au niveau pratique. Cependant, il ne faut pas sous-estimer la difficulté devant laquelle nous laisse la dernière partie de l'ouvrage : sur le plan métaphysique, peut-on vraiment fonder une morale laïque ? La réévaluation de notre histoire et de la pensée religieuse, leur transmission sont l'issue proposée par cet ouvrage. Pour ceux que cette solution ne satisfait pas, le défi est jeté.

Dominique Ottavi

Éducation Comparée. Défis – Médiation – Pratique (Vergleichende Erziehungswissenschaft. Uinaugbrair-mmpg-Vermittlung – Praxis). Bôhlaus : Verlag, 1997. – 2 vol., 824 p.

Cet ouvrage en deux volumes se présente comme un hommage à Wolfgang Mitter, qui a dirigé de 1972 à 1985 le Département de Science de l'Éducation Générale et Comparée à l'Institut Allemand de Recherche Pédago-

gique Internationale (DIPF) de Francfort s/Main, à l'occasion de son soixante-dixième anniversaire. Les initiateurs de cette entreprise, coordonnée par Christoph Kodron, ont voulu solliciter la communauté de ceux qui, en Allemagne et à l'étranger, se sentaient liés à Wolfgang Mitter par une longue collaboration, et cela bien au-delà des cercles de l'éducation comparée. L'ensemble, riche de cinquante-neuf contributions, est divisé en cinq parties réparties dans les deux volumes. Le premier volume se divise en : 1) Aspects méthodiques et méthodologiques de l'éducation comparée ; 2) Politique éducative et éducation comparée ; 3) Comparaisons globales et aspects internationaux de l'éducation. Le second volume poursuit : 4) Etudes par pays ; 5) La dimension historique. Il s'achève par un résumé de chaque communication en allemand, en anglais et en français.

C'est l'occasion de prendre le pouls d'une discipline qui reste exposée aux grandes mutations de civilisation, plus particulièrement, dans la période qui s'ouvre, aux défis de l'internationalisation et de la mondialisation. Comme le note Edmund King dans sa communication, on a dépassé l'époque des interprétations historiques, des élaborations théoriques et des « prophéties ». On s'attache plus que jamais aux particularités : en témoignent le nombre, qui reste important dans ces deux volumes, d'études monographiques consacrées à tel pays ou à tel aspect de l'éducation dans un pays. Elles rappellent que l'éducation comparée est née du, et continue de s'alimenter au besoin, pratiquement et politiquement motivé, de prendre la mesure des mutations qui s'opèrent à l'intérieur de chaque système éducatif national et de mesurer en quoi les réalisations observées dans tel autre système peuvent être utiles à celui-là : le modèle demeure ici, comme l'expose dans sa communication David N. Wilson, la façon dont la Grande-Bretagne, mais aussi d'autres pays comme Singapour, Israël et le Sri Lanka, se sont intéressés au système dual allemand et se sont efforcés de l'intégrer avec des fortunes diverses. Cette dimension pragmatique subsiste et ne disparaîtra pas de sitôt, même si elle pose de sérieux problèmes à la non moins nécessaire démarche universitaire de théorisation.

Mais, comme le souligne Oskar Anweiler dans son introduction qui, sur la base des communications, dresse un panorama des problématiques qui agitent et des orientations qui marquent ce domaine de recherche, les nouveaux défis sont ailleurs. Ils ont nom « internationalisation », « mondialisation », et le mot qui fait se dresser tous les esprits : « globalisation ». Les temps tendent à s'estomper où les nations maîtrisaient (ou semblaient maîtriser) leur système éducatif, qu'elles en gardaient en tout cas la propriété, tandis que des organismes interna-

tionaux disaient la « parole universelle » de l'éducation et envoyaient ses « missionnaires », fortement dotés, pour « apporter » la bonne parole sous la forme de systèmes, de pensée et de moyens, « clefs en mains ». Les réseaux éducatifs dépassent désormais les frontières nationales, les nouvelles technologies diffusent, sinon l'éducation, du moins ses produits au mépris des États, l'éducation est devenue un vaste marché international où les particuliers, comme ce fut récemment le cas à Toronto, viennent s'approvisionner librement. Dans le même temps, les réflexes communautaires et particularistes jouent plus que jamais : on réclame une éducation qui s'enracine dans les réalités économiques, culturelles, religieuses, du pays, voire des entités régionales qui le composent. Comme le développe Birgit Brock-Utne dans une contribution cinglante, les « experts supranationaux », au premier rang desquels la Banque Mondiale, sont sérieusement chahutés dans un tel contexte. On peut déjà mesurer, comme en témoignent plusieurs communications, la difficulté d'harmoniser les points de vue éducatifs dans un ensemble pourtant bien intégré comme l'est chaque jour plus l'Europe : entre ceux qui se crispent sur des points de vue régionalistes (les « autonomies ») et ceux qui regardent par-delà les frontières nationales – ce sont parfois les mêmes ! – la synthèse est devenue difficile, d'aucuns pensent et disent : impossible.

Quid de l'éducation comparée au milieu d'un tel bouleversement ? Le schéma qui prévalait jusqu'à ce jour, celui d'une universalité de l'éducation, garantie et entretenue par des organismes internationaux, jusqu'à laquelle il s'agissait de porter les réalités éducatives de chaque pays, par État interposé, est sérieusement mis à mal. Sans être obsolète, comme le rappelle Anweiler, il n'est plus le schéma dominant. L'exemple des transformations qui se sont opérées dans les sociétés est-européennes est, de ce point de vue, comme le développent des contributions de Pierre Laderrière et de Janusz Tomiak, révélateur : fallait-il, en les adaptant au mieux aux réalités nationales, importer des modèles occidentaux, ou bien reconstruire peu à peu les systèmes à partir de la base, en innovant par rapport aux besoins et aux moyens disponibles ? On a navigué entre les deux pôles de l'alternative. Des notions évidentes pour nous peuvent aussi être remises en question : c'est ainsi que le rôle démocratisateur de l'obligation scolaire générale, que nous posons, dans notre tradition occidentale, au principe de toute action éducative, peut, comme l'illustre Erwin H. Epstein, être mis en doute au vu des expériences décevantes faites dans les pays en voie de développement : il vaudrait mieux parler de « filtrage de la démocratie par l'école ». Et lorsque l'on prend la mesure

de l'énorme différence entre les résultats obtenus par les élèves au terme d'un certain nombre d'années d'éducation formelle dans les pays en voie de développement par opposition aux pays industrialisés qui ont une longue tradition d'enseignement primaire et secondaire, il n'est pas exagéré d'employer, avec Torsten Husén, le terme de « lacune éducative » (Education Gap).

Suffit-il alors, comme le font certaines communications, d'en appeler à l'humanisme, aux droits de l'homme et au sens de l'autre pour se donner la base épistémologique capable de repositionner l'éducation comparée dans un tel contexte ? Il faudrait encore savoir comment ces belles idées peuvent trouver le passage pédagogique vers les réalités triviales, s'inquiéter des médiations en termes de schémas conceptuels de compréhension, de modèles d'action, de structures de recherche... Le concept d'inter- et/ou de multiculturalité peut-il fournir le fondement anthropologique recherché ? Je craindrais toujours la magie des *inter* et des *multi* qui couvrent d'un mot des réalités en tension, sans compter que le concept même de culture, dans son rapport à l'éducation, mérite d'être soumis à un examen critique. Un *World Educational System* reste assurément une chimère.

Mais dans le même temps une utopie dont l'homme ne peut se passer s'il veut penser l'universel et si l'éducation ne doit pas se réduire à la gestion d'intérêts particuliers, régionaux et nationaux. L'éducation comparée doit assurément se construire un nouveau modèle épistémologique, ou puiser dans ses ressources, qui, comme le rappelle Oskar Anweiler, sont abondantes au regard de son développement depuis les origines, pour régénérer son modèle. Il est sans doute temps de briser dans tous les domaines les structures pyramidales qui prédominaient jusqu'ici, et d'en appeler à la *complexité*. Mais la complexité ne fait jamais que décrire un état de fait, elle ne dit pas dans quelle direction doit s'orienter l'action. Or l'éducation comparée reste traditionnellement portée par le souci pragmatique. Il faut alors peut-être oser la remettre en présence de la grande question de fond, qu'obscurcissent régulièrement les intérêts de tout poil : pourquoi (pour quoi) faut-il donc éduquer l'homme ? Et sans doute repenser, à la lumière de cette question, le rapport spécifique entre l'universel et le particulier qui singularise l'éducation, et par voie de conséquence l'éducation comparée, dans le champ des savoirs.

Michel Soënard

Université Catholique de l'Ouest

FRELAT-KAHN (Brigitte). – **L'école en France et la pensée libérale.** – Paris : Ellipses, 1999. – 287 p.

La question du libéralisme dans l'école contemporaine est à l'ordre du jour, portée sur le devant de la scène par l'un de ces débats qui s'emparent périodiquement de l'opinion pédagogique, au gré des vicissitudes de la politique éducative. La question ? Plutôt la querelle, et souvent l'anathème. C'est que l'étiquette de libéralisme sied assez mal, en France, quand il s'agit d'éduquer et d'instruire, et qu'elle se prête aisément aux simplifications réductrices. Cette pente n'est pas (seulement) goût de la controverse, elle tient à l'histoire politique même. Brigitte Frelat-Kahn note d'emblée ce caractère : si la France a produit de grands libéraux, « *quoi de plus étranger à la tradition française que le libéralisme ?* » (p. 5). Et le constat doit être redoublé quand il s'agit de l'école, institution en laquelle s'incarne éminemment ce « *rationalisme strict* » et ce « *volontarisme que prétendent revendiquer les institutions de la France* » (p. 6), peu conformes aux valeurs du libéralisme, au triomphe de l'individualité qu'un Benjamin Constant disait poursuivre.

Du coup, la pensée libérale paraît appartenir à un univers étranger à cette école constitutive de l'État républicain, et comme voué à sa destruction ; on y voit un « *état d'esprit allogène et pathogène qui risque à travers l'identité culturelle de porter atteinte à l'entité nationale elle-même* » (p. 7). Dès lors la question éducative, aussitôt qu'elle touche au libéralisme, est comme fermée d'avance et rabattue sur « *la vision « anglo-saxonne » d'une toute puissance du marché et de la marchandisation généralisée* » (p. 7). On reconnaîtra en effet là une thématique critique fort répandue. Le mérite de l'analyse que propose Brigitte Frelat-Kahn tient d'abord à la volonté de sortir de ce credo, de lever le verrou. L'auteur entend aborder la question sous l'angle de la philosophie politique, tâcher de saisir à l'œuvre, dans les évolutions les plus significatives du système éducatif, les effets d'une pensée libérale. Bref, prendre au sérieux de la réflexion le constat d'une « *poussée libérale* » dans l'école.

Les principales références indiquent assez bien dans quelles directions se développe la thèse ; aux conceptions de Condorcet et de Rousseau, évoquées dans la première partie de l'ouvrage succède progressivement le recours aux idées de Richard Rorty et de Nfichaël Walzer. Ce passage de la philosophie des Lumières à la pensée libérale anglo-saxonne fait l'originalité et le pari de la démarche. Elle conduit à défendre une thèse en forme de paradoxe, au moins aux yeux de tous ceux qui ne voient

définitivement dans le libéralisme rien d'autre que « *altérité « sauvage* », et que « *l'économisme contre le politique, le communautarisme contre la république* » (p. 9). L'auteur ne se contente pas de refuser l'idée selon laquelle tout libéralisme serait par essence étranger ou extérieur à l'école, irruption dans l'école d'enjeux économiques qui « *échapperaient à sa nature ou à sa fonction* » ; elle le voit à l'œuvre dans l'évolution même, dans l'évolution interne de l'école, au fil des réformes qui marquent ses développements contemporains : « *la poussée libérale la travaille de l'intérieur* », écrit Brigitte Frelat-Kahn, « *du tréfond de son unité, et peut apparaître comme l'âme des réformes qui sont envisagées pour elle* » (p. 7). Précisons bien, ce point est capital, que ce mouvement libéral en marche dans la réforme ouverte de l'école ne doit pas être compris comme l'expression d'un volontarisme réformateur étranger à l'esprit de l'école. Si l'auteur concède bien que cette évolution ébranle l'horizon intellectuel, dans lequel se situe la politique (éducative) en France, c'est pour ajouter aussitôt que « *la montée du libéralisme est aussi le résultat du travail de l'institution sur elle-même, et des transformations de la société civile qu'elle s'est montrée capable d'intégrer* » (p. 20). On touche alors au fond de la thèse, et du paradoxe que veut éclairer l'auteur : loin que le libéralisme à l'œuvre dans ces réformes signe l'abandon des finalités émancipatrices de l'école, comme on le dénonce ici et là au nom de la défense de l'école républicaine, il accompagnerait un développement, un accomplissement de la démocratie ; loin d'être étranger aux valeurs de l'école de la démocratie, il appartiendrait pleinement à son histoire. Qu'est-ce en effet que le libéralisme ? Ce qui le caractérise de la façon la plus large, rappelle Brigitte Frelat-Kahn dans l'esprit de Benjamin Constant, c'est « *l'affirmation de la primauté de la liberté des individus* » (p. 10). Si l'on se place dans cette perspective, alors la privatisation de l'éducation comme *bien social*, tout comme la sécularisation du savoir appartiennent « *au processus de libération de l'individu* » ; en elles « *l'école poursuit son idéal de libération* » (p. 21). Et on en vient à cette hypothèse ultime : « *la pensée libérale contemporaine serait alors une sécularisation achevée et le moment où l'individu enfin réconcilié avec lui-même pourrait être authentiquement membre d'une société démocratique* » (p. 22).

On voit le pari : déchiffrer un accomplissement là où les tenants d'une certaine *idée de l'école* républicaine dénoncent un abandon, restituer une continuité et un accomplissement là où d'autres parlent de discontinuité ou de rupture. La thèse défendue conduit à cette déclaration qui la résume et ne peut manquer de soulever, on peut le présumer, bien des objections du côté des « *républicains* » : « *le libéralisme contemporain réalise l'aspiration aux droits et aux libertés que proclamaient les*

Lumières » (p. 284). Le « *libéralisme inachevé* » de Condorcet (p. 88), semble suggérer l'auteur, chemine aujourd'hui dans l'école, en quête d'accomplissement, et il nous appartient de nous en saisir. Faire de l'éducation dans l'école un bien social effectif, « *tout en refusant de faire de l'école un marché* » (p. 66), telle serait alors la tâche d'une école de la république recomposée et cependant fidèle à ses valeurs d'émancipation.

Toutefois, à cette lecture positive attachée à démontrer les avancées conjointes de la démocratie et de l'individualisme dans l'école, bousculant les barrières qu'y avait mises l'école républicaine, se superpose et se mêle, plus particulièrement dans la seconde partie de l'ouvrage, une autre ligne de réflexion, inquiète celle-ci des périls de la montée de l'individualisme et de ses conséquences éducatives, et s'efforçant d'en prendre la mesure. Là, l'auteur se montre sensible aux thèses qui décrivent l'avènement de l'individu narcissique, absorbé dans la dimension privée ne reconnaissant plus d'autre loi ultime que celle de son intérêt propre. « *Retrait, repli sur soi, vide, il semble que l'individu narcissique de l'individualisme soit un individu enfermé* » (p. 200), qu'est-ce alors que la tâche de socialisation, que signifie alors l'exigence de formation du citoyen ? Bref, il s'agit ici d'examiner, sur le terrain de l'école plus particulièrement, ce que Joël Roman appelait la démocratie des *individus* (1).

Les quatre chapitres qui composent le livre peuvent être lus comme un essai pour expliciter et justifier, en croisant le plan de la philosophie politique et celui des réformes et mutations de l'école, cette thèse d'une continuité dont l'auteur ne méconnaît nullement la portée paradoxale. C'est qu'en effet ce libéralisme poursuit son chemin au sein d'une institution dont il met en cause « *le volontarisme unificateur* ». La crise durable de l'école contemporaine tient alors à la coexistence de ces deux courants opposés. Ils placent les enseignants en porte-à-faux, en situation d'« *écartèlement entre les valeurs qui légitiment leur action, leur rôle et leur autorité, et les injonctions d'un pouvoir qui, réputé les représenter, cherche à instaurer un fonctionnement sur des principes qui semblent échapper à la tradition, à son histoire et à sa justification même* » (p. 14). La tâche à laquelle l'auteur entend s'attaquer en découle : « *comprendre la tension dans laquelle se démène l'injonction éducative de notre temps, et plus spécifiquement l'école en France : tension entre le volontarisme unificateur d'une institution publique et l'individualisme de rapports sociaux privatifs* » (p. 11). L'accomplissement libéral de la promesse des Lumières se heurte en effet à « *ce rationalisme constructiviste qui fait obstacle, en France, à la pleine reconnaissance de libéralisme* » (p. 121), et dans lequel se rencontrent Condorcet comme Rousseau. L'école française l'incarne

exemplairement dans ses conséquences contradictoires : voilà une « *entreprise délibérée par laquelle l'État se donne pour devoir d'instruire le peuple pour en assurer l'émancipation effective* », et qui « *produit du pouvoir, étend les prérogatives de l'État, augmente la demande d'autorité politique* » (p. 81). Et cela, encore une fois, au nom de l'émancipation des individus. Même Condorcet, dont la conception éducative rassemble les déterminations principales du libéralisme classique, et dont Benjamin Constant peut se réclamer à bien des égards et à bon droit, représente au bout du compte « *l'avènement de ce paradoxe qui fait de l'état le moyen de réaliser l'autonomie des individus* » (p. 89). C'est pourquoi Brigitte Frelat-Kahn croit pouvoir trouver dans l'opposition du « *rationalisme évolutionniste* » des libéraux et du « *rationalisme constructiviste* », en suivant F.A. Hayek qui y voit « *la clé des divergences les plus importantes de notre temps* », un conflit à l'œuvre « *au cœur du débat sur l'école en France* » (p. 80-81).

Ce système qui fait verser de l'affirmation de la liberté à la raison d'État possède sa clef de voûte : la volonté d'unité. La tradition française est « *hantée par la volonté d'unité* » (p. 128). Tout le système vacille lorsqu'elle est remise en cause. De ce point de vue, « *la tendance au pluralisme et à la diversité qui exprime avec l'affirmation d'une autonomie du social la montée du libéralisme* » (p. 130) ne menace pas tant l'universalité et les valeurs républicaines que le rationalisme constructiviste qui façonne la conception politique française. Pour essayer de le montrer, l'ouvrage propose un repérage dans l'école et la société contemporaines des principaux traits de ce qui est présenté comme « *un libéralisme ordinaire* » sous le double signe de la reconnaissance de l'individualité et des différences. Ainsi de la décentralisation, qui témoignerait de « *l'importance accordée à la gestion plutôt qu'à la direction, à la fonction plus qu'aux finalités* », et inscrirait « *l'institution éducative dans une nouvelle acception de la citoyenneté* » (p. 28), accordant « *priorité à l'individu sur le système, à la particularité sur la norme* » (p. 29). Ou encore du glissement du service public vers le service du public, affectant notre vision de la démocratie et du sens de l'école, dès lors que celle-ci est envisagée « *à partir des intérêts réels des citoyens entendus comme des usagers à la fois bénéficiaires d'un bien social et acteurs dans les prises de décision et de responsabilités* » (p. 57). Ces transformations et ces inflexions touchent au cœur de l'école républicaine, en ceci qu'elles tendent à « *remplacer la notion de savoir élémentaire par celle d'éducation de base* » (p. 59). Montée d'un libéralisme centré sur l'importance de l'individualité, mais aussi progrès démocratique, avance l'auteur, si on veut bien y entendre l'affirmation selon laquelle « *l'école est un bien social et que comme telle elle relève de la distribution et de*

l'équité » (Idem). La même lecture doit être faite de la création et du développement des Zones d'Éducation Prioritaires. Le principe qui anime les ZEP, « donner plus à ceux qui ont moins », est l'exemple même d'un libéralisme social, d'un libéralisme en son fond « *très distinct de l'esprit des Lumières qui guide l'organisation scolaire française. En effet ce dispositif reconnaît, entérine, voire entend produire une pluralité* » (p. 225). Préoccupé de justice distributive et d'équité plutôt que d'égalité, le dispositif des ZEP s'attache à « *la diversité des conditions pratiques et effectives dans lesquelles sont placés les pluralités des individus* », considérant l'éducation du côté des biens sociaux dont il faut assurer le partage, son inspiration « *peut ainsi être trouvée dans la théorie de Rawls : elle répond aux conditions qu'on assigne à la justice* » (p. 227). Brigitte Frelat-Kahn croit également déceler dans « l'affaire des foulards » une même affirmation de la liberté individuelle et de la dignité de la personne, un même approfondissement paradoxal de la laïcité. « *Ce qui apparaît comme une remise en cause de la laïcité – l'irruption dans l'espace public de l'école d'une manifestation particulière et privée –, est dans le même temps la proclamation de ce qui fonde la laïcité même : l'affirmation d'une liberté et d'une égalité des droits pour tous les individus* » (p. 236).

On voit clairement ici comment toute la lecture proposée des évolutions de l'école tient à la question de l'individu et à la définition qu'on en donne. Brigitte Frelat-Kahn en convient : « *on n'est pas dans la même perspective selon qu'on désigne le sujet de droits qu'entend produire la république, et l'individu narcissique des sociétés démocratiques libérales contemporaines* » (p. 171). La difficulté de l'école d'aujourd'hui est notamment d'être aux prises avec ces deux perspectives. Elles touchent nécessairement aux deux missions cardinales de l'école : transmission des savoirs et « socialisation », et en affectent nécessairement le sens. Reprenant la classique distinction *societas/universitas*, et s'inspirant de Louis Dumont et de Richard Rorty, l'auteur propose d'opposer deux modalités éducatives de socialisation : l'incorporation et l'adaptation. « *Dès lors que l'on pose que le lien social préexiste aux individus, l'éducation aura à charge de penser la socialisation sous la modalité de l'incorporation* » (p. 141) ; telle est la ligne traditionnelle de l'école républicaine. Au contraire, la primauté accordée à l'individu conduit à penser la socialisation « *sur la modalité de l'autonomie et de la discussion* », et dans cette perspective, l'adaptation ne peut être que « *mutuelle, flexible, temporaire, perpétuellement instable, sans cesse à construire puisqu'elle tient aux individus qui sont en présence* » (p. 142). Ici la formation du citoyen doit, pour chacun, lui « *apprendre à rendre visible et à faire reconnaître dans l'espace public ce qui le constitue subjek-*

tivement » (p. 273). Corrélativement, la mission de transmission rencontre d'emblée, dans une société des individus, une difficulté de principe bien identifiée depuis la célèbre analyse de Hannah Arendt, à laquelle Brigitte Frelat-Kahn fait ici écho. « *Dès lors que le rapport global* » entre l'individu et la société s'est défait, rappelle-t-elle, « *c'est la transmission qui fait question* » ; c'est qu'en effet « *éduquer, instruire et transmettre supposent que l'on ait pu au préalable discriminer entre ce qui vaut d'être maintenu, perpétué, relayé, conservé, reproduit ou développé* » (p. 142). L'école contemporaine court alors le risque d'être « *désinvestie de sa fonction première de transmission* » et, en retour, « *surchargée de fonction de sociabilité* » (p. 205). S'il lui appartient bien d'accomplir et d'accompagner les conquêtes démocratiques, indissociables, qu'on le veuille ou non, de la progression de l'individualisme, ne risque-t-elle pas de s'épuiser « *à compenser les effets immédiats de l'individualisme : l'abandon de la société à elle-même, le désintérêt de l'esprit public* » (p. 203) ?

Voilà peut-être l'ultime défi : les deux faces de l'individualisme font que « *l'exigence d'éducation est sans doute encore plus forte dans une société démocratique* » (Idem), au moment même où son modèle se trouve profondément ébranlé. Le livre de Brigitte Frelat-Kahn est une tentative d'éclairer ce difficile chemin de l'école contemporaine. On peut certes lui reprocher de perdre quelquefois le fil en s'engageant dans des analyses ponctuelles trop longues, et dont l'abstraction rhétorique brouille plus qu'elle n'éclaire les enjeux, ou encore de céder à cette passion que nous autres, philosophes, avons en partage, et qui nous fait croire qu'on peut déduire le réel de la théorie. De ce point de vue, on peut regretter que l'analyse ignore trop le terrain de la pensée pédagogique et de la pratique éducatives. Nous commençons en effet à comprendre d'une façon générale que la pédagogie moderne elle-même, dans ses développements depuis Pestalozzi ou Rousseau jusqu'à Piaget et quelques figures contemporaines, a bel et bien partie liée avec la logique de la démocratie moderne, centrée sur l'individu et ses besoins ; voilà un domaine dans lequel la philosophie de l'éducation devrait s'attacher à des investigations précises.

Au total, contre les critiques républicaines, Brigitte Frelat-Kahn voudrait « *voir dans le libéralisme un lieu d'ouverture* ». Cet appel optimiste à l'invention ne masque pas cependant l'oscillation, perceptible au fil du livre, accentuée dans sa conclusion, entre le modèle républicain et le modèle libéral de l'école. Certains deuil ne s'achèvent peut-être jamais. On ne saurait lui reprocher cette hésitation et cette nostalgie occasionnelle : il faudrait être tout à fait en dehors de l'école et la regarder

der de bien loin pour ne pas y céder. Le vrai partage, sur cette question, ne sépare pas deux camps : il passe en chacun de nous, il divise intérieurement tous ceux qui essaient de substituer l'analyse aux slogans.

Alain Kerlan
ISPEF, Université Lumière - Lyon 2

NOTE

(1) Joël Roman, *La démocratie des individus*, Paris, Calmann-Lévy, 1998.

GUILLAUME (Denise). - Le destin des femmes et l'école. Manuels d'histoire et société. Paris : L'Harmattan, 1999. - 253 p.

Denise Guillaume a pour objectif d'étudier le rôle des livres et des manuels utilisés à l'école primaire depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours, dans « l'élaboration sociale-psychique du genre ». Autrement dit, quel est l'impact des représentations proposées, à différentes époques, de la participation des femmes et des hommes à la vie sociale et aux « évènements » historiques, sur le processus de construction des identités de sexe ? Poser cette question et souhaiter y répondre suppose que l'on considère les domaines ou les comportements « féminins » ou « masculins » comme un produit de la socialisation et de l'histoire collective d'une part, comme l'expression d'un rapport d'inégalité et de domination entre les sexes, d'autre part. Or, l'assujettissement des femmes, comme l'auteur le rappelle dans son introduction, est justifié le plus souvent par l'invocation d'une nature, c'est-à-dire d'un corps qui les voue aux tâches et aux destinées subalternes... S'inscrivant dans un projet à la fois intellectuel et militant, le travail de Denise Guillaume apporte la preuve, en s'appuyant sur un corpus exhaustif et à l'issue d'un examen minutieux, que la participation des femmes à la vie sociale, fût-ce au sens ordinaire du terme, a été largement occultée, minimisée ou déformée dans les ouvrages publiés par de nombreux éditeurs entre les années cinquante et soixante-dix. Or, ces oublis et ces déformations revêtent une importance capitale pour la formation intellectuelle de l'élève, de la citoyenne et du citoyen, puisque les enfants s'y trouvent confrontés dès leur plus jeune âge.

Ce point de vue est développé dans la deuxième partie du livre consacrée aux manuels publiés après 1945, quand les femmes ont obtenu l'égalité des droits civiques avec les hommes. On s'attend légitimement à ce que

les instruments qui servent à la formation des jeunes se montrent à la hauteur des progrès réalisés... La déception est grande et l'auteur nous livre quelques exemples, avec une touche d'indignation et d'humour qui ne saurait nuire à la rigueur de l'analyse : déjà minoritaires du point de vue de la « présence » dans les manuels (images et textes sont pris en compte), les femmes se trouvent « placées à l'arrière-plan », « la silhouette effacée de la gauloise file ou coud ou pile, porte cruche ou chaudron, épluche des carottes, sert à table (de pierre)... ». À des femmes confinées au village ou dans la hutte, s'opposent des hommes qui « forgent et charroient, se font bergers, guerriers ou druides »... Aucun commentaire ne vient établir une distance réflexive par rapport à ces images, aucun n'invite les élèves à complexifier la vision qu'on peut avoir des sociétés disparues ou à mettre en question le caractère « naturel » de cette répartition des activités.

En résumé, les premiers contacts avec la discipline historique encouragent la mise à l'écart de larges pans de la réalité et fortifient des stéréotypes qui ont cours dans la majorité des familles. En effet, si les femmes sont particulièrement concernées, les procédés narratifs, les images, les illustrations qui servent à les dévaloriser... sont utilisés aussi à propos des hommes quand ils appartiennent aux couches dominées de la société. Certes, les ouvrières sont le plus souvent absentes des pages de manuels, mais les ouvriers, quant à eux, cessent d'être présentables lorsqu'ils participent aux luttes sociales. C'est l'aspect le plus intéressant, selon nous, du travail réalisé et qui lui donne une portée plus large : à partir d'une interrogation sur l'image des femmes dans les manuels, on est amené à lever le voile sur le caractère an-historique et a-scientifique de maints discours ou illustrations qui transmettent une version des faits ou pseudo-faits chargée d'idéologie, en général conservatrice. Ainsi la participation des femmes à la production et à l'effort de guerre entre 1914 et 1918 est-elle niée, bien qu'on dispose de documents sur cette période ; parallèlement, l'horreur de la grande guerre est minimisée, ou sublimée à travers « les allégories de la Victoire ou de la Mère-Patrie », autre utilisation de la figure féminine. La manière dont sont décrites les femmes des classes élevées, détentrices de richesses et de pouvoir, arbitres des belles manières et de la culture, paraît tout aussi révélatrice : les contraintes et les menaces qui pèsent sur elles en tant que monnaie d'échange ne sont pas évoquées, mais on ne traite pas non plus des possibilités d'action et de création dont elles bénéficient en raison de leur position privilégiée : les dames qui tiennent salon aux XVII^e et XVIII^e siècles sont d'élégantes hôtesse qui réunissent des grands hommes et non des auteurs de traités, de romans ou de correspondances.

D'une façon générale, la relation des femmes à l'action et au travail n'est jamais considérée en elle-même et de leur propre point de vue, ce qui fortifie l'idée qu'il s'agit là d'un mal nécessaire ou d'un accident de l'histoire. Quant aux héroïnes dont Jeanne d'Arc est le symbole, elles figurent en bonne place dans les manuels mais l'idéalisation dont elles sont l'objet tend à dé-réaliser leur contribution aux entreprises politiques et guerrières. De toute manière, cette contribution revêt un caractère exceptionnel et elle fut inspirée par la foi plus que par la raison. On espérait qu'un état laïque envisagerait d'un autre œil celles qui ont œuvré pour la patrie... Par ailleurs les femmes qui détiennent un pouvoir effectif et officialisé dans un cadre monarchique sont plutôt discréditées : ou bien on leur impute la responsabilité entière des mauvaises décisions et des massacres qui en résultent (ce qui les rend coupables en tant que femme politique et en tant que mère s'il s'agit des régentes), ou bien elles n'agissent pas directement mais elles exercent sur le souverain une influence néfaste, nouvelle incarnation de l'Ève tentatrice... Enfin très minoritaires sont les manuels qui prennent en compte l'action des femmes pendant la Révolution et notamment la fameuse marche sur Versailles. Pour ce qui est des « leçons » sur le XIX^e et le XX^e siècle, Denise Guillaume renvoie l'institution scolaire à elle-même, en se demandant comment apparaissent dans les manuels les filles astreintes à l'obligation scolaire et autorisées à suivre un enseignement secondaire après 1880. Or, les inégalités entre les genres sont passées sous silence ainsi que les possibilités d'émancipation par le savoir. Dans le même ordre d'idée, les chapitres sur la Résistance ignorent les femmes, à l'exception de celles qui « (portent) une boîte à pansements... (tendent) une bouteille d'essence à un barricadier ».

Néanmoins, Denise Guillaume note quelques exceptions à la règle de la « misogynie » ou du « sexisme » : nous laissons aux lecteurs du *Destin des femmes...* le loisir et le plaisir de les découvrir au fil des pages. On a toutefois un peu de mal à se faire une idée claire de ces apports car ils sont cités en ordre dispersé. Nous devons mentionner, à ce propos, qu'il nous a paru difficile de parvenir à une vision d'ensemble des analyses menées dans cet ouvrage, étant donné le mode de classement et d'exposition adopté. En effet, l'auteure a privilégié le classement par thèmes (n'aurait-il pas été nécessaire d'effectuer des regroupements, selon les époques concernées notamment ?) tout en faisant référence aux manuels qui traitent ces thèmes. Nous mettrons l'accent, pour conclure, sur des évolutions qui se sont produites dans les années 80 et dont il ne faut pas exagérer l'ampleur : des femmes politiques comme Simone Veil sont gratifiées d'une photographie, Louise Michel figure dans un

manuel, au moment de son arrestation, les colonisés et les émigrés ont eux-mêmes droit de cité dans les livres d'école. Malgré les variations d'un manuel à l'autre, il semble que la participation des femmes à la vie sociale et politique soit davantage prise en compte ainsi que l'existence et le sort de dominés... Cependant, l'auteure nous met en garde contre l'apparition de « femmes symboles » dont la liste s'est allongée mais qui ne sauraient faire oublier le manque d'attention porté au plus grand nombre.

Marlaine Cacouault-Bitaud
Université René Descartes-Paris V

HOFSTETTER (Rita) et SCHNEUWLY (Bernard) (eds). – Le pari des sciences de l'éducation. **Raisons éducatives**, n° 1-2, 1998 (De Boeck-Université. Diffuseur : De Boeck et Larcier, rue des Minimes 39, B – Bruxelles).

La Section de Sciences de l'éducation de l'Université de Genève vient d'inaugurer chez De Boeck Université une série de publications intitulée **Raisons éducatives**. Il ne s'agit pas exactement d'une Revue puisque chaque parution « disposera de son titre propre et traitera un thème de façon approfondie avec des regards multiples » ; grosso modo il y aura cependant deux titres par an. Les auteurs seront des membres de l'Université fondatrice mais aussi des collègues des divers lieux de recherche francophones, la collaboration ainsi organisée visant à créer des liens entre eux. La perspective est nettement distincte de celle de la revue que dirige Jean-Louis Derouet chez le même éditeur, puisque **Éducation et Sociétés** prend clairement place parmi les revues de sociologie. Cette dernière perspective est loin d'être privilégiée dans la nouvelle publication de Genève, à tel point que le Service de la Recherche Sociologique du Département de l'Éducation de Genève, depuis longtemps connu et apprécié en France, n'est pas même cité.

La première livraison, coordonnée par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, comporte quatorze contributions de vingt à trente pages qui donnent chacune un point de vue sur « Le pari des sciences de l'éducation ». La qualité de ces textes est, il faut le dire, inégale, certains d'entre eux restant très formels, d'autres présentant au contraire le fruit d'une réflexion de grand intérêt. Stimulants, les deux textes publiés ici par les coordinateurs présentent « le champ disciplinaire » des sciences de l'éducation. Volontairement ils ne parlent pas d'une « discipline », mais d'un processus de « disciplinarisation ». Ce champ, estiment-ils, rencontre « des défis

épistémologiques, institutionnels, professionnels et politiques » sur lesquels il convient de réfléchir aujourd'hui, plusieurs décennies après la création, dans de très nombreuses Universités d'Europe de l'Ouest et d'Amérique du Nord, de départements portant cet intitulé. Leur apparition dans les Universités a la plupart du temps correspondu à la fois à une demande sociale en vue de favoriser une meilleure efficacité des systèmes éducatifs, avec le plus souvent la formation des maîtres en ligne de mire, et à un désir des chercheurs de plusieurs disciplines ayant les uns et les autres pris pour objet l'éducation de confronter leurs points de vue et d'enseigner ensemble, tout en étant reconnus par leurs collègues universitaires. Certes ces deux « ressorts » ne sont pas incompatibles, mais leur caractère nettement distinct n'est pas, estiment les auteurs, sans provoquer des tensions ; mais ces tensions sont souvent dynamisantes. Elles l'ont été à Genève dès 1911, avec le rôle fondateur d'Émile Claparède puis de Pierre Bovet et le parrainage, on le sait, de Jean-Jacques Rousseau. Sous l'angle prescriptif (traduit dans la formation initiale et continuée), cet Institut genevois avait fortement partie liée avec « l'Éducation nouvelle ». Mais à titre de scientifiques lorsqu'ils menaient des recherches, ses membres se déclaraient soumis aux faits, donc sans *a priori* et sans option pédagogique. La conciliation n'était pas évidente. Parallèlement, bien que psychologues, les deux fondateurs avaient constitué un réseau scientifique qui comportait des biologistes, mais aussi des historiens, des sociologues et des économistes. Cette étude du cas de Genève entre 1910 et 1930 est tout à fait bienvenue pour alimenter la réflexion d'aujourd'hui.

Il est impossible de rendre compte de toutes les contributions. La première partie (près de 200 pages) est appelée « État des lieux », mais se garde d'occulter les problèmes épistémologiques que pose « la disciplinarisation des sciences de l'éducation ». Trois textes, entre autres, analysent respectivement la situation des sciences de l'éducation aujourd'hui en Suisse, en Allemagne et en France, pays qui correspondent bien aux préoccupations genevoises. Bernard Charlot a été sollicité pour parler de notre pays, intitulant son très bon texte : « *Les sciences de l'éducation en France, une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain.* » L'apaisement, pense-t-il, tient à l'arrivée aux commandes institutionnelles d'une nouvelle génération, plus pragmatique et moins attachée à des formes antérieures de savoir et de recherche que la précédente. Nouvelle génération qui se vit comme participant, quelles qu'aient été les formations universitaires initiales, d'une « culture commune », selon la formule de Jean-Claude Forquin : c'est un constat qui refuse l'essentialisme, et qui laisse ouverte la question de savoir si à l'avenir les chercheurs unis sous cette dénomi-

nation produiront des recherches spécifiques épistémologiquement valides. Si tel doit être le cas dans quelques lustres, estime notre auteur, les sciences de l'éducation existeront réellement comme discipline.

La deuxième partie (environ 120 pages) comporte 7 articles posant chacun un problème différent, tout en restant sur la question des relations entre la discipline en constitution et telle autre discipline. Un court texte de Daniel Hameline réexamine avec brio la notion de « pédagogie », avec toute sa richesse et toutes ses équivoques ; le résumer est impossible tant il est déjà dense. D'autres traitent de l'apport de l'économie, ou de la psychanalyse aux sciences de l'éducation. Celui de Maria-Luisa Schubauer-Léoni sur les didactiques me paraît mériter une mention spéciale, la question étant devenue majeure. Elle traite notamment du « projet scientifique de la didactique des mathématiques ». Il faut, rappelle-t-elle, un système conceptuel *ad hoc* pour penser la didactique, tel le fameux concept de « transposition didactique », l'entrée par les savoirs étant nécessaire pour comprendre le double phénomène d'enseignement et d'apprentissage scolaires. Mais il est non moins nécessaire à ses yeux de construire des articulations sérieuses entre les sciences didactiques et les autres sciences de l'éducation. Venant de la psychologie sociale, elle est plus directement concernée par le concept de « contrat didactique », mais elle le perfectionne. Elle met au jour l'importance, dans les classes, de « contrats didactiques différentiels » tenant compte de l'appartenance des différents élèves à des groupes sociaux préexistants, avec leurs habitus spécifiques. On saisit alors mieux, estime-t-elle, « les conditions du partage de l'intention d'enseigner. » Certains élèves peuvent ainsi coopérer avec l'enseignant pour que le « temps didactique » (et donc les acquisitions) avance pour tous.

Plusieurs de ces contributions valent donc largement la lecture ; au nom de la Revue Française de Pédagogie, je salue cette nouvelle parution et je lui souhaite beaucoup de succès.

Viviane Isambert-Jamati

MASSON (Philippe). – **Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990.** Paris : PUF, 1999, – 273 p.

Philippe Masson nous propose l'analyse ethnographique du lycée d'Échambray, une ville moyenne de l'Ouest de la France, et au terme d'une observation participante de plusieurs années en tant qu'enseignant dans ce même établissement. Le lycée d'Échambray accueille

environ mille cinq cents élèves, d'origine majoritairement populaire, et regroupe en fait sous la même direction un lycée général et technique et un lycée professionnel. Les données d'observation ont été complétées par une série d'entretiens auprès d'enseignants, de CPE, et de parents d'élèves, l'étude de statistiques locales, et par la comparaison avec quatre autres établissements étudiés plus succinctement par entretiens et études de documents divers : les deux collèges publics d'Echambray, le lycée polyvalent d'Atignon, similaire au niveau du recrutement et situé dans une ville voisine plus importante, le lycée général de Montignac, recrutant des élèves de classe moyenne et supérieure dans une ville de taille comparable mais située dans le Sud de la France. La monographie vise à l'étude de l'ordre scolaire du lycée d'Echambray, défini comme le produit de conduites institutionnelles et de pratiques interactives des acteurs directement ou indirectement investis dans la marche du lycée. Il s'agit aussi, d'après l'auteur, d'éclairer des aspects de l'institution laissés volontiers dans l'ombre par d'autres travaux en sociologie de l'éducation.

L'auteur commence par décrire le cadre de l'étude de l'établissement, aussi bien en matière de résultats scolaires (assez faibles), que de politiques d'orientation (peu sélectives) et de concurrence scolaire (certains élèves d'origine aisée fuient le lycée d'Echambray au profit de celui d'Atignon). Puis l'analyse comporte trois grandes parties. La première est consacrée à l'orientation des élèves, une orientation dont le conseil de classe décide moins que la structure de l'offre d'enseignement et les négociations entre familles et chefs d'établissement, sur fond d'une grande opacité en matière d'information. Les effets des contextes et des interactions ne doivent pas être minimisés en matière d'études de carrière scolaire.

La deuxième est consacrée à la vie scolaire en dehors de la classe, et à la constitution d'un « nouvel ordre scolaire », aussi bien du fait de la présence et du maintien de la majorité des élèves d'origine populaire dans les lycées d'aujourd'hui que d'une nouvelle division du travail qui tend à s'instaurer entre enseignants, chefs d'établissement, CPE, parents d'élèves, sous le regard critique des ATOSS, et la participation réticente des délégués d'élèves parfois sollicités. L'enjeu majeur de cette division du travail, floue et évolutive, est le contrôle disciplinaire des élèves, une tâche peu prise en même temps que centrale, qui conduit à une « généralisation du négociable » dans les classes.

La troisième partie revient sur les capacités d'action de deux catégories d'acteurs : les parents d'élèves et les administrateurs locaux, chefs d'établissement. Les premiers agissent moins par les canaux de la participation ins-

titutionnelle que par les pressions informelles des mieux informés d'entre eux, en particulier les parents enseignants dans le même lycée. Les seconds cherchent à maximiser leur marge de manœuvre financière, en contrôlant éventuellement certains fonds, comme ceux du foyer socio-éducatif, par CPE interposés. Mais aussi à minimiser les conflits ouverts avec des enseignants qu'ils « tiennent » au moins autant par la répartition des services que par l'enjeu de la note. Enfin, à optimiser la réputation de l'établissement, bâtie sur les résultats aux examens ou sur les comptes rendus dans la presse locale. Face à eux, les enseignants cherchent malgré tout à défendre leurs intérêts collectifs, malgré leurs nombreuses divisions internes, où l'ancienneté dans l'établissement joue un rôle non négligeable, malgré encore une conception parfois très instrumentale du syndicalisme, et des intérêts individuels, qui tournent autour de la répartition des classes la plus favorable à leur discipline et de leur gestion de carrière, centrée surtout autour des mutations.

L'intérêt de l'étude consiste dans la position centrale donnée à des éléments périphériques au regard du « noyau dur » de la classe et de l'interaction pédagogique : l'orientation, la vie scolaire et la gestion locale de l'établissement. Dans la mesure où ils sont aussi les supports du discours institutionnel légitime : « projet de l'élève », « communauté éducative », « autonomie et projet des établissements », l'observation de terrain conduit à mesurer bien évidemment l'écart entre les textes et la réalité et à relativiser ou compléter les explications structurelles par l'analyse fine des pratiques. Une démarche sans doute moins nouvelle que l'auteur ne le signale souvent, bien des travaux de sociologie de l'éducation se situant aujourd'hui dans cette perspective. Cependant, les qualités d'observation déployées dans cet ouvrage conduisent à des résultats roboratifs, lorsque l'auteur constate par exemple lors d'une réunion d'informations que sont exprimées de flagrantes contrevérités, ou qu'une certaine manière « musclée » de faire la discipline se négocie sans problème face aux parents d'origine populaire, ou encore comment peuvent monter et baisser les taux de redoublements au gré des départs et arrivées de chefs d'établissement. De manière tout de même surprenante, les élèves finissent par apparaître eux-mêmes périphériques, subissant plutôt qu'agissant cet ordre tissé d'interactions où ils sont pourtant constamment présents, y compris en « coulisses ». S'ils ne sont certes pas « le centre du système » au sens où le proclame l'institution, leur rapport à la course et à l'ordre scolaire n'est-il que le vecteur de la gestion adulte de leur présence à l'intérieur de l'établissement ?

Anne Barrère
Université de Lille 3

MEIRIEU (Philippe). – **Des Enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1. La promesse de grandir.** Paris : ESF éditeur, 1999. – 136 p. (Coll. Pédagogies).

Que la littérature ait quelque influence sur la manière dont ses usagers pensent leur existence et même la conduisent : il est beaucoup de gens pour y croire. L'institution de l'enseignement des Lettres, héritage d'une histoire fort ancienne, en apporterait le témoignage, ni simple ornementation culturelle, ni simple apprentissage des techniques d'analyse, l'initiation aux Lettres n'est plus elle-même sans la prétention d'être une école d'humanité. Même les « gens de lettres » qui dénoncent tout asservissement de la littérature à d'autres fins que sa propre fonctionnalité, promeuvent, par ce militantisme même, une conception de l'art et de la création qui confère à l'œuvre et aux œuvres un statut de hautes références dans la définition des choses proprement humaines. Se refuser à délivrer un message constitue un « métamessage » éminemment instructif. Le slogan de l'« art pour l'art » fut, en son temps, un véritable manifeste dont beaucoup « vécurent ». De leur côté, en dénonçant le rôle des mauvaises lectures dans la dissolution individuelle et collective des mœurs, les moralistes en faisaient l'éloge a contrario. Ils ne manquaient pas, d'ailleurs, de proposer qu'on substituât à ces lectures dissolvantes d'autres lectures aptes à assurer l'édification.

Les Lettres dissolvent ? Elles édifient ? C'est dire qu'elles forment. Dans une culture du modèle, elles fournissaient, très explicitement, le catalogue, le répertoire et les recueils d'*exempla*. Leur pratique était au cœur des arts libéraux. Dans une culture du « propre », comme dit Nanine Charbonnel (*L'important, c'est d'être propre*, 1993), elles indiquent des clés, des itinéraires et certains carrefours du labyrinthe. À leur manière, en contrepoint de l'activité scientifique de connaissance, elles font l'objet, surtout, à l'heure des intersubjectivités volatiles. Elles le font textuellement. Ainsi, dans le même mouvement, elles contribuent à *fixer le sujet et à organiser son échappée belle*. Formatrices donc, si l'on pose que la forme humaine s'inscrit justement dans cette vive contradiction.

Philippe Meirieu, dans l'avant-propos de son livre, relève un paradoxe : les siècles qui viendront s'étonneront de notre cécité à l'égard du potentiel de formation que la littérature recèle, dès lors qu'il s'agit de former qui instruit, éduque ou forme. Pourquoi ne pas tenter d'exploiter ce potentiel ? La revue romande *Éducateur* – la doyenne des revues pédagogiques de langue française,

fondée en 1865 – lui offrait ses colonnes pour une chronique mensuelle. L'ouvrage publié est constitué du recueil de ces chroniques accompagnées d'un bref mais utile épilogue sur les rapports de la pédagogie et de la fiction.

Mais peut-on parler de « la littérature » sans soulever plus de questions qu'il n'est possible d'en résoudre ? Sans trop se fatiguer à légitimer ses choix, Philippe Meirieu rejoint une opinion en définitive assez commune : parmi les « genres » littéraires dont il pourrait recenser la valeur formative, c'est au roman, de Chrétien de Troyes à Primo Levi, qu'il fait d'emblée référence, pour *assurer notre instruction*, et, spécifiquement, notre *instruction pédagogique*.

Face à cette initiative, il y aura probablement des esprits complaisamment disposés, pour le seul respect des Belles lettres bien sûr, à crier au détournement pédagogique, donc sacrilège. Dans un très lumineux chapitre consacré à l'usage pédagogique du roman et aux précautions que cet usage appelle, le philosophe espagnol Jorge Larrosa (*Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*, 1997) prend très au sérieux l'objection. Mais il commence par rappeler, avec Julia Kristeva (1970), que ce genre littéraire se constitue autant comme une suite logique de l'enseignement que comme un prolongement de l'imagination mythologiste.

Et que le roman ait à voir avec l'éducation, qu'il puisse alimenter la réflexion dont cette activité humaine fait l'objet, la persistance d'un genre comme celui du *Bildungsroman* suffirait à l'attester. Le roman d'apprentissage s'institue comme la carrière où se met en scène la véritable école, celle de vies qui prennent (dé) possession d'elles-mêmes avec le temps. *Véritable école ? École de vérité ?* Mais à l'école du roman, le lecteur acquiert-il autre chose que la capacité – compétence et légitimité, d'un même tenant – à « mentir-vrai », selon la célèbre expression d'Aragon (1965) ?

C'est effectivement dans ce genre à la fois traditionnel et constamment réajusté aux évolutions de la société, que l'interaction *fictionnaire* entre l'auteur et le lecteur se fait à la fois la plus nette et la plus ambiguë. Des histoires, tout ça, des « inventions », s'écrie le censeur scandalisé de cette prime accordée à l'imagination « romanesque » et à ses objets fallacieux ! Mais, bien sûr, répond le romanesque. *L'auteur invente. Le lecteur invente. Tout le monde invente.* Pourquoi alors ne pas conclure avec Étienne (1972) : « si le mythe était une histoire feinte qui se donne pour vraie, le roman est une histoire feinte qui se donne pour fausse alors qu'elle comporte une part plus grande de vérité ».

Mais, non sans paradoxe, c'est à Paul Valéry que nous emprunterons quelques arguments en faveur de la tentative que risque Philippe Meirieu. Cette assistance ressemblera sans doute au pavé de l'ours, tant, écrit Valéry, « l'art même du romancier (lui) est un art presque inconcevable ». *Monsieur Teste*, sous sa plume laborieuse, essaiera de rendre cet art « concevable » comme art : mentir-faux, en quelque sorte, c'est-à-dire écrire un roman à ce point dépouillé des vérités qui « font vrai », que la vérité en émane toute pure, un peu semblable à l'« absente de tout bouquet » du maître Mallarmé.

Dans son hommage à Marcel Proust (1922), dont il avoue sans vergogne n'avoir lu que quelques pages, Valéry relève ce qui constitue à ses yeux l'abus dont on pourrait accuser le roman, s'il y avait lieu d'accuser. Le roman annexe l'un des pouvoirs immédiats et significatifs de la parole : « nous communiquer une ou plusieurs "vies" imaginaires ». Et, en même temps, il a la capacité d'« exciter et soutenir en nous cette attente générale et irrégulière, qui est notre attente d'événements réels. » Voilà donc désigné le territoire propre de la fiction romanesque : cette zone de recouvrement frontalier entre l'espace intérieur des (in)consciencés et le théâtre des événements du monde.

Le premier est riche de toutes les « histoires » potentielles que chacun porte en lui et dont l'existence effective ne « réalisera » qu'une infime partie. Que vienne un conteur d'histoires, ces dernières fussent-elles à dormir debout, elles éveilleront une version plus ou moins sommeillante de notre singulière humanité. Mais nous attendons *autre chose*. Nous attendons ce qui arrive, qui nous informera, voire nous instruira. Ainsi les simulacres du roman sont raccordés au monde réel par « une trame de détails véritables et arbitraires ». Et Valéry enchaîne : « Il ne doit pas y avoir de différences essentielles entre le roman et le récit naturel des choses que nous avons vues et entendues ». Un lecteur de roman est toujours (auto) biographe.

Il me semble que les remarques de Valéry donnent raison à Meirieu. Elles montrent pourquoi, mais aussi dans quelles limites, un roman peut constituer un support pour la leçon pédagogique. Mais ces bases risquent bien d'être contestées par maints défenseurs de la valeur purement formelle de l'écriture romanesque. Car la seule « valeur » que Valéry attribue au roman, c'est celle contre laquelle il s'inscrira en faux en écrivant *Monsieur Teste*. Ce qui « vaut » au roman son audience, c'est qu'il exemplarise le fait divers dans la fiction. Il s'institue dans ce lieu interlope où il est parlé à la fois de moi, de toi, de lui, de tous, de chacun, du singulier, de l'universel, du même et de l'autre. Meirieu se poste dans ce lieu-là. Non

en franc-tireur embusqué qui fomenté un mauvais coup pédagogue. Pas non plus en prédicateur sûr de soi qui surplombe le théâtre des opérations et profère les sentences définitives. Il se poste en chroniqueur et tireur de leçons. Modeste, de toute évidence. Sincère. Et avisé.

Effectivement, à partir de ce poste, tout est disposé pour que des leçons soient tirées avec profit. Tirées, et données. Le roman romanesque raconte une histoire suffisamment compatible avec les réalités de l'éducation pour offrir les avantages formateurs de l'étude de cas. Mais cette histoire est en même temps suffisamment « décalée » pour fournir aux lecteurs-interprétants une carrière à leurs idéalizations et aux sentiments qui les colorent. Tirer des leçons suppose cette double condition.

Dans ce poste de chroniqueur, la glose est autorisée, le résumé, légitime, la sollicitation, congruente. Car ces trois actions – qui habitent le commentaire proprement pédagogique, tel que Philippe Meirieu le propose – trouvent leur résonance dans une triple fidélité. Le chroniqueur respecte la littéralité de l'« histoire », telle que les auteurs l'ont contée – je ne dis pas « telle qu'ils l'ont écrite » –. Chacun des lecteurs de la chronique, traité en lecteur possible ou potentiel du roman, est renvoyé tout autant à son expérience vécue, érigée en source de récurrence de l'« histoire » rapportée. Enfin, la solidarité du chroniqueur avec ses lecteurs – qui appelle la réciprocité – est marquée par le « nous » de subjection employé avec constance, voire avec insistance.

La sollicitation pédagogique des œuvres se manifeste par le choix du thème : *la promesse de grandir*. À travers l'éloquente scansion des titres des chroniques où le verbe « grandir » revient de manière obstinée, Meirieu pousse la sollicitation jusqu'à l'extrême simplification du leitmotiv qui apparaît comme un contre-titre possible du roman. La substitution est même explicite dans la première chronique : *Perceval ou la difficulté de grandir*. Mais on aura : *Les dangers de l'obligation de grandir* (1984 de George Orwell), *Quand l'amour empêche de grandir* (*La Ville dont le prince est un enfant* de Montherland), *Donner le goût de grandir* (*Intermezzo* de Giraudoux), *Affronter le mal pour grandir* (*Demian* d'Hermann Hesse), *Grandir quand même* (*La trêve* de Primo Levi), etc.

On pressent l'artifice possible. Mais c'est le jeu. Et la position de chroniqueur permet effectivement à Meirieu, dans une interlocution complice et chaleureuse avec ses lecteurs, de tirer parti des romans qu'il emprunte à sa vaste bibliothèque d'homme cultivé, pour aborder, par perspectives et profils, par marches et contre-marches, ce thème majeur de l'éducation humaine : que « grandir »

en humanité n'a pas grand chose à voir avec la croissance « naturelle » des petits d'homme. On s'en serait douté, me direz-vous. Mais solliciter Gombrowicz ou Russell Banks pour y faire réfléchir promet que la question ne sera pas traitée comme une question de cours dont la réponse est déjà fournie à l'avance.

Je n'hésite pas à encourager Meirieu à prolonger sa tentative. Et j'approuve l'encadré de la p. 18 qui fait appel au concours des lecteurs pour tirer parti à leur tour de leurs expériences « littéraires ». Deux obstacles restent à franchir.

Il convient tout d'abord d'établir sur des bases mieux discutées le droit de sollicitation que le pédagogue s'arroge à l'égard des œuvres. Larrosa (1997) tient cet obstacle pour franchissable. Il considère comme légitime la « pédagogisation » du roman, dès lors que l'activité *lectrice* est acceptée comme une activité singulière, autonome et elle-même créatrice de son propre sens. L'auteur a, certes, ses intentions, mais l'œuvre en est séparée par l'acte même de publication qui la livre aux lecteurs et à la multiformité de leurs actes de lecture. Un auteur, a fortiori la corporation des « gens de lettres », même au nom de la liberté de création artistique, n'a pas à courir après l'œuvre pour en interdire telle ou telle « lecture ».

Cependant Larrosa met à la sollicitation pédagogique d'importantes conditions. La principale est de distinguer deux attitudes pédagogiques : l'asservissement pur et simple du roman à un dessein de prescrire de manière *monologique* ce qui est bon à penser et à faire ; l'ouverture de la pensée dans une interaction *dialogique* entre le propos de l'auteur, et les actes de lecture croisée qu'en font des usagers en mal de comprendre l'éducation à travers cet objet qui, opportunément, leur parle.

Philippe Meirieu n'est pas sans idées sur l'éducation ni sans intention de les faire entendre... Mais en choisissant des œuvres capables tout autant de lui résister que de parler pour lui, et s'imposant une interlocution constante avec son propre lecteur, il s'interdit trop de facilités. Et si le ton est parfois un peu prêcheur, ce n'est pas tant qu'il prescrit mais qu'il interroge et s'interroge.

Il reste – et c'est le second obstacle – qu'après avoir pris connaissance des chroniques pédagogiques de Meirieu, un lecteur ne sera guère avancé sur la portée proprement artistique des œuvres choisies et sur la fruition que leur lecture lui promet. Un mauvais roman à thèse (la formule est-elle tautologique ?) pourrait faire tout aussi bien l'affaire, voire une intrigue sentimental-

derose d'un Harlequin de n'importe quelle série. Tout texte est pédagogisable, souligne Larrosa. Dans son avant-propos, Philippe Meirieu évoque le *Sagouin* de François Mauriac. Il invite le lecteur à interroger ses propres attitudes éducatives en référence à M. Bordas, l'instituteur mis en scène par Mauriac et qui « manque » l'élève qu'on lui a confié. Meirieu précise : l'expérience de M. Bordas est « portée par la qualité littéraire de François Mauriac ». Mais la formule sent un peu la clause de style, si l'on peut dire...

À partir d'un exemple, on pourrait chercher comment tenter d'aller plus loin. Dans l'épilogue, Philippe Meirieu revient sur un dialogue du roman de Gombrowicz, *Ferdydurke*, qu'il a – judicieusement – commenté dans l'une de ses chroniques (*Grandir en assumant son immaturité*). Ce dialogue professeur-élève est d'une tension croissante, proche d'une poussée hystérique réciproque. L'enseignant aligne tous les arguments qui lui viennent, afin de convaincre un élève rebelle qu'il a à s'enthousiasmer pour une œuvre littéraire inscrite au programme. Notons, au passage qu'un tel objet appellerait déjà une mise en abyme proprement formatrice... Mais la dernière réplique possède une force instructive qui tient précisément au fait que le *message* et le *spectacle*, pour reprendre une distinction de Genette, y sont parfaitement indissociables. Cette réplique mélange sens et nonsens. Au ras du fait divers ou du roman « tranche-de-vie », aucun professeur ne l'aura prononcée telle quelle. La fiction est, ici, résolue. Néanmoins, hors de toute « prédication » théorique, et par son incongruité même en situation, l'exclamation du professeur énonce une *vérité de tout propos professoral*. Elle prend un tour d'exemplarité dans la pensée que, seule, sa position, là, dans l'acte d'écriture, lui confère.

Sans doute est-il nécessaire que l'acte de lecture pédagogique aille jusqu'à l'habilitation de l'acte d'écriture et rende *insuffisante voire vaine, en même temps qu'elle est pratiquée comme légitime*, la séparation du thème pédagogique et de l'expression littéraire. Cette inséparation fait l'essence même de l'œuvre d'art. Et néanmoins l'œuvre est « séparable ». Situation inconfortable ? Mais, tant mieux. Le confort des commentateurs s'accompagne inmanquablement du conformisme de leur commentaire. L'enseignement académique des Lettres est là pour en manifester le constant danger. À offrir un duo confortable, ni la pédagogie, ni la littérature n'ont quoi que ce soit à gagner.

Daniel Hameline

PETITJEAN (André) et PRIVAT (Jean-Marie) (dir.).
– **Histoire de l'enseignement du français et textes officiels.** Actes du colloque de Metz. Metz : Université de Metz, Centre d'Études Linguistiques des textes et des discours : Centre de recherche de didactique du français, 1999. – 368 p. (Didactique des textes ; n° 9).

En 1997, s'est tenu, à l'Université de Metz, un colloque international intitulé « Le français comme discipline : cent ans d'instructions officielles » qui, dans la lignée des travaux d'A. Chervel et plus largement du département *Histoire de l'éducation de l'INRP*, s'est donné pour mission d'objectiver la connaissance de la discipline telle que les discours d'autorité la configurent. Le présent ouvrage en constitue les actes, plus exactement la partie historique des actes (le discours institutionnel de 1895 à nos jours, pour l'enseignement hexagonal, mais aussi pour l'enseignement colonial et indigène en Afrique), les études synchroniques portant sur les textes officiels contemporains récents ou encore en usage étant parues, quant à elles, dans le n° 101-102 de la revue *Pratiques*, sous le titre « Textes officiels et enseignement du français ». Originalité, et sans doute aussi limite soulignée de l'entreprise, les contributions émanent, non d'historiens, mais de didacticiens, qui ne se plongent dans l'histoire de leur discipline que pour mieux en saisir et en préparer l'avenir. La longueur de la période considérée, l'étendue du champ disciplinaire au primaire comme au secondaire, la diversité des regards portés sur les textes officiels qui conduisent aussi bien à des analyses discursives qu'à des analyses institutionnelles, rendent difficile la synthèse des contributions. On opte ici pour une synthèse partielle, fruit d'une lecture sélective et subjective, qui se contente de dégager une ligne de force ou axe de convergence : en un siècle, le français, de discipline molle, chargée de la transmission de la langue et de la culture nationale tout autant que des valeurs républicaines, devient discipline dure, s'appuyant de plus en plus fortement sur un substrat scientifique où elle puise sa légitimité. Le mouvement se dessine sur plusieurs fronts à la fois.

C'est dans la forme même du discours, tout d'abord – le changement de sa modalité énonciative – que peut se lire la modification de l'image que les rédacteurs des textes officiels construisent d'eux-mêmes et, au-delà, la représentation qu'ils se forgent successivement du discours d'autorité sur la discipline. L'on passe ainsi, pour le primaire (mais il en va de même pour le secondaire), du texte sans marque énonciative, où l'autorité institutionnelle légifère sans complexe et sans nécessité de justifica-

tion scientifique (« instructions » de Fernand Buisson, 1882) au texte impliqué, où, conseiller compréhensif et protecteur, le sujet énonciateur exhorte à l'action avec des accents paternalistes dans le même temps qu'il commence à convoquer à l'appui de ses dires les progrès scientifiques accomplis par la psychologie (instructions de 1923). On aboutit enfin au texte polyphonique à trois voix distinctes où l'autorité politique abandonne officiellement le rôle prescriptif et le délègue à une instance bicéphale constituée d'universitaires et de chercheurs en didactique (brochure « La maîtrise de la langue à l'école », 1992). La caution scientifique permet désormais d'atténuer, dans la forme, le discours de la Loi et de renforcer, dans l'effet, l'imposition de cette loi (M.H. Voursay).

C'est bien entendu au niveau du curriculum formel, qui dessine les finalités de la discipline, les modes d'organisation de ses contenus, les démarches sollicitées, les types d'évaluation, que se manifeste le plus directement l'intrusion de savoirs validés hors du champ de l'école. La référence aux savoirs universitaires ou aux savoirs construits par les recherches didactiques n'apparaît ni ne fonctionne exactement de la même manière selon les sous-disciplines. Certaines sous-disciplines pratiquées avec constance dans les classes échappent totalement à l'influence scientifique. « Clandestines », elles ne trouvent leur légitimité ni dans les textes officiels qui se contentent d'en entériner l'existence, ni bien entendu dans les recherches. C'est le cas du graphisme en maternelle qui, depuis la création des salles d'asile en 1824, tout en se donnant pour objectif d'apprendre à écrire, substitue à la véritable écriture la copie de formes présentant des rapports analogiques sans s'assurer du transfert de compétence attendu et consacre ainsi la rupture de la trace et du sens (M.T. Zerbato-Poudou). D'autres, en dépit des apparences, ne sortent pas fondamentalement modifiées de leur contact avec le structuralisme dominant des années 70. C'est le cas de la « récitation » devenue « poésie » en 1972, en raison d'une modification radicale de ses finalités, mais qui n'en demeure pas moins, sous un nom différent, en marge de la discipline. L'extra-territorialité reste sa caractéristique dominante : sous le nom de « récitation », parce qu'au-delà de sa fonction de transmission du patrimoine culturel, en exerçant la mémoire, en améliorant la prononciation, en véhiculant de belles morales, elle se met au service de toutes les autres disciplines ; sous le nom de « poésie », parce qu'en dépit de la référence à Jakobson centrale dans le Plan de Rénovation et de la survalorisation formelle dont elle est l'objet, elle reste pétrie de mythes et de clichés, posée comme un « hors du langage ordinaire », esthétisée à l'extrême, sacralisée et pour finir tout naturellement inscrite dans les disciplines artistiques, qui sont autant d'« indisciplines ». « Pologne ubuesque de

la didactique », la poésie ne cesse pas d'être victime d'une séparation, mutilante à la fois pour elle-même et pour la discipline (S. Martin). À l'opposé, la sous-discipline « grammaire », cette « bonne à tout faire de l'enseignement du français », à laquelle on accorde successivement ou alternativement, sans pouvoir l'argumenter, une fonction d'acculturation au code commun, une fonction d'aide à la composition écrite ou à la lecture, plus largement la vertu de développer les capacités réflexives, s'est armée dès l'origine de références scientifiques. Mais, et cela reste une constante dans l'ensemble des textes officiels, pour l'ensemble des sous-disciplines, ces références manifestement convoquées dans l'établissement du programme minutieux (dans le primaire, Bally pour les instructions de 1923, Brunot pour celles de 1938, Bloomfield, Harris, Chomsky pour celles des années 70) ne sont jamais (ou sont rarement) explicitement données comme telles, ce qui rend difficile l'information à la source pour les destinataires et occasionne, sur le terrain des pratiques, malentendus, simplifications et détournements. Et parce qu'on pose que la grammaire doit servir, sans être capable de dire précisément à quoi, on ne saurait dire non plus comment la concevoir, ni par conséquent étayer le choix d'un type de grammaire de référence, alternativement sémantique ou formel (C. Vargas). C'est, bien entendu, dans le domaine de l'écriture, que le discours scientifique modifie le plus profondément et le plus spectaculairement le discours officiel (et sans doute les pratiques). A. Petitjean et J.F. Halté font chacun de leur côté l'historique d'un parcours, l'un au primaire, l'autre au collège. Leurs constats se rejoignent : c'est dire que les concepteurs d'instructions pour l'école comme pour le collège partagent les mêmes représentations de l'écriture, se nourrissent successivement des mêmes références, mais avec un temps de décalage important. L'école devance systématiquement le collège. Par-delà le décalage, à l'école comme au collège, la rédaction (ou composition française) est, de 1923 jusque dans les années 70, placée au sommet du dispositif didactique : couronnement de toutes les autres activités, elle se réduit pourtant à un exercice de reproduction (canevas et matière fournis, modèle d'auteur à imiter donné) où n'est guère testée que la faculté de former des phrases. On se défie et de l'inventivité et de la langue de l'élève (voir sur ce point la contribution de P. Boutan à propos du discours d'interdit dans la circulaire de Monzie sur les idiomes locaux), de sa langue orale en particulier à laquelle on cherche à imposer la norme unique de l'écrit. On s'imprègne donc d'écrits légitimes essentiellement de nature littéraire, moins pour leur valeur littéraire intrinsèque que pour les modèles d'emploi de la langue qu'ils constituent. La clarté, la simplicité (notamment syntaxique) et la richesse (lexicale) sont les critères d'évaluation dominants. Le changement de statut de l'enseignement pri-

naire dans les années 70 (il devient enseignement de transition devant assurer les apprentissages de base et préparer à une scolarité ultérieure) s'accompagne d'un changement de statut de l'écriture. La « rédaction » devient « expression écrite ». Les instructions de 72 tentent un compromis entre la tradition, les propositions du Plan de Renovation et celles de Freinet. Elles donnent priorité à la communication et à l'expression personnelle (notamment avec l'introduction du texte libre), multiplient les activités d'écriture et encouragent au décloisonnement des sous-matières du français. Le texte d'auteur peut toujours par imprégnation nourrir la production mais celle-ci se doit avant tout d'être l'expression de la liberté créatrice et de la sensibilité de l'enfant. Reste que les critères d'évaluation ne se modifient guère, que la langue de l'enfant continue d'être jugée *a priori* pervertie, en particulier par les médias, et que, si l'on écrit de plus en plus, on n'apprend pas encore à écrire. Vingt ans plus tard, les exigences s'accroissent : l'école se doit d'envoyer tous les élèves au collège et de penser une acculturation plus massive. L'écriture est aujourd'hui promue sous-discipline fondamentale au même titre que la lecture, non plus couronnement mais point de départ de toutes les activités de structuration. L'« expression écrite » fait place à la « production d'écrit ». Le terme indique assez la part de travail (conscient) à l'œuvre dans l'activité scripturale et la possibilité de concevoir enfin à son propos un véritable apprentissage, qui ménage une place importante aux connaissances métatextuelles et métaprocédurales. Les objectifs sont formulés en termes de compétences et de savoir-faire, ce qui a pour conséquence de déplacer le statut des savoirs ; la dimension discursive et textuelle dans la composition comme dans l'évaluation (désormais critériée) devient première ; la sélection des textes donnés à lire pour écrire ne se fait plus en fonction de leur thème ou de la beauté de leurs phrases mais en fonction de leur appartenance typologique ou générique ; la relation dialectique du français et des autres disciplines est explicitement posée. Le collège, cinq années plus tard, connaît les mêmes bouleversements successifs.

Pourquoi l'école se présente-t-elle dans les textes officiels comme une défricheuse de terrain ? Plusieurs raisons peuvent être avancées. Les recherches en didactique qui ont choisi l'école comme terrain d'exploration, quand le collège était délaissé, ont construit une représentation du langage, des savoirs de référence et plus généralement de l'apprentissage qui ont largement contribué à réorienter les textes officiels : comme pour la grammaire, comme pour la poésie, les ruptures et les avancées importantes en matière d'écriture se font à l'école, dans les années 70, sous l'influence déterminante (tous les auteurs le soulignent) du Plan de Renovation et des recherches-actions

qui en sont issues, telles qu'elles ont été menées à l'INRDP (devenu ultérieurement INRP) par les équipes Français 1^{er} degré. Les avancées se font de la même façon dans les années 90, sous l'influence directe d'autres recherches-actions menées par les mêmes équipes. On peut aussi penser que les enseignants du primaire, polyvalents par nature et par statut, sont supposés avoir une relation moins passionnelle à la discipline et donc une capacité d'accueil plus grande à la nouveauté. Leur image, l'image qu'ils se font de leur mission, ne sont pas fondamentalement remises en cause par les réformes. Il n'en va pas de même au collège, où le rapport premier et identitaire du professeur de Lettres à la littérature est constamment malmené (M.F. Chanfrault-Duchet). Le professeur de Lettres est en 1890 investi d'une mission hautement symbolique au sein de la République : en lieu et place de la religion, former le jugement moral et inculquer les valeurs laïques au travers de la littérature perçue comme porteuse d'une vérité sur l'homme et le monde. Le modèle évolue lentement dans les années 50 : de simple médiateur, le professeur devient un *individu* dont la personnalité, les valeurs et l'investissement dans ces valeurs doivent jouer un rôle essentiel dans l'acte pédagogique. Les principes moraux ne s'exercent plus seulement dans les textes donnés à lire mais dans les rapports charismatiques de l'enseignant et de ses élèves. La rupture se fait plus nette à la fin des années 70, parce que la discipline se recompose (extension à de nouveaux objets : l'image, le film, le texte de presse...), parce qu'en se référant aux théories linguistiques elle s'intègre de plus en plus clairement dans le champ des sciences humaines et se voit contrainte de dépasser l'empirisme, parce que sa mission se redéfinit (développer des compétences langagières pour aboutir à une homogénéisation sociale des publics scolaires) et impose un devoir d'efficacité. Désormais ancré dans la langue **et** dans la littérature, le professeur de Lettres vit sa première tension identitaire. Son geste même n'est plus considéré en termes de *vocation* ou d'*acte symbolique* mais de *métier*. L'introduction, dans son domaine, de pratiques pédagogiques jusque-là réservées au primaire remet en cause la légitimité de sa parole professorale. Les textes officiels de ces dix dernières années achèvent de modifier son image : à la fois spécialiste d'une discipline (qui domine les savoirs relatifs aux théories du texte, de la littérature et de sa réception, de l'argumentation...), didacticien (capable, sans qu'on lui ait fourni précisément le mode d'emploi, de sélectionner et de rattacher ces savoirs aux compétences qui les finalisent, dans le cadre d'un projet d'enseignement) et *pédagogue spécialiste de l'interaction* (sachant maîtriser la gestion de la parole dans la classe), il devient un expert de haut niveau, sans que pour autant aient été apaisées en lui, ou dans le discours qui le construit, les tensions qui l'agitent depuis

toujours entre valeurs et savoirs, enseignement et éducation, savoirs scientifiquement fondés et *doxa* héritée de la tradition, entre démarches cognitives et psychoaffectives.

Catherine Tauveron
INRP

RAILLON (Louis), HASSENFORDER (Jean) (textes présentés par). – **Une revue en perspective : « Education et développement »**. Paris : L'Harmattan 1998. – 309 p. (Éducation et Formation)

Lorsque Jean Hassenforder publie ou lance une collection, on peut avoir la certitude que l'on est devant un projet innovant ! C'était le cas de la collection « Perspectives documentaires en éducation » créée à l'INRP et de l'ouvrage « Vers une nouvelle culture pédagogique : chemin des praticiens » publié dès 1992. C'est encore le cas de cet ouvrage original et important publié en 1998, que l'ancien directeur de la Documentation de l'INRP a consacré à l'étude diachronique d'une revue, *Éducation et développement*, et qu'il signe avec Louis Raillon.

Ce livre rassemble des articles autrefois publiés dans cette revue qui a duré de 1964 à 1980 et qui a comporté au total 142 numéros totalisant près de 11 000 feuillets. Une quarantaine d'articles sont classés et répertoriés sous cinq rubriques : les enjeux de l'éducation (p. 31-53), la sève de l'éducation nouvelle (p. 97-133), les nouvelles approches pédagogiques (p. 145-202), le changement des institutions (p. 213-267) et la condition des enfants (p. 275-296). Rassemblés, ils sont reproduits dans ce fort volume de 310 pages.

Comme l'explique Jean Hassenforder (p. 76), « C'est l'histoire "intérieure" de l'école qu'on trouve dans cette chronique de la période de l'avant et de l'après 68. Ces articles sélectionnés constituent des repères de cette période, difficile, dans l'histoire de l'enseignement français ».

Notre propos n'est pas de présenter un tableau exhaustif de ces articles mais de souligner çà et là quelques contributions essentielles dans chacun des thèmes choisis par les auteurs.

- Dans la première rubrique, *nouveaux enjeux de l'éducation dans une perspective nouvelle* (p. 33 à 95), une dizaine d'articles sont reproduits. Les uns expriment les perspectives nouvelles des années 70 (le soulèvement de la jeunesse, la nécessité de décentraliser l'éducation...), les autres sont plutôt les échos de la conjoncture des

années 68 à 80 (p. 76 à 95) comme le récit des événements de mai 68.

- La seconde rubrique, plus courte mais très dense (p. 97 à 143), cherche à exprimer *la sève de l'éducation nouvelle*. Les auteurs reproduisent les thèmes de l'éducation nouvelle, présentent leurs membres fondateurs, décrivent les expériences de terrain.

Dans l'article – qu'on ne manquera pas de relire – Louis Raillon explique comment il faut entendre la pensée de Rousseau (p. 105) : « *toute la pédagogie positive de Rousseau vise à susciter l'intérêt personnel, à entretenir la curiosité, à provoquer l'action et, par ce fait même, l'apprentissage* ». En visionnaire, il conclut : « *... à mesure que l'évolution sociale tend à rejoindre les rêves de Rousseau, ses idées pédagogiques nous paraîtront moins surprenantes, moins utopiques, moins paradoxales* ».

- La troisième rubrique (p. 145-202) rassemble seulement neuf articles mais chacun d'eux est essentiel. Ils traitent des présupposés et des valeurs sous-jacentes aux nouvelles approches pédagogiques. Variés, ces textes ont le mérite de définir ce qu'on entend par « participation » ; « éducation centrée sur la personne » (article écrit par Carl Rogers lui-même) ; « autogestion » « nouvelles pratiques de classes » : etc. Deux articles plus fondamentaux encore, et écrits l'un en 1978, l'autre en 1979, par Jean Hassenforder, restent tout à fait actuels.

- Le premier concerne *les méthodes de travail intellectuel* et renvoie aux principaux ouvrages qui ouvrent la voie à ces méthodes. On apprend aussi que les États-Unis, sur ce sujet, ont été les précurseurs. Ainsi, dès 1890, Melvil Dewey avait affirmé que l'éducation nouvelle se caractériserait par la substitution de la bibliothèque au manuel. En mettant l'accent sur l'initiative de l'élève, les EU avaient déjà énoncé la différence entre le « learning » et le « teaching », différence qui fonde actuellement les recherches en didactique et en psychologie cognitive...

- Le second article, *Valeurs et pédagogies*, reproduit ici, met l'accent sur la nécessité de développer les recherches sur les valeurs sous-jacentes à la pédagogie.

En précurseur de l'évolution pédagogique, J. Hassenforder écrivait en 1978 que « *l'école ne pourra exercer une influence éducative qu'en prenant en considération les valeurs des élèves dans la diversité qui les caractérise. Car le développement de la personne est lié à un engagement personnel qui témoigne d'une recherche des valeurs et s'en inspire* ».

En visionnaire, il annonçait les nouvelles approches de la recherche en sciences de l'éducation : l'approche

constructive, l'ethnométhodologie, l'anthropologie (p. 210).

- Les deux dernières rubriques de l'ouvrage sont beaucoup plus courtes (p. 213-296). L'une a trait au *changement des institutions éducatives* et concerne les innovations comme les écoles à aires ouvertes, ou les centres de documentation et d'information que les équipes INRP, sous l'impulsion de L. Legrand, avaient incités à former et qu'elles ont dans leur évolution, accompagnés et évalués. Ces innovations sont restées, comme l'affirment les auteurs, « *des flots de changement trop éphémères...* »

- L'autre partie reprend quatre articles qui ont renouvelé le regard sur les enfants et leurs besoins essentiels. Jean Hassenforder rappelle que cette revue s'est toujours intéressée aux enfants frustrés d'espace et de temps, transplantés dans des familles recomposées, enfants de travailleurs immigrés, habitants les cités et les quartiers sans âme. « Ces articles conservent toute leur vérité » en cette veille du 3^e millénaire.

L'ouvrage se termine par une postface (p. 307) « *hier et aujourd'hui* » où Louis Raillon, le directeur de la revue, clarifie pour les lecteurs la signification qu'il donne au débat pédagogique. Car la crise actuelle de l'Éducation n'est pas sans lui rappeler celle de 1968, « *si ce n'est dans les circonstances, tout au moins quant au fond* ». Pourtant le pays ne manque pas d'équipes qui prennent des initiatives. Mais « *ces initiatives ne sont pas assez analysées, dénombrées, ni mises en valeur* ». Les praticiens de terrain, les enseignants dont beaucoup (plus nombreux qu'on ne le croit généralement) qui ne se sont pas enfermés dans leur spécialité et conçoivent leur rôle comme un rôle « *d'agent de développement* » auprès d'une communauté de jeunes ou d'adultes, sont considérés d'un peu haut par les élites intellectuelles et la hiérarchie administrative. Selon Louis Raillon « *au lieu de réunir des commissions savantes, il faudrait donner la parole à ces hommes et ces femmes qui font l'honneur de l'Éducation Nationale* » (p. 309).

Mais cette parole est sans cesse confisquée par les pourfendeurs de la pédagogie à l'école qui s'expriment dans différents médias : télé, radio, presse (cf. « *La révolution culturelle* », Alain Finkelkraut, *Le Monde* du 19 mai 2000). Sans aucun doute, se considérant comme « des élites intellectuelles » ils méprisent et se refusent à voir parfois les tentatives sincères de bon nombre d'enseignants aux prises avec les difficultés quotidiennes de leurs classes et qui réussissent, en mettant en place des innovations, à tirer parti d'un corps de connaissances avancées par les sciences de l'Éducation. Ainsi ces détracteurs de la pédagogie partagent, pour une part, la

responsabilité des dysfonctionnements de notre système éducatif en alimentant ces faux dilemmes comme la prétendue opposition entre culture et pédagogie, ou pédagogie et connaissances, alors que les uns et les autres se situent à des plans différents mais dans une irrécusable conjonction. Ils entravent la nécessaire réforme que l'École et la Nation attendent par leur passion à élever des frontières là où il n'en existe pas.

Or, c'est le mérite de la revue *Éducation et Développement* d'avoir justement tenté dès les années 1980 d'établir des liens entre les enseignants, les hommes de terrain novateurs, et les chercheurs. Louis Raillon explique, dans l'entretien mené avec Jean Hassenforder, comment la revue à laquelle de nombreux auteurs d'horizons différents ont participé a accompagné cette période fertile en événements de la France des années 80 et des tentatives de remises en questions qu'on a oubliées trop facilement.

Ainsi *Éducation et Développement* a fourni une contribution essentielle durant les seize années de sa parution. La revue a été un lieu d'expression des aspirations en

faveur d'une profonde rénovation de l'enseignement que la déclaration finale du colloque d'Amiens avait appelée de ses vœux et notamment sur deux points : la remise en cause des structures rigides et centralisée et l'affirmation nécessaire d'une rénovation pédagogique dans les méthodes et les contenus. De fait, selon les auteurs, « *les idées proclamées au colloque d'Amiens sont en partie passées dans la pratique.* » Lorsque *Éducation et Développement* cesse de paraître, les obstacles au changement se sont accrus mais... « *les idées défendues vont pour une part se réaliser en l'absence même de cette revue qui a tenu compte des événements sans se laisser commander.* ».

Ainsi, ce recueil de textes publiés dans la revue n'est pas seulement une œuvre de mémoire. Parce que ce courant rend compte d'une conception de l'homme qui inspire toute l'éducation et qui est elle-même confrontée aux tensions d'une époque, il engendre une parole située dans le temps, mais qui demeure bien vivante aujourd'hui.

Nelly Leselbaum

Exposition d'art contemporain Messagers de la Terre

4 février 2000 – 10 février 2001

Espace d'Art Contemporain – Centre de Ressources
Lycée Agricole Xavier Bernard – 86480 ROUILLÉ

Messagers de la Terre

Vingt-cinq artistes des cinq continents, réunis dans le cadre des « **Messagers de la Terre** », exposent des œuvres inspirées de la représentation humaine, dans la diversité des formes plastiques et esthétiques.

Installée dans l'Espace d'Art Contemporain du Lycée Agricole Xavier Bernard de Rouillé (seul lycée en France doté d'un espace consacré à l'Art), l'exposition « **Messagers de la Terre** » s'étale sur un an. Cette manifestation fait l'objet d'une scénographie originale. Les œuvres contemporaines des artistes présents côtoient d'autres œuvres anthropologiques, mises à disposition par des musées de la région Poitou-Charentes.

À propos de Rur'Art

Rur'Art est un réseau régional d'établissements agricoles de la région Poitou-Charentes associés pour le développement d'actions culturelles et artistiques. Rur'Art propose la mise en œuvre de projets rassemblant depuis 1994 des actions locales ou régionales liées à la thématique « Terre ». C'est dans ce cadre que s'est inscrite l'opération les « **Messagers de la Terre** ».

Les actions prennent des directions variées et complémentaires : artistiques et culturelles (arts plastiques, cinéma, théâtre), coopération internationale, développement local (environnement, valorisation des ressources locales), production d'outils pédagogiques (expositions thématiques).

L'objectif de Rur'Art est non seulement de renforcer la dynamique régionale mais aussi de développer la mission d'animation et valoriser l'enseignement agricole.

Les acteurs intéressés peuvent soit définir des collaborations possibles pouvant entrer dans ce cadre, soit s'associer à des actions déjà organisées.

L'Espace d'Art Contemporain du Lycée Xavier Bernard

L'Espace est situé dans le centre des ressources du lycée agricole. Une salle d'exposition de 143 m² destinée essentiellement aux expositions d'art contemporain organisées par Rur'Art. Le lycée réalise des expositions thématiques en relation avec l'équipe pédagogique et destinées à l'itinérance.

L'Espace comprend : une librairie, une salle de réunion (consacrée au multimédia), un atelier d'artiste de 40 m², une réserve de 20 m².

Renseignements pratiques

Lieu : Espace d'Art Contemporain – Centre de Ressources

Lycée Agricole Xavier Bernard – 86480 ROUILLÉ

Tél. /Fax : 05 49 43 62 59

Email : rurart@educagri.fr

Dates : 4 février 2000 – 10 février 2001

Horaires : du lundi au vendredi, de 14 h à 18 h pour le public, de 9 h à 17 h pour les scolaires.

Tarifs : Adultes : 20 F.

Enfants : 10 F.

Groupe de 25 (séquence de 1 h 30), visites guidées : 350 F.

Ateliers proposés dans les écoles avec des artistes (séquence de 1 h 30) : 500 F

Une boutique librairie est à la disposition du public.

Raymond Fonvieille 1923-2000

Rémi Hess

D'origine albigeoise, Raymond Fonvieille, né le 26 septembre 1923 à Arras est mort à Viuz-en-Sallaz, en Haute-Savoie, le 3 septembre 2000.

R. Fonvieille s'installe très jeune avec ses parents à Saint-Denis, puis à Genevilliers où il devient instituteur remplaçant en 1946, puis titulaire. Il restera dans ce poste jusqu'en 1972. N'ayant reçu aucune formation pédagogique, il découvre en 1947 le mouvement Freinet dont il devient vers 1954 le responsable parisien. Son journal, *L'Éducateur d'île de France*, acquiert une audience nationale grâce au relais de l'Institut pédagogique national (IPN). En tant qu'instituteur de banlieue, il tente d'adapter les techniques Freinet à la ville. Il installe un hangar à côté de sa classe où les élèves organisent des ateliers (photo, cinéma, démontage de voiture, imprimerie, etc.). Il cherche aussi à intéresser les militants pédagogiques à l'apport des sciences humaines, ce qui lui vaut quelques discussions houleuses avec Célestin Freinet avec lequel il se brouille en 1961. Très ouvert sur l'étranger, il organise des correspondances avec des classes américaines, russes ou suisses, ainsi que de nombreux voyages de classes.

Se sentant proche de Carl Rogers, Neill et Paulo Freire, R. Fonvieille s'engage avec Fernand Oury dans l'invention de la pédagogie institutionnelle ; il fonde ensuite le Groupe de pédagogie institutionnelle (1964) avec Michel Lobrot, Georges Lapassade et René Lourau (1933-2000). Pendant les événements de mai 68, il est proclamé, en

assemblée générale, à titre officieux, « directeur de l'IPN ». Le ministre Haby lui confiera une mission sur les classes pratiques et les classes de transition. De 1972 à 1978, ce grand pédagogue sera formateur d'enseignants à Montlignon, puis à l'école normale d'Auteuil.

Praticien et théoricien de l'autogestion pédagogique, chercheur en analyse institutionnelle et en sciences de l'éducation, R. Fonvieille a été président de la Société d'analyse institutionnelle. Membre associé du Laboratoire de recherches en analyse institutionnelle de l'Université de Paris 8, il travaillait ces derniers mois au comité de rédaction des *Cahiers de l'implication*.

Auteur de très nombreux articles, R. Fonvieille a tenu, durant toute sa carrière, un journal détaillé de sa pratique de la classe, centré chaque année sur des thèmes particuliers (disciplinaires ou organisationnels) dont il a tiré la matière de quatre ouvrages écrits lors de sa retraite et qui sont des références dans les milieux de la rénovation pédagogique : *L'aventure du mouvement Freinet* (Méridiens Klincksieck, 1989), *De l'écolier écœuré à l'enseignant novateur* (Ivan Davy, 1996), *Naissance de la pédagogie autogestionnaire* (Anthropos, 1998) et *Face à la violence : participation et création* (PUF, 1999).

Ahmed Lamihî a soutenu une thèse en sciences de l'éducation sur la pédagogie de R. Fonvieille : *De Freinet à la pédagogie institutionnelle, ou l'école de Genevilliers* (Ivan Davy, 1996). Plusieurs

projets éditoriaux de Raymond étaient en chantier. Il aurait voulu publier des monographies d'élèves (il attendait pour le faire que l'on ne puisse plus identifier les enfants qu'il avait observés) ou des monographies d'expériences de classe. L'une, tout particulièrement, lui tenait à cœur : celle où il avait pris en charge une classe de CP (enfants de 6 ans) pour la suivre pendant 5 ans (jusqu'à la fin du CM2). Il avait ainsi l'idée de permettre à chacun de suivre un rythme propre d'apprentissage. Il voulait avoir du temps pour

éviter d'avoir à faire redoubler les élèves (à cette époque 35 % des élèves redoublaient leur CP). Cette idée réalisée dans les années 1950 a été reprise, en partie, dans les textes officiels de 1989 (pédagogie des cycles à l'école élémentaire). On peut dire que Raymond a eu trente ans d'avance sur beaucoup d'autres enseignants ou responsables éclairés.

Rémi Hess
Université Paris 8
Saint-Denis

Articles – Educational priority policies : the british experience

Jenny Ozga, David Pye – Educational Action Zones and modernisation of education government in England.

p. 7

This article examines the modernisation agenda of the New Labour Government in the UK, using the Education Action Zones (EAZs) as a case study. Modernisation of government is a key policy goal for New Labour, which seeks to change the culture and practice of education and education government through developing new organisations and relationships among networks of schools, teachers, parents and community organisations. The EAZs in England are a significant example of this type of approach, and the article looks at the claims made for the EAZs and explores their operation in practice.

Ken Jones – “Partnership” and Conflict in the Third way : the case of Education Action Zones.

p. 15

The article summarises recent political and theoretical presentations of “partnership” and “networking” and discusses their relevance to the understanding of contemporary education policy in England. It focuses in detail on the first stages of the establishment of Education Action Zones in two areas, describing their patterns of governance, and the relationship they involve between “public” and “private” partners. It questions whether existing theorisations are adequate to understanding the dynamics of partnership in situations where there are substantial conflicts of interest between “partners”.

Nafsika Alexiadou, Martin Lawn – The New Business Discourse of Education : the public and the private in Education Action Zones.

p. 25

This paper explores the manifestation of business discourses in the governance of education in England. The increasingly high representation of the private sector in the governing and the managing of education policies is examined here through the operation of the newly set up Education Action Zones (EAZs), that represent a significant shift in the role of the state in education. The paper draws on an empirical study on two EAZs and the role of business in the operation of the zones. It is argued that : a) the dominance of the “discourse of business” depends on the distribution of power amongst the different actors involved in the initiative, and, b) the capacity of public sector actors to “resist” such a discourse depends on their strategic mobilisation of resources. The two cases studies presented here illustrate the different “outcomes” of such a process of re-defining the social space of education governance, as shaped by different power distribution and resource mobilisation of the public and private actors in two zones.

Jean-Manuel de Queiroz – Reorganization of “school separation”.

p. 37

Many “antieducationalists” pretending to champion “republican school”, assert that school institution reform would “kill teaching”. One theme is common to their discussions though their criticisms are different : the

notion of "school as a place apart" which is a fiction of political nature, theorized in the State education doctrine (its realization was never complete, links with the outside world, with youth daily life ever remaining). If we consider objectively school history we understand that the present crisis doesn't mean the abolition of "school separation" but its reshaping, as educational tasks and socialization tasks are being divided up again.

Liane Mozère – Questions about parents' education. Avoiding parents passive consensus ?

p. 49

In disadvantaged districts a number of reception centres for parents and children were created in the style of the "Maison Verte" founded by the psychoanalyst Françoise Dolto. The aim of this "Maison Verte" was to help young children enter the social world, accompanied by their comforting mother. Recent initiatives emphasize the importance of mothers' presence. But when we consider the history of these philanthropic experiments we discover many possible pitfalls in case the autonomy and empowerment of parents should not be granted. There is a risk of repeating "disciplinary" temptation of the assistance system (cf. Foucault, 1976).

Denis Foucambert – The effect of reading skill training during one year in the first grade of secondary school

p. 63

To keep up the skills in reading is one of the most important goals to be achieved in school. This study showed the effect of ELSA – educational software for reading improvement – in relation to its use among sixth-grade pupils. The study assessed pupils of four groups of different practices by means of two tests dealing with different skills in reading. Results highlighted an increase in the performances of 40% for fifty-five minutes of weekly training and 75% for seventy-five minutes a week. This was particularly due to a rise in the reading speed of the pupils. It was also shown that a minimum period of time of about 70 minutes raised the level of reading of all the pupils to that of the top 15% who did not practice.

Azzedine Si Moussa – The primary education inspection reports, contents and objectives : an example in La Reunion.

p. 75

From a sample of primary education inspection reports of the Reunion academy, we aim to show how these reports could reflect the accuracy of pedagogical activities and the needs in teacher training. The logistic procedures also highlight that, for example, the probability for obtaining a bad remark about the application of a differential pedagogical approach is more significant among male teachers, at the CP level and in particular districts. The results provide some questions about the issues and the relevance of the current way of making inspection.

Bertrand Christ – Connecting primary and secondary schools. A study of the teachers' representations.

p. 87

Since 1977 when comprehensive schools were officially established in France, a great number of specific regulations have been issued to implement this connection. According to these documents, the link between primary school and secondary school should be tightened in three different ways. The first one consists in taking into account the differences in size and structure between the schools by providing the pupils with the information and help needed. The second one includes the spelling out of the goals to be attained by the pupils after completing primary school. The third one entails closer cooperation between primary schoolteachers and

secondary schoolteachers so as to ensure a smoother move from one school to the other. It may be assumed that the converse representations both teachers have of each other tend to thwart an efficient cooperation. A survey was conducted among primary and secondary schoolteachers so as to emphasize the main features characterizing these representations. Indeed, conflicting values seem to pit primary and secondary schoolteachers against each other, which could partly explain the relative inefficiency of the institutionalized teachers' meetings the school boards insist on *planning at regular intervals*.

Philippe Dessus – Is Instructional Design descriptive or prescriptive ?

p. 101

Educational Technology researchers often oppose *descriptive vs. prescriptive* view of Instructional Design methods. The descriptive view is the objective study of the activity effectively carried out, the prescriptive one is the activity which should be. The purpose of this paper is to use the descriptive-prescriptive framework to present research in the Instructional Design field. We consider alternately behavioristic, media-centered, systemic, cognitive, as well as constructivist research. This framework allows us to cross descriptive-prescriptive approaches with origin and use of Instructional Design methods. We claim that these approaches are both necessary.

Véronique Barthélémy – Chief supervisors' position in the secondary schools : a matter of action logic ?

p. 117

This article aims at showing, from chief supervisors practices' analysis, that school leadership may vary according to different actors' action logics. With this objective our research uses the results of a two-stage survey : the quantitative enquiry presents the various actions of supervisors ; the qualitative enquiry tries to enlight transformation of behaviours among actors. It appears that the school is still managed according to a traditional model in which staff collaboration is poor. Some improvements seem to be possible at the level of senior high school leadership : for this reason, we propose variables which may have an impact on school management.

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

JUILLET-SEPTEMBRE 2000, 41-3

ISBN 2-7080-0957-5

Le « je » méthodologique	Jean-Pierre OLIVIER de SARDAN
La recherche technico-instrumentale	Terry SHINN
L'alimentation dans la prime enfance	Séverine GOJARD
Réforme des groupements professionnels et conception durkheimienne de l'État	Claude DIDRY
L'invention de la paysannerie	Henri MENDRAS

LES LIVRES

Abonnements :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex – CCP Marseille 636 09 E

Tarif 2001 : L'abonnement (4 numéros)

France 420 F

Étranger 580 F (4 numéros trimestriels
+ 1 numéro supplémentaire en anglais)

Vente au numéro :

Soit par correspondance auprès de :
Éditions OPHRYS – BP 87 05003 GAP Cedex
Soit auprès des librairies universitaires

Le numéro 130 F

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}

Etablissement (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 2000 au 31 juillet 2001

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	300	F ttc	45,73 euros
Corse	300	F ttc	45,73 euros
DOM	296,92	F	45,27 euros
Guyane, TOM	293,83	F	44,79 euros
Etranger	370	FF	56,41 euros

Prix de vente au numéro :

du n° 1 au n° 94	40	F	6,10 euros
du n° 95 au n° 115	59	F	8,99 euros
n° 116 et n°s suivants	80	F	12,20 euros

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'Etat, 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.
- Etablir 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

s o m m a i r e

ARTICLES

Politiques d'éducation prioritaire : l'expérience britannique

André Robert – *Présentation*

Jenny Ozga, David Pye – *Les zones d'action éducative et la modernisation de l'administration chargée des affaires scolaires en Angleterre*

Ken Jones – *« Partenariats » et conflits dans la Troisième voie : le cas des zones d'action éducative*

Nafsika Alexiadou, Martin Lawn – *Le nouveau discours éducatif sous l'influence entrepreneuriale : les secteurs public et privé dans les zones d'action éducative*

*
**

Contribution au débat sur la question scolaire

Jean-Manuel de Queiroz – *Les remaniements de la « séparation scolaire »*

*
**

Varia

Liane Mozère – *Quelques interrogations à propos de l'éducation parentale. Ou peut-elle échapper à l'assentiment passif des parents ?*

Denis Foucambert – *Les effets d'une année d'entraînement à la lecture avec un logiciel éducatif ; résultats en classe de sixième de collège*

Azzedine Si Moussa – *Les rapports d'inspection du premier degré : contenus et finalités : un exemple à La Réunion*

Bertrand Christ – *La liaison CM2-6^e : étude des représentations des instituteurs et des professeurs*

Philippe Dessus – *La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ?*

Véronique Barthélémy – *Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ?*

NOTE DE SYNTHÈSE

François V. Tochon – *Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité*

NOTES CRITIQUES